

3

Diálogos possíveis e necessários

Os nossos conhecimentos são a reunião do raciocínio e experiência de numerosas mentes.
Ralph Waldo Emerson

Neste capítulo, apresento uma nova possibilidade de olhar a relação pedagógica ao promover um diálogo entre o discurso da Psicanálise e os da Prática Exploratória e da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo.

3.1

PEPSA: Prática Exploratória e Psicanálise

Após apresentar seu recorte da história da aplicação da Psicanálise à Educação, Cifali e Imbert colocam a seguinte questão para a qual eles dizem que Freud “jamais dará uma resposta”: “Que instrumentos teóricos, que dispositivos, na classe, vão dar sustentação a essa ‘aplicação’?” (1999:32). Nesta seção, ousou responder essa questão aproximando algumas idéias-chave de dois dos referenciais teóricos que embasam esta tese.

Acredito poder aproximar a Psicanálise da Prática Exploratória – PEPSA, transformando-a em uma nova forma de estar e trabalhar em sala de aula, por encontrar algumas idéias semelhantes nesses dois saberes, as quais apresentarei mais adiante.

As semelhanças também podem ser observadas na forma como esses dois discursos foram elaborados, pois tanto Freud quanto Allwright construíram suas reflexões a partir de suas experiências pessoais, ou seja, pela observação constante da vida. Assim, podemos dizer que seus ensinamentos não são um sistema especulativo, mas, pelo contrário, são empíricos, são “expressão direta das observações” e um processo que consiste em trabalhar essas observações exaustivamente (Freud, v. XVI:252).

Penso que a aproximação que farei aqui seja positiva na medida em que acredito que ambos os discursos podem dela se beneficiar. Para a Psicanálise, a Prática Exploratória pode se oferecer como um saber sobre uma “prática” de um campo de atividade onde a Psicanálise não é muito utilizada. Tomo como suporte dessa idéia o fato de que o criador da Psicanálise nunca a considerou um saber que se bastava. Em suas próprias palavras (v.XIX:233): “não se deve esquecer,

contudo, que a Psicanálise sozinha não pode oferecer um quadro completo do mundo”.

Da mesma forma, a aproximação entre ambas pode oferecer à Prática Exploratória um sistema de idéias e uma disciplina auxiliar, ou seja, fornecer os “instrumentos teóricos” acerca do ser humano que darão ao professor acesso à compreensão da vida em sala de aula de uma forma mais profunda, pois esses instrumentos teóricos trouxeram todo um saber sobre o sujeito humano que pode contribuir para auxiliar, na teoria e na prática, a ação educativa.

A Prática Exploratória, apesar de já se preocupar e de vir construindo conhecimentos, há mais de dez anos, sobre as questões afetivas subjetivas de professores e alunos, proporcionando oportunidades para seu auto-desenvolvimento, carecia de uma teoria de sujeito explícita que os auxiliasse a entender mais profundamente essa questão.

Por sua vez, a Prática Exploratória pode se prestar a desempenhar o papel dos “dispositivos na classe” mencionados por Cifali e Imbert no início desta seção, os quais vão sustentar a aplicação dos instrumentos teóricos, isto é, dos conhecimentos psicanalíticos sobre os sujeitos. Dessa forma, a Prática Exploratória amplia a experiência psicanalítica para além do tratamento clínico, utilizando-a como uma forma de auto-conhecimento de professores e alunos e de entendimento da prática pedagógica.

Essa “utilização mútua” é possível porque, conforme Cifali e Imbert (1999:53), “a Psicanálise se acha em situação de pólo teórico que oferece à pedagogia seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de inventar as condições de emprego desse saber ao seu campo”.

Uma razão a mais para trazermos a Psicanálise para dentro das salas de aula é dada por Filloux (2002:38), porque,

quando estamos em sala de aula, nos defrontamos com alunos que não nos colocam apenas problemas intelectuais, mas também relações de simpatias e antipatias, assim como conflitos. E nós mesmos não somos apenas uma inteligência, não somos o conhecimento simples das disciplinas que ensinamos. Somos também seres movidos por pulsões e amor, em suma, seres viventes.

Assim, a Psicanálise, ao trazer um outro entendimento sobre o sujeito humano e suas relações com seus semelhantes, enfatizando os aspectos inconscientes envolvidos e presentes nas interações, pode contribuir para o entendimento pretendido pela Prática Exploratória. Esta, por sua vez, pode

viabilizar as condições de seu emprego, uma vez que, ao propor uma reflexão conjunta, envolvendo todos os participantes do contexto, sobre uma questão (*puzzle*) surgida durante o processo de ensino-aprendizagem, o praticante estabelece em seu grupo uma relação com efeitos terapêuticos ao promover entendimentos. Afinal, nem todas as questões que se colocam para nós durante a vida precisam ser tratadas em consultório psicanalítico. Se assim fosse, além de termos de passar a vida deitados em um divã, não haveria analista suficiente para atender à demanda.

Assim como Allwright que viu a Prática Exploratória “acontecendo” e a sistematizou, com meu olhar psicanalítico faço aqui uma sistematização de suas idéias para o desenvolvimento da Prática Exploratória na última década (Allwright, 2003b). Em outras palavras, e sem pretensão de me comparar a Jacques Lacan, tento fazer aqui uma releitura da Prática Exploratória, conforme estabelecida por Allwright e outros praticantes, a partir de uma perspectiva psicanalítica.

Esses dois saberes estão, de certa forma, relacionados às áreas da Educação e da Psicologia. A Prática Exploratória, que segundo Allwright “tem sido pensada na última década para tornar possível a plena integração de uma perspectiva de pesquisa em ensino e aprendizagem de língua” (2003b:14), possibilita a “desconstrução” das relações tradicionais, tomadas como apenas profissionais, entre professores e alunos, através de sua proposta de reflexão contínua e conjunta sobre a complexidade da vida em sala de aula na tentativa de amenizar o “peso” da vida nas escolas.

Meu intuito ao apresentar alguns pontos comuns e de complementaridade desses dois discursos investigativos sobre a vida é mostrar teoricamente como, juntos, eles podem auxiliar o professor-exploratório, juntamente com seus alunos, a olhar e entender com mais profundidade a natureza de sua relação, ou seja, a qualidade de vida que estão construindo. A análise de minha experiência pedagógica ilustrará essa possibilidade na prática.

Como já mencionei antes, não advogo uma utilização da Psicanálise para fins psicanalíticos individuais ou grupais em sala de aula, mas sim como um saber que ajude o professor a ampliar seus entendimentos sobre a vida, ao reconhecer seus próprios desejos, capacitando-o, dessa forma, para se entender melhor e a seus alunos e auxiliá-los a se conhecerem mais também. Se com isso obtivermos

um efeito terapêutico, e acredito que é o que acontece quando entendemos algo, tanto melhor.

A falta de (re)conhecimento do desejo tem conseqüências nefastas. De acordo com Cerisara (2004:21),

sem esse reconhecimento [do próprio desejo], no lugar de um juízo crítico a seu respeito – que supõe uma aliança entre o princípio de prazer e a realidade – o professor cairá na repressão (no sentido de recalque/ocultamento) dos seus desejos e dos de seus alunos.

Assim, observando o que acontece em sala de aula e realizando uma reflexão constante sobre a própria prática, embasada pela teoria psicanalítica para tentar saber sobre os próprios desejos, poderemos ter um processo que dá acesso a um novo conhecimento previamente negado à consciência. Para tanto, é necessário desenvolver uma sensibilidade para a escuta. A Prática Exploratória e a Psicanálise podem propiciar uma escuta do sujeito que remete para algo a ser tecido: uma compreensão. Esse é um caminho onde não há respostas prévias, que é feito durante o caminhar e, por isso, constante e interminável.

Sendo assim, vejamos alguns outros pontos de contato entre esses dois saberes.

1 – Refletir para entender a vida

A primeira dessas aproximações toca num ponto crucial para a Prática Exploratória e para a Psicanálise, a saber, a postura reflexiva juntamente com o outro.

A Prática Exploratória propõe que o professor inclua a postura reflexiva na sua rotina de trabalho. Nas palavras de Allwright (2001:2), é preciso que “o trabalho de entendimento se integre de tal forma à sua atividade, tornando-se mesmo uma parte do que se faz normalmente, para que se possa continuar realizando-o para sempre”.

A prática reflexiva não deve ser uma tarefa a mais na vida do praticante porque refletir faz parte da vida e entender é primordial. A reflexão deve ser desenvolvida de forma local e no local. Não só porque ela pertence àquela situação específica, mas, se realizada no local, não sobrecarregará o professor com trabalho extra.

A atitude do professor deve ser a de um observador do ambiente de interação. No entanto, observar não leva necessariamente a entender o porquê da

observação surgem os *puzzles*. Em outras palavras, o processo de reflexão, uma vez iniciado, ativa nosso processo natural de “atenção seletiva” e passamos então a observar o ambiente de interação e essa observação nos “capacitará a desenvolver entendimentos sobre nossa vida social e pedagógica” (Allwright e Miller, 2001:1).

Ao proporem que a primeira atitude a ser tomada pelo sujeito seja a de refletir para entender, a Prática Exploratória e a Psicanálise pretendem buscar as crenças e motivações inerentes às questões que preocupam o indivíduo. Pode-se pensar que iniciar a reflexão sobre a vida questionando os porquês de certas situações, sentimentos, expressões e atitudes seja uma postura limitadora e que não leve ao desenvolvimento de uma autonomia.

Pelo contrário, a sugestão de se iniciar a reflexão para entender a vida com questões que comecem com “por quê?” mostra a ênfase que a Prática Exploratória dá ao levantamento das múltiplas e possíveis razões que podem ter provocado as questões ou *puzzles* identificados pelos praticantes (idealmente, alunos e professores). É, portanto, uma ênfase no entendimento mais profundo da situação e não somente nas causas que a criaram e em suas conseqüências.

Além disso, nunca há apenas um *puzzle* isolado. Em geral, ele traz ao seu redor uma série de outros que juntos formam uma zona de *puzzlement* (ou questionamento) (Kuschnir, 2003).

Da mesma forma, a Psicanálise tem como objetivo a ser perseguido as causas dos sintomas. Na modalidade de clinicar de Freud (Sociedade Brasileira de Psicanálise, 2002),

cada paciente é um caso que necessita ser entendido, vira imediatamente um objeto de investigação e merece seu afeto de médico, de ser humano e de pesquisador, é o que o leva ao que seria seu estilo de estudar e de comunicar suas descobertas: perguntar sempre por que? Busca incansável de explicar o que acontece nos que procuram sua ajuda.

E, de acordo com Nasio (1999:12),

A genialidade de Freud está em ele haver compreendido que, para apreender as causas secretas que movem um ser, que movem esse outro que sofre e a quem escutamos, é preciso, primeiro e acima de tudo, descobrir essas causas em si mesmo, voltar a si – sempre mantendo contato com o outro que está diante de nós – o caminho que vai de nossos próprios atos a suas causas.

O processo de reflexão constante, que busca entender a vida, se constrói na formulação de perguntas em primeiro lugar. Segundo Filloux (2002: 17), “no

processo de cura, a pessoa, com a ajuda do analista, encontra nela mesma perguntas que começa a formular” e, acrescento, após deixar o *setting* psicanalítico, algo do processo ali aprendido se instala no sujeito, a saber, o aprendizado de uma reflexão e questionamento constantes sobre si mesmo, uma auto-análise que capacita o indivíduo a conhecer melhor os próprios sentimentos, o que o auxiliará a identificar e respeitar os sentimentos alheios. E essa reflexão é também, de acordo com Almeida (1999:64, Apud Outeiral, 2003:61), a grande contribuição que a Psicanálise pode dar ao campo da Educação. Em suas palavras,

se a Psicanálise pode contribuir, de alguma forma, para o campo da educação será apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma re-significação, a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos.

Todo o esforço para refletir e compreender tem como princípio norteador da Prática Exploratória a “qualidade de vida” dos participantes do encontro pedagógico. Em termos psicanalíticos, pode-se dizer que focar a qualidade de vida é “tornar a sua [do sujeito] existência possível e prazerosa” (Birman, 1996:14). Para atingirmos tal objetivo, é necessário entendermos por que fazemos o que fazemos e como o fazemos.

Antes de se atirar para resolver algum problema ocorrido em sala de aula há que “pesquisá-lo”, ou seja, refletir com mais profundidade sobre ele e sua inserção no contexto maior da vida, levantar questões sobre ele numa reflexão em conjunto com os outros participantes do contexto (Allwright, 2004a). Entender significa mais que saber (Allwright, 2004).

Nas palavras de Freud (v. XXII:169), encontro um resumo do que a Prática Exploratória e a Psicanálise entendem por ação reflexiva contínua, a qual se dá primeiramente, na forma de uma compreensão interna e, só depois, se concretiza numa mudança de atitude, porém, como nos ensina Allwright, se necessária e/ou conveniente.

O progresso no trabalho científico é o mesmo que se dá numa análise. Trazemos para o trabalho as nossas esperanças, mas estas necessariamente devem ser contidas. Mediante a observação, ora num ponto, ora noutra, encontramos alguma coisa nova; mas, no início, as peças não se completam. Fazemos conjecturas, formulamos hipóteses, as quais retiramos quando não se confirmam, necessitamos de muita paciência e vivacidade em qualquer eventualidade, renunciamos às convicções precoces, de modo a não sermos levados a negligenciar fatores inesperados, e, no final, todo o nosso dispêndio de esforços é recompensado, os achados dispersos se encaixam mutuamente, obtemos uma compreensão interna (*insight*) de toda uma parte dos eventos mentais, temos completado o nosso trabalho e, então, estamos livres para o próximo trabalho.

O resultado da reflexão, ou seja, a re-significação ou construção do conhecimento e a (re)construção de entendimentos sobre si mesmos ou sobre a disciplina ministrada, dependerá de como os afetos que surgirem na sala de aula serão percebidos e trabalhados. Um professor que reflete sobre si mesmo e sobre sua prática tem muita chance de ampliar seu conhecimento sobre si mesmo e, dessa forma, realizar sua tarefa com mais segurança e se sentir motivado a continuar a buscar seu desenvolvimento.

2 – A centralidade da linguagem

A Prática Exploratória e a Psicanálise têm interesse em proporcionar um entendimento sobre as relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo no qual eles agem, utilizando a linguagem como meio de expressão.

Para esses discursos, a linguagem tem uma função especificamente humana, a saber, a função simbólica, ou seja, a faculdade de representar o real por um signo, constituindo-se no sistema simbólico mais fundamental para o indivíduo e constituindo-o como sujeito. É nela que, de acordo com Derrida, citando Lévinas, as trocas e os acolhimentos se dão (Apud Amorim, 2001:27). Ela é a pátria do sujeito, pois mesmo ele estando fora de seu país de origem, ela está presente nele.

Segundo a Psicanálise, o inconsciente se estrutura como uma linguagem (Lacan, 1988: 142), constituindo, assim o sujeito. Mas ela também é responsável por sua incompletude porque não consegue cobrir todo o seu “ser”. A linguagem de que se trata para a Psicanálise, e também para a Prática Exploratória, segundo minha leitura, não é a que estabelece elos de contato entre o emissor e o receptor e que permite uma leitura direta, mas uma que carrega uma mensagem que é preciso decifrar, pois os sentidos não estão imediatamente dados. Cada sujeito porta a alíngua, isto é, a sua cadeia de significantes¹, o inconsciente (Lacan, 1985: 194), que cava um fosso entre ele e seus outros.

Essa cadeia vai se construindo ao longo de seus primeiros anos de vida, mas a partir de uma cadeia de significantes iniciais, como um oráculo, uma

¹ Lacan desenvolveu a lógica do significante para construir uma teoria sobre a relação entre inconsciente e linguagem. O significante é a unidade mínima do simbólico e tem como característica jamais aparecer isolado, mas sempre articulado com outros significantes. O processo de significação é produzido pela articulação entre os significantes, constituindo, assim, uma cadeia. A menor cadeia singificante é formada por um par, isto é, é preciso pelo menos dois significantes para que haja criação de sentido. Lacan define o termo “significante” incluindo na definição o próprio termo, a saber, significante é o que representa um sujeito para outro significante.

significação prévia, um universo simbólico já estruturado, que antecede ao sujeito, porque mesmo antes de nascer já era falado, já tinha sido capturado pelas malhas da linguagem, o que leva o sujeito a perceber as coisas de uma certa maneira, que o leva à submissão ao significante. Não há, portanto, olhar isento. O sujeito começa a construção de sua cadeia de significantes, sua alíngua, com algo que vem do Outro, de como este olhou o sujeito.

Portanto, trazer a dimensão do inconsciente para uma concepção de linguagem significa arrolar o sujeito na construção dos sentidos explícitos e implícitos de seu enunciado. Significa pensar que esse sujeito é falado pela linguagem que utiliza e que não manipula de forma neutra e deliberada.

Mas o lugar de onde o sujeito fala também é afetado pela realidade externa. Segundo Millot (2001:75), “o inconsciente sofre, apesar de tudo, influência das circunstâncias externas”, que conseguem alterar essa estrutura por meio do simbólico, ou seja, da linguagem.

A linguagem, em sua estrutura, é limite e possibilidade, pois só se pode dizer o que ela permite. Ao afirmar em “Words fail me” (2002b) que algo escapa ao sujeito quando este atinge um nível profundo de entendimento, Allwright, embora sem mencionar Lacan ou a Psicanálise, toca na questão dos limites da condição humana já apontados por esse psicanalista.

Da mesma forma para a Psicanálise, apesar da linguagem ter estruturado os caminhos dentro do sujeito, ela lhe impõe restrições, pois “certos conteúdos ficam presos às cadeias de gozo, de onde o sujeito não sai, para onde ele constantemente retorna” (Mrech, 2003:80). Por isso, ela não permite que o sujeito se diga totalmente, mas apenas com ela o sujeito delinee os furos da realidade. Contudo, tanto a Prática Exploratória quanto a Psicanálise afirmam que essa impossibilidade de dizer tudo não deve nos paralisar. É necessário que haja oportunidades para o sujeito de se dizer, ainda que sempre pela metade.

No contexto pedagógico, caberá aos professores-exploratórios fornecerem as oportunidades para que os alunos possam soltar as amarras da palavra, isto é, as significações prévias, crenças fossilizadas, estereótipos. As atividades pedagógicas podem auxiliar professores e alunos nesse processo favorecendo

questionamentos e “associações livres²”, ou seja, aos refletirem e discutirem em grupo se deixarem levar pela associação livre para procurarem entender o que estão fazendo quando se “deixam prender” por significações prévias, sejam elas propostas pelos familiares ou por especialistas.

Freud criou a Psicanálise ao ouvir as palavras do outro. Da mesma forma, ao darem voz ao outro, por estarem focados na qualidade de vida de suas salas de aula, os praticantes da Prática Exploratória estão conscientes de que não é apenas um código o que estão ensinando e aprendendo, mas a própria vida. Esta se “materializa” na língua(gem), pois graças a seus elementos constitutivos, os significantes, a linguagem recorta o Real, possibilitando que este seja, pelo menos em parte, apre(e)ndido, conhecido.

3 – A relação pedagógica e a terapêutica

A prática psicanalítica tem como foco de análise a relação que se estabelece entre psicanalista e analisando, a qual é chamada de relação de transferência. Da mesma forma, a Prática Exploratória também se interessa por entender o tipo de relação que se estabelece entre os sujeitos e, ao utilizar a linguagem para construir entendimentos sobre a vida em sala de aula, obtém efeitos pedagógicos-terapêuticos. Esses efeitos são obtidos por meio de um processo interativo e na medida em que se valoriza a importância do outro e se oferece espaço para sua voz buscando não apenas a aprendizagem sobre a matéria, mas também sobre si mesmo.

Assim, a fim de obterem algum entendimento sobre uma questão, a Prática Exploratória e a Psicanálise utilizam a reflexão e a verbalização, pois a linguagem possui poder de organização ao definir e categorizar as impressões vindas do mundo sensível.

Foi a aposta feita por Freud na capacidade de (re)significar os acontecimentos do passado que levou-o a acreditar em seu método de cura pela fala, ou seja, colocar uma palavra no lugar do sintoma. Nas próprias palavras do pai da Psicanálise, a experiência analítica “mostrará que a compreensão e a cura

² Regra fundamental da prática psicanalítica e significa que o paciente deve, na medida do possível, falar sem emprestar qualidades (valores, significações compartilhadas, conhecidas) ao que vier a dizer.

quase coincidem, que existe reciprocidade entre uma e outra” (1933, v. XXII:143). Retomando um pensamento de Freud já citado nesta tese,

as palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens (1916 [1915], vol. XV:27).

Segundo Roudinesco (2000:26), “o método psicanalítico [é] um tratamento baseado na fala, um tratamento em que o fato de se verbalizar o sofrimento, de encontrar palavras para expressá-lo, permite, se não curá-lo, ao menos tomar consciência de sua origem e, portanto, assumi-lo”. O método psicanalítico pode também ajudar o sujeito a se libertar da repetição de certos protótipos. Nas palavras de seu inventor, “o médico tenta compeli-lo a ajustar esses impulsos emocionais ao nexo do tratamento e da história de sua vida, a submetê-los à consideração intelectual e a compreendê-los à luz de seu valor psíquico” (v.XII:119).

Em outras palavras, “o objetivo da psicanálise melhor se define por permitir que o sujeito humano assuma a própria história biográfica e cultural, que é constituída *na* e *pela* palavra dirigida ao outro” (Jobim e Souza, 2003:57). Esse mesmo efeito, ou seja, o poder terapêutico da linguagem destinada ao outro, pode ser obtido no contexto pedagógico pela possibilidade que a escuta atenta do professor pode oferecer.

Podemos fazer uma analogia entre a relação pedagógica e a analítica porque tanto nesta quanto naquela há transferência. Assim, o sujeito percebe em si o “sintoma” da ignorância acerca de um idioma, por exemplo. Isso o incomoda porque, de alguma forma, ele precisa adquirir esse saber e manifesta seu desejo consciente de aprender o idioma estrangeiro ao procurar um professor, “sujeito suposto saber” sobre o idioma, sobre como se aprende e sobre o desejo do aluno. No imaginário do aluno, o professor possui todas as respostas e lhe dará. Há, desde o início, uma transferência que gerará um vínculo afetivo.

Cabe mencionar que tanto a Prática Exploratória quanto a Psicanálise agem de forma terapêutica orientadas por uma ética. Com relação à Prática Exploratória, ao envolver a todos na oportunidade de obterem entendimentos sobre a vida em

sala de aula, ela o faz respeitando os direitos de cada um a expressar ou não seus sentimentos e, sobretudo, não emitindo nenhum juízo de valor sobre eles.

Da mesma forma, a dimensão ética da Psicanálise está em sua busca pela verdade do sujeito, sem, contudo, “transformar um paciente [...] em nossa propriedade privada, a decidir por ele o seu destino, a impor-lhe os nossos ideais” (v. XVII: 178). Além disso, há também um compromisso com o outro. Segundo Avzaradel, “a Psicanálise busca ajudar os indivíduos a encontrarem a responsabilidade por quem são, também busca examinar a responsabilidade que temos com os outros” (2004, artigo do jornal *O Globo*).

4 – O outro, sempre o outro. Envolver todos os participantes

Do ponto de vista da Psicanálise, o outro é vital desde sempre em função da prematuridade do bebê humano que depende totalmente de um outro humano para sobreviver física e psicologicamente. Por essa razão, Freud fundou toda a estrutura psíquica no desamparo do nascimento, na dependência ao amor do outro que o desamparo suscita e na realidade que a dependência cria. Portanto, o registro da alteridade no inconsciente do sujeito surge de sua dependência física e emocional e o constitui.

Há dois outros para a Psicanálise: o outro e o Outro. Essas duas categorias estão aqui marcadas (como na Psicanálise lacaniana) em minúscula para designar o semelhante e em maiúscula para designar um lugar simbólico, no discurso, estabelecido pelas cadeias de significantes, a linguagem, que constitui o eu e o outro. Por essa razão, passo a utilizar o significante o(O)utro para ilustrar a internalização do Outro no outro. O outro é, por exemplo, a mãe, o outro da semelhança, mas há também o Outro, estrutura que representa a sociedade como um todo, a Lei, a estrutura familiar do sujeito, e que contribui para a construção das identidades do sujeito, estando em transformação continuamente.

Lacan ratifica a importância do outro apontada por Freud na vida do sujeito ao dizer que o próprio inconsciente do sujeito é o discurso do outro, marcando, assim, de forma indelével, o lugar da alteridade para o sujeito nos diversos contextos históricos-sociais. A partir de sua leitura dos textos freudianos, sobretudo o que aborda o narcisismo, o psicanalista francês (1983:193) afirmará que

o eu nasce em referência ao tu. [...] o eu se constitui inicialmente numa experiência de linguagem, em referência ao tu, e isso, numa relação em que o outro lhe manifesta o quê? – ordens, desejos, que ela deve reconhecer, do seu pai, da sua mãe, dos seus educadores, ou dos seus pares e camaradas.

Pode-se ler nessas palavras que a formação do eu se dá de forma especular e que a educação é constitutiva do sujeito e lhe chega através do outro. Além disso, até mesmo o desejo do sujeito “é o desejo do outro”, ou seja, o sujeito assume o desejo do outro como seu (Lacan, 1983:172).

Tendo, portanto, esse papel tão fundamental, não há como excluir o outro do trabalho de entendimento sobre a vida. Nesse ponto, Allwright concorda com Freud. Para ele, é fundamental a inclusão do outro no trabalho de entendimento que “deve ser conduzido de forma a reunir as pessoas em torno desse empreendimento comum” (Allwright, 2002a:1). A inclusão dos participantes traz benefícios mútuos, ou seja, “espera-se que todos trabalhem para desenvolver seus entendimentos e ajudar a desenvolver o dos outros” (Allwright, 2002b:56).

Assim, no caso específico do contexto pedagógico, o outro deve sempre ser envolvido no trabalho de entendimento, porque é parte integrante da “arena de interação humana” (Prabhu, 1992) que é a sala de aula. Nessa interação, sempre entra em jogo a dimensão da relação especular. Em outras palavras, há sempre a assunção de uma determinada imagem ao longo de todo tempo relacional, seja qual for o tempo cronológico do indivíduo.

5 – *Puzzles* e sintomas

Para a Prática Exploratória, um *puzzle* é “algo a ser entendido” (Allwright, 2002a). Poderíamos dizer que ele é uma questão de pesquisa no sentido de que é a partir dele que o praticante empreenderá seu trabalho de entendimento.

Podemos fazer uma analogia do *puzzle* com o sintoma se tomarmos a concepção de sintoma como o faz Lacan (1998: 283), ou seja, “o sintoma, aqui, é o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito”. Ou, nas palavras da psicanalista Denise Murano (2005), não como sinal de uma doença, mas como sinal de um sujeito que clama por se expressar, sendo, portanto, uma modalidade de gozo.

Ambos, *puzzles* e sintomas, são enigmas, algo a ser decifrado, “gatilhos” que acionam uma ação para entender, além de serem sobredeterminados, isto é, não

possuírem um único determinante, mas vários significados que carregam uma mensagem. É essa mensagem que precisa ser decifrada, compreendida e resignificada. Em outras palavras, *puzzles* e sintomas condensam várias idéias que se relacionam entre si. É através da reflexão para entender um *puzzle* ou um sintoma que essas idéias vão sendo resgatadas e a perspectiva sobre elas alterada.

Entendo *puzzles* e sintomas têm a ver com a demanda do outro, ou seja, estão relacionados a ela e surgem como uma reação a ela, ou ao que se pressupõe ser essa demanda.

6 – Por que é importante saber o porquê?

Segundo Allwright,

a razão mais óbvia para se preocupar em pensar sobre um problema, em vez de correr para fazer algo sobre ele, é que pensar pode levar a um entendimento que servirá como guia para ações futuras (Allwright, 1999:4).

Além disso, muitas vezes, desconhecemos as motivações para nossas ações e agimos sem saber por quê. Nessa situação, ficamos a mercê de forças desconhecidas. Por isso, é necessário refletir para tentar compreender o que aconteceu. Cito o relato de um grupo de professoras do Município do Rio de Janeiro como exemplo da percepção dessa necessidade.

Nós aprendemos a importância de compreender e de que isto não nos leva necessariamente à mudança... Comparamos esse estágio ao processo de terapia: quando uma pessoa consegue atravessar o estágio inicial da terapia e, então, consegue lidar com as situações. Lidar com as situações não implica mudá-las ou fazer cessar os problemas. Na verdade, a pessoa encara qualquer problema de maneira diferente, tentando entender o que está acontecendo. Para nós esta é a essência da Prática Exploratória (Purcell et al., 2000:3).

A vulnerabilidade do sujeito às forças desconhecidas foi estudada por Freud. Para tanto, no começo de sua prática psicanalítica, o pai da Psicanálise usou a técnica sugestiva para curar seus pacientes. Essa técnica consistia em o analista dizer ao paciente que ele ia melhorar. Logo Freud percebeu que essa técnica era ineficaz na medida em que não havia uma compreensão, por parte do analisante e também do analista, das forças mentais subjacentes, ou seja, os porquês de seus sofrimentos. Era necessário ir além da sugestão e entender os mecanismos da transferência, que já começava a ser identificada por Freud.

Ao deslocar o psiquismo da consciência para o registro do inconsciente, Freud nos mostrou que “o sujeito é livre, mas perdeu o domínio de sua

interioridade e já não é ‘senhor em sua própria casa’. [... É] a determinação (inconsciente) que obriga o sujeito a não mais se ver como senhor do mundo” (Roudinesco, 2000:70-1).

Em outras palavras, o indivíduo perdeu, de acordo com as proposições freudianas sobre o inconsciente, o suposto domínio absoluto sobre seus pensamentos e ações. A consciência não se define mais como o ser do psíquico, mas apenas como uma modalidade de sua existência e, em vez de ser contínua, é descontínua. Por isso, a Psicanálise alerta para

as conseqüências destrutivas de se agir sem saber o que se está fazendo [... porém] quando estamos aptos a enfrentar as forças sombrias com os poderes de nossa mente racional, desembaraçada de pressões inconscientes, a racionalidade leva a melhor; e, quando a racionalidade domina as nossas ações, podemos derrotar os poderes destrutivos e neutralizar sua capacidade de nos causar dano (Bettelheim, 1982:39).

Ou seja, ao refletirmos sobre o que nos preocupa ou atormenta, tentando buscar as causas para nosso sofrimento, aprofundando, dessa forma, nosso entendimento sobre a situação, desconstruindo esquemas de representação e repetição da realidade, nossas modalidades de gozo, deixamos de ser reféns dessas “forças sombrias”.

Assim, o intuito de buscar entender melhor um *puzzle* ou um sintoma deve ser o de libertar o sujeito, ou seja, é para que não mais possamos ser escravizados, sem o saber, pelas forças sombrias que residem em nós. Se é o desconhecimento, o não saber, a ignorância de si, que causa o sofrimento e aprisiona o sujeito, fazendo-o refém de seu sintoma, a liberdade pode ser proporcionada pela reflexão e pelo entendimento das múltiplas e possíveis causas do *puzzle* ou do sintoma. Conhecendo mais, teremos maior possibilidade de acerto em nossas escolhas, em seu caminho.

A postura dos professores que se orientam pelo discurso da Prática Exploratória de se começar a refletir questionando-se sobre algo que intriga o sujeito é a mesma postura adotada pelo psicanalista, que interroga as certezas do analisando, as quais o aprisionam em sentidos cristalizados. Assim procedendo, professores e psicanalistas “pontuam” os discursos de alunos e analisandos, possibilitando a emergência do recalado e que surjam “ondas” de sentido, que novos sentidos sejam construídos.

7 – Afinal, o que muda?

A pressa da sociedade ocidental em resolver questões que incomodam pode, muitas vezes, levar a uma atuação nas conseqüências em vez de buscar as causas de seus questionamentos ou sintomas.

De acordo com Allwright (1999:7), pode ser ingênuo agir precipitadamente e que “apenas um esforço sério para entender a vida em um determinado contexto capacitará o indivíduo a decidir se uma mudança prática é necessária, desejável e/ou possível”.

Em 1999, Allwright adverte que “os tolos se precipitam”, sendo que, em 1933, Freud (1932, v. XXII:141) já mostrava saber disso ao afirmar que “a massa do povo aceita as coisas facilmente: ela não exige mais do que um único motivo à maneira de explicação, [...] quer soluções simples e saber que os problemas estão solucionados”.

Mais de meio século depois, lemos em matéria publicada na revista *Superinteressante*:

Cada vez mais pessoas estão trocando o analista por medicamentos, novos tratamentos psicológicos e terapias alternativas para aliviar o sofrimento da mente. [...] Os psicanalistas [...] rebatem as críticas dizendo que elas são típicas de uma época em que as pessoas querem resolver seus problemas existenciais na farmácia, como se fosse possível encontrar a felicidade em cartelas de antidepressivos, como o Prozac. O problema com as drogas é que elas atuam nos sintomas e não nas causas do sofrimento psíquico. Passado o efeito do medicamento, todas as insatisfações voltariam porque seus nós não teriam sido desatados (Cavalcanti, 2002:42-50).

De fato, os remédios para a depressão, angústia, ansiedade ou agitação são, hoje em dia, muito utilizados. É mais fácil e rápido, talvez, tomar um remédio e obter o efeito desejado do que refletir sobre os porquês dessas situações. Em outras palavras, apela-se para a psicofarmacologia³ sem se dar tempo de refletir sobre a origem da infelicidade. O que se obtém é, na verdade, uma ilusão de cura porque “os psicotrópicos têm o efeito de normalizar comportamentos e eliminar os sintomas mais dolorosos do sofrimento psíquico, sem lhes buscar a significação” (Roudinesco, 2002:21).

Muitas vezes, algo perturba o indivíduo e este não sabe o porquê. Sair em campo tentando mudar situações sem uma compreensão prévia pode causar mais

³ Ramo da farmacologia que estuda a ação de substâncias sobre funções psíquicas normais e psicopatias (cf. *Dicionário Aurélio*).

sofrimento. Muitas vezes, o que causa sofrimento está relacionado com algo ocorrido no passado e, nesse caso, como mudar o passado? Não é possível, mas certamente é possível mudar o olhar sobre ele e, dessa forma, se libertar da dor a ele atribuída. Esse “olhar” se transforma através da reflexão sobre os fatos, pela busca de suas causas e pela (re)significação deles.

Foi sua aposta na capacidade de (re)significar os acontecimentos do passado que levou Freud a acreditar em seu método de cura pela fala. Vale repetir as próprias palavras de Freud sobre a experiência analítica: ela “mostrará que a compreensão e a cura quase coincidem, que existe reciprocidade entre uma e outra” (1933). Se o poder da palavra é o princípio da cura analítica, podemos dizer que a educação se apóia nela para construir o conhecimento a partir do vivido e para ajudar o educando a superar suas dificuldades.

A mudança a ser operada não é superficial, mas sim uma transformação realizada por meio dos discursos, abrindo caminhos, desfazendo nós, mobilizando energias represadas. Ela não é rápida nem simples, pois temos crenças enraizadas das quais nunca é tão simples nos livrarmos. Ela não é regida pelo princípio do prazer, que poderia levar a mais dor em vez de prazer, mas sobretudo pelo princípio da realidade, que implica refletir e examinar as condições que possam levar à obtenção de qualidade de vida e não do prazer imediato.

A mudança a ser buscada é, portanto, uma mudança de perspectiva, ou seja, do olhar sobre os fatos. Essa mudança será sempre libertadora, uma vez que, ao desvelarmos os mecanismos que dificultam as relações, poderemos neutralizar sua natureza perturbadora, pois passaremos de escravos a senhores do que nos escravizava e, em vez de ser o sintoma a nos ter, nós é que teremos o sintoma.

Da mesma forma, Allwright (2000:13) afirma que, “se [os entendimentos obtidos] ajudarem você (e talvez seus alunos) a se sentirem ‘no controle’ da situação, em vez de controlados por ela, então você pode ter feito o suficiente para melhorar a ‘qualidade de vida’ para vocês todos”. E, ainda, “tentar entender um problema [é] uma forma de mudar seu status de ‘problema a ser resolvido’ para ‘questão com a qual conviver’” (2002a:60).

Cabe lembrar que o poder de cura da Psicanálise é, em geral, questionado a partir de um paradigma de cura que não é o dela. De acordo com Roudinesco (2000:48), “no campo do psiquismo não existe cura no sentido como esta é constatada no campo das doenças somáticas, sejam elas genéticas ou orgânicas.

Na medicina científica, a eficácia apóia-se no modelo “sinais-diagnóstico-tratamento”.

Nesse sentido, a cura não é tão simples assim, uma vez que “no que concerne o psiquismo, os sintomas não remetem a uma única doença e esta não é exatamente uma doença (no sentido somático), mas um estado. Por isso, a cura não é outra coisa senão uma transformação existencial do sujeito” (Idem:ibidem), ou seja, a conquista de um lugar para seu sintoma em sua cadeia discursiva, onde seja possível ao sujeito existir com ele. E, vale lembrar, cura que é feita apenas com palavras.

Se sempre haverá uma questão com a qual conviver, também sempre haverá sintoma, pois segundo Lacan (1983:11), “o ideal da análise não é o domínio completo de si, a ausência de paixão”. De acordo com Birman,

a Psicanálise não visa à cura de ninguém. É necessário ler aqui a palavra *cura* na sua literalidade, isto é, com toda a densidade com que ressoa, tanto do ponto de vista médico como da perspectiva normativa que este vocábulo carrega. [...] Afirmer, pois, que a Psicanálise não pretende realizar um processo terapêutico, implica dizer que ela pretende tão-somente ser condição de possibilidade para a constituição de um estilo para o sujeito (1996:13-14).

Birman acrescenta ainda que a idéia de cura é da ordem do impossível uma vez que não há cura possível para o desamparo do sujeito.

Da mesma forma, para a Prática Exploratória, a reflexão não é um fim em si mesmo, mas

um instrumento de retomada da prática, porém de uma maneira diferente, mais elaborada. Melhor, no sentido qualitativo. Ela permite vermos com outros olhos o que víamos antes. Devemos sofisticar o olhar. Isso representa uma mudança qualitativa (Marcondes Filho, 2002, comunicação pessoal).

Logo, do ponto de vista da ação, a Psicanálise e a Prática Exploratória buscam uma “ação para entender” e não para mudar sem antes refletir sobre a situação. Até porque, muitas vezes, entender basta; em outras palavras, muitas vezes, entender muda. E essa mudança tem de ser, antes de mais nada, interna. A mudança interna é possível porque, desde que nasce, o sujeito sofre influências do meio, a saber, a “influência da autoridade, do ensinamento religioso, da educação e da leitura” (Freud, v. XIX:47).

Assim, será sempre possível rever e (re)significar o vivido. A mudança produzida pela Psicanálise e pela Prática Exploratória reside na maior autocompreensão que surge como resultado da análise de seu *puzzle* ou sintoma.

Podemos dizer que a Prática Exploratória e a Psicanálise são práticas libertadoras porque visam criar possibilidade de escolha, pois enquanto o sujeito está tomado pelo sintoma/questão ele não está livre para decidir o que fazer porque não tem visão abrangente da situação. Ambas objetivam a conscientização e remoção de obstáculos à liberdade de ação, estabelecendo um equilíbrio das forças do conflito.

8 – Entender: tarefa interminável

Para a Psicanálise, a condição humana está fadada a nunca recobrir o Real totalmente com o simbólico. Sempre ficará um resto a se dizer infinitamente. Por isso, Freud nos falou sobre o interminável de uma análise.

O processo de análise talvez comece no momento em que se estabelece o primeiro contato com um psicanalista. Digo talvez porque muitas vezes quando o indivíduo chega ao consultório do analista ele já iniciou o processo de análise internamente. No entanto, esse processo não termina com a alta psicanalítica. Uma vez desencadeado, é como se ele se “naturalizasse”, tornando-se um “sexto” sentido. De acordo com Nasio (1999:11), “a experiência sempre singular de cada tratamento analítico obriga o psicanalista que nele se engaja a repensar, em cada situação, a teoria que justifica sua prática”.

O mesmo ocorre com o sujeito que se inicia na Prática Exploratória, que entende que tentar compreender a vida deve ser uma iniciativa contínua e indefinidamente sustentável. Segundo Allwright,

não podemos esperar atingir um entendimento sobre algo e pensarmos que esse entendimento será válido para o resto de nossas vidas. A vida, sobretudo a vida em sala de aula talvez é volátil e constantemente intrigante. Portanto, nosso último princípio é que o trabalho para entender deve ser contínuo e não um projeto” (2003a:16).

Ou seja, há sempre espaço para outros significados em nossas vidas e, quem sabe, o ato de viver implique numa busca constante por entendimentos? Afinal, como nos ensinou a Psicanálise, o que mantém a vida é uma constante insatisfação.

Digo que entender é sinônimo de (re)significar, que é o que se faz em uma análise, ou seja, ao nos reposicionarmos com relação a uma questão, podemos olhá-la de uma outra perspectiva e construir juntamente com esse novo olhar um outro significado para ela, ou seja, uma nova realidade, afinal, a meu ver, “para todos os fins práticos modificar sua percepção de uma situação é a mesma coisa que modificar a situação em si” (Britto, 2004:12).

Para a Psicanálise, a busca pelo entendimento é um trabalho mental racional. Segundo Freud, “a voz do intelecto é suave, mas não descansa enquanto não consegue uma audiência” (v. XXI:61). É justamente essa oportunidade para ouvir-se e ouvir o outro, buscando o entendimento, que a reflexão constante da Prática Exploratória pode oferecer aos participantes (professor, alunos, pais etc.) do processo pedagógico, sendo essa tarefa interminável.

9 – Qualidade de vida: o prazer de saber e fazer

Começo esta seção colocando um *puzzle*: por que se preocupar com a qualidade de vida na sala de aula? Porque, com muita frequência, ouvimos de professores e alunos muitas queixas sobre a vida em seus contextos de aprendizagem. De acordo com Mrech (2003:36), o contexto emocional em que, em geral, estão inseridos professores, alunos e outros participantes do ambiente pedagógico é de “tristeza ou cansaço constante, uma alegria desmotivada”.

Pode-se imaginar que a qualidade de vida nos contextos em que ouvimos esses discursos não é das melhores, e, infelizmente, a constatação da professora não é um caso raro e não se restringe a esse contexto profissional. Tampouco se trata de mera e simples reprodução de discursos ideológicos, embora saibamos que os discursos se tecem no próprio sujeito, a saber, na linguagem que o constitui e que o captura, impondo formas prévias de estruturação do pensamento e gerando um automatismo de repetição e modalidades de gozo negativas.

As ideologias têm seu papel e importância, mas só se estabelecem de forma profunda nos sujeitos porque aí também encontram um suporte ou um gancho com algum pensamento inconsciente. É preciso quebrar esse círculo vicioso. No entanto, se os professores e alunos não o fazem é porque não podem e não simplesmente porque não querem. Não podem porque, muitas vezes, os professores não têm consciência das razões para suas insatisfações, pois, mesmo

podendo apontar uma ou outra, há outras ainda às quais eles não têm acesso por serem inconscientes.

Mas, alguns dirão, por que se preocupar em focar a qualidade da vida profissional se ela é apenas uma parte de nossas vidas? Encontramos uma resposta na Psicanálise. Segundo Freud (v. XXI:87),

Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana. A possibilidade que essa técnica oferece de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais – sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos – para o trabalho profissional, e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, empresta-lhe um valor que de maneira alguma está em segundo plano quanto ao de que goza algo indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade. A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação.

Esta citação de Freud enfatiza a incontestável importância do trabalho na vida do ser humano. Além de destacar que essa atividade garante ao indivíduo um lugar na sociedade, o trabalho é considerado por Freud como parte integrante da vida, uma “técnica de viver” (vol. XXI:89), uma das vias para a sublimação dos instintos e, portanto, “fonte de satisfação especial”, uma satisfação substitutiva, importante para a “saúde mental da humanidade” (Allwright, 2006).

Para se ter uma idéia ainda melhor do que o trabalho representava para Freud, certa vez perguntaram-lhe o que ele considerava que uma pessoa normal deveria saber fazer. Freud foi direto ao ponto: “amar e trabalhar” (Apud Souza, 1998:58).

Cabe explicitar que a Prática Exploratória amplia a noção de trabalho pedagógico ao incluir os alunos no processo de investigação e entendimento das questões relativas à vida em sala de aula. Em geral, consideramos apenas as atividades do professor como trabalho. No entanto, se tomarmos as duas principais acepções do termo descritas no *Dicionário Aurélio* (2000), a saber, “1. a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim; e 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço e empreendimento”, podemos afirmar que as atividades intelectual e prática realizadas pelos alunos são também um trabalho

que deveria ser visto por eles como fonte de satisfação. O trabalho é fonte de satisfação porque é um dos destinos que se pode dar à energia sexual. Nesse sentido, a cultura nos oferece uma fonte de sublimação e uma outra possibilidade de gozo que não seja mortal.

Cabe esclarecer que o conceito de gozo em Psicanálise envolve um prazer individual e total que levaria o sujeito à morte no sentido de que ele não teria razão alguma para abandonar sua fonte de prazer completo. Nas palavras de Freud (v. XI:195),

Pois, que motivo teria os homens para colocar as forças instintivas sexuais a outros serviços se, com qualquer distribuição dessas forças, eles poderiam conseguir prazer completamente satisfatório? Não renunciariam nunca a esse prazer e jamais realizariam qualquer outro progresso.

Esse gozo ao qual Freud se refere é o absoluto, mas há também gozos possíveis. De acordo com Mrech (2003: 87),

a maior descoberta da teoria psicanalítica é que o nosso caminho pela vida, para a morte, se dá através do gozo. Nós gozamos não apenas fazendo sexo. Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, idéias, etc. Nós gozamos com tudo.

A nossa forma de gozar das coisas, da vida, acaba instaurando um modo de funcionamento do sujeito: uma modalidade de gozo.

O gozo possível estrutura nossa energia psíquica e rege seu fluxo formando modalidades de gozo mais positivas e construtivas e outras mais negativas e destrutivas. As reclamações constantes de professores e alunos, sem que façam algo para mudá-la, podem ser definidas como uma modalidade de gozo negativa e destrutiva, as quais criam “circuitos de impossibilidade” para eles mesmos e para seus colegas (Mrech, Idem: 88, 90).

Como vemos nas palavras de Freud, o trabalho nem sempre é valorizado como caminho para a felicidade e isso pode ser constatado em narrativas de professores (Connelly e Clandinin, 1998) e exige uma reflexão a respeito para que possamos encontrar as causas de tanto mal-estar e também definir o que entendemos por qualidade de vida na sala de aula. Ouçamos o que nos dizem alguns especialistas.

No que tange ao preparo para exercer a profissão, ao pesquisar sobre a questão, Mrech (2003:36) constatou que o professor se sente despreparado para desempenhar suas obrigações, seja porque lhe falta conteúdos ou preparo emocional, seja porque não são prestigiados socialmente e estão sobrecarregados por tarefas.

Muito desse sentimento de despreparo está, a meu ver, relacionado com a forma como foram formados e aprenderam a pensar, ou seja, em um modelo de ensino tradicional, onde havia apenas uma verdade e esta deveria ser transmitida integralmente aos alunos. No entanto, o saber está em constante transformação, o sentido escapa à sua captura definitiva, vaza, ele é sempre momentâneo e circunstancial. Está aí a dificuldade de alguns, sua insatisfação constante ocorre por não conseguirem dar conta de saber tudo e ensinar tudo, além da idéia de que alguém conseguirá fazê-lo, de que há o Outro, concreto. Esse sentimento o impede de aprender o que é mais importante de aprender.

O que, então? De acordo com Lacan (1985: 192), “o que importa é que se transforma a questão do saber na de um aprender”, isto é, aprender a aprender, transformar-se em “eternos aprendizes”, em vez de “aprendizes forçados” (Allwright, 2005, apud Gieve e Miller, 2005:27; 28). Ainda segundo o psicanalista francês (Idem: 150), ensinar “é um assumir do professor como um sujeito barrado”, ou seja, perceber que não detém todo saber, não tem todas as respostas, porque há sempre algo que nos escapa.

Se o gozo é uma satisfação paradoxal, sua face destrutiva, ou seja, o gozo pleno, precisa ser interdita por ser mortal. No âmbito pedagógico, isso não significa assumir a ignorância total, mas sim chegar à ignorância douda, aquela que sabe que há ainda muito a saber.

No entanto, muitos professores não pensam assim. Para Mrech (2003: 98),

ao recusarem a incompletude, a diferença frente a seus alunos, bem como o vazamento do sentido e do saber, eles procuram ensinar de uma forma que apareçam apenas sua imagem modelar como mestres; apagando todos os focos das diferenças, das incertezas, dos desconhecimentos. O que eles tentam evitar é se ver frente a tudo aquilo que eles não sabem.

O quadro sombrio descrito por Mrech acaba por gerar um outro sintoma, a saber, “a falência na relação professor-aluno” (Idem:36). Contudo, como todo sintoma, este também é sobredeterminado, razão por que é necessário ouvir outros especialistas no assunto.

O caminho para a obtenção de entendimentos sobre a relação professor-aluno e a qualidade de vida tem sido apontado pela Prática Exploratória. Segundo Gieve e Miller (2005:25), algumas questões recorrentes no pensamento dos mentores da Prática Exploratória (Alwright, 2002; Alwright e Miller, 2001) e que estão relacionadas à qualidade de vida na sala de aula podem nos levar a entender

as razões para a vida escolar ser vista como um pesadelo. São elas: “que nossas vidas pessoal e profissional estão imbricadas uma na outra; que entender e aprender são tão intrinsecamente constitutivos da vida que não podem ser medidos em termos de eficiência; e que a ‘qualidade’ de uma experiência pode ser melhor sentida, ou conhecida, por quem a experimenta”.

Podemos entender da primeira questão levantada pelos autores que a vida escolar e a pessoal são fios do mesmo tecido, se separarmos os fios, desmanchamos o tecido. Assim, podemos nos vestir de uma forma específica quando estamos no trabalho ou em casa, mas não despimos nossa vida pessoal quando vestimos o uniforme ou a roupa de trabalho. O diário analisado nesta tese testemunha essa afirmação.

No entanto, a integração do profissional com o pessoal, conforme Gieve e Miller (Idem:2), “é paradoxicalmente ignorada em grande parte dos contextos educacionais”. Os efeitos dessa atitude podem ser observados nos enunciados de muitos alunos quando se queixam de que o que aprendem na escola nada tem a ver com a vida fora dela. É como se o ambiente instrucional fosse um mundo a parte. A falta de conexão dos conteúdos programáticos com a vida é, portanto, um motivador para o desinteresse dos alunos, o qual gera ansiedade no professor, desgaste da relação, estressando todo mundo, inclusive os pais que se angustiam com os maus resultados dos filhos. E, estendendo para o futuro, os empregadores quando constatarem que os profissionais estão “pouco qualificados” ou “mal formados”.

As Atividades Pedagógicas Potencialmente Exploratórias (APPEs) criadas pelos professores que se orientam pelo paradigma da Prática Exploratória visam à integração do trabalho à vida porque uma é parte integrante da outra. Elas são a própria negação da dicotomia que tem sido feita entre trabalho e vida. O duplo papel dessa atividade, a saber, o da pedagogia como foco no conteúdo (trabalho) e o da pesquisa-reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a vida dentro e fora da sala de aula, traz vantagens para todos, pois oferece oportunidades de aprendizagem da matéria e da qualidade de vida daquele ambiente, entendimentos que poderão ser compartilhados por todos.

A Psicanálise também visa o entendimento e a obtenção de qualidade na vida dos sujeitos, ou seja, o sentimento de que a vida tem qualidade, de que se pode sair da miséria neurótica e viver a (in)felicidade comum, uma vez que, em

função de fatores como guerras, doenças e outras limitações não é possível ao homem ser plenamente feliz. Fica a critério do sujeito decidir o que é felicidade e infelicidade comuns. Comum porque não é nada extraordinária.

Segundo Pereira da Silva (1994:20), através do autoconhecimento que a Psicanálise proporciona é que “o homem pode conhecer suas limitações, sua ‘doença’, seus desejos, só então pode encontrar a fonte do amor e uma relação rica e produtiva com a vida”. Em outras palavras, fazer a travessia da miséria neurótica para a (in)felicidade comum. Esta é uma mudança interna, de sentimentos, de perspectiva.

Os professores-exploratórios têm buscado o autoconhecimento e, juntamente com seus alunos, seus entendimentos sobre a vida, com o intuito de tornarem viável a satisfação com o trabalho. Em vez de mudar, sem refletir sobre o que os intriga, numa aplicação do velho método de tentativa e erro, eles refletem sobre o que pode estar provocando o mal-estar sentido e só então decidem se é preciso mudar ou não alguma coisa.

No entanto, o espaço para a reflexão conjunta de professores e alunos sobre suas limitações e necessidades específicas, assim como a exposição de idéias de como superar as primeiras e atender às segundas, não é comum na maioria das instituições de ensino porque a crença nesses meios é de que tudo que os sujeitos precisam é de conhecimentos, informações, atualizações, processo obtido por meio do consumo teórico e da aplicação de pesquisas realizadas por outros.

Na mesma linha, Gieve e Miller (Idem:28) advertem que “o que precisa ser evitado é que interpretações externas de observações locais sejam traduzidas em recomendações locais ou globais para melhorar os processos de aprendizagem ou seus resultados”. Os autores, alinhados com o pensamento de Allwright (Idem), advogam a pesquisa realizada pelo próprio professor e seus alunos, porque, sendo a interação um evento único e irrepetível, somente os participantes envolvidos em um determinado evento social têm as respostas para seus questionamentos e podem definir o que entendem por “qualidade” de vida e atribuir-lhe um adjetivo *boa* ou *ruim*. Os autores sugerem também que pesquisar a própria prática pedagógica não impede os professores e alunos de se beneficiarem de entendimentos externos sobre suas questões (Idem:29).

Os entendimentos obtidos com a reflexão sobre a minha prática pedagógica me levaram a uma definição de qualidade de vida. Do meu ponto de vista, entendo

qualidade de vida como a consciência do que me causa bem-estar, prazer ou desprazer. Significa sentir prazer no fazer, estar apaixonado pelo que se faz, envolvido em uma relação amorosa com seu fazer, proporcionando assim um envolvimento do outro e possibilitando que essa paixão surja também no outro. De acordo com Pereira da Silva (1994:22),

é na relação em que o professor se entrega e pode dar o ‘leite’, como comumente os alunos se referem àqueles professores que dão tudo o que têm de melhor e não escondem seu conhecimento, que é possível nascer uma relação apaixonada diante da busca do conhecimento, e a “paixão de formar” pode emergir.

Dessa forma, ainda segundo essa autora, há uma troca de “presentes”, uma “troca de amor”, entre o “professor apaixonado” e os alunos, além da possibilidade de o professor se transformar em um modelo de identificação, um “objeto bom que se instala no mundo interno do aluno” e vice-versa quando o aluno se envolve nessa troca.

Essa atitude reúne o prazer de aprender e pensar, dois fatores tão importantes na dinâmica pedagógica. E, por que não dizer, na dinâmica da vida.

Foi o que Freud pretendeu ao desejar que o analisando, ao construir um sentido próprio para algo que parecia sem sentido, estranho, ampliasse seu campo de consciência, substituindo as conseqüências do recalque pelos resultados do trabalho mental racional e, assim, vivesse melhor e fosse um pouco mais feliz. Em outras palavras, a Psicanálise pretende fazer com que o sujeito assuma, sem ilusões nem embotamentos anestésicos, a concretude da vida. Nas palavras de Freud (v. XIV:309), “tolerar a vida continua a ser, afinal de contas, o primeiro dever de todos os seres vivos”.

Entender a relação professor-aluno, nesse sentido, pode significar uma melhoria da qualidade de vida dos praticantes ao criar oportunidades para que se aprenda a tolerar as exigências que a vida nos impõe. E quando esse objetivo é atingido, há a experiência de que algo foi aprendido e apreendido naquele contexto, o qual não se limita a ele já que a vida é uma só.

Em última análise, “a natureza da vida na sala de aula diz respeito a saber o que é estar naquela sala de aula e, ao mesmo tempo, ‘sentir-se lá’, o que fornecerá oportunidades de os participantes terem suas próprias idéias sobre o que pode ser feito para melhorar sua estada lá” (Gieve e Miller, 2005:32).

Sente-se com o corpo e suas zonas de prazer. Entre elas, segundo a Psicanálise, estão a boca, o ânus, os órgãos genitais, além de olhos, ouvidos e a

voz. Estes três últimos estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, sendo a linguagem um aparelho de gozo (Lacan, 1985: 75).

A reflexão e a expressão de idéias é feita através da linguagem. Podemos dizer então que a qualidade de vida significa satisfazer o desejo através do discurso, pois o desejo se “realiza” no dizer, na palavra, material fundamental da consciência que se revela como produto da interação entre os indivíduos (Bakhtin, 2002; 2003). Ela encontra sua força na consciência, na razão, podendo gerar então um gozo pedagógico.

Ao cunhar o termo “gozo pedagógico”, não estou de forma alguma propondo a possibilidade de um gozo sem limites, mas sim de um gozo possível, ou seja, uma modalidade de gozo positiva e construtiva que se estabelece pela linguagem, pois esta não serve apenas para conhecer, mas também para gozar.

Obter um estado de gozo, prazer ou júbilo possível é o que pretende a Prática Exploratória ao propor uma reflexão constante e focada sobre a vida em sala de aula, promovendo com isso uma integração do intelectual, racional, e do afetivo, subjetivo e inconsciente, um prazer que se mantenha e que alimente a escolha profissional do professor e a vida escolar do aluno apesar das circunstâncias adversas em que ela muitas vezes é exercida.

Numa relação pedagógica, o sentimento amoroso que é construído quando o professor que aprendeu a aprender – e, por isso, tem prazer em ensinar, em estar naquela relação e, sobretudo, não tem medo ou vergonha de mostrar esse sentimento (Allwright, 1998:26) –, pode acionar o desejo de saber no aluno, por identificação com ele, e assim enriquecer a qualidade de vida da sala de aula, proporcionando o que denominei de gozo pedagógico.

van Manen sugere que

o que ‘recebemos’ de um grande professor é menos um corpo específico de conhecimentos ou um conjunto de habilidades do que o meio pelo qual esse conhecimento foi representado ou incorporado na pessoa desse professor – seu entusiasmo, disciplina, dedicação, poder pessoal, comprometimento, etc. (1991:73).

Trata-se, portanto, de um gozo que se expressa, da parte do professor, na satisfação de fazer, de também aprender e de se oferecer, de se mostrar disponível para promover o desenvolvimento do outro. Ele é possível na medida em que o professor fizer uma aposta nesse desenvolvimento.

Depoimentos coletados por Pereira da Silva (1994: 74-99) ilustram as fontes de satisfação dos professores, a saber, “suas escolhas, a busca do amor e da felicidade”. De acordo com essa autora,

transparece como fonte de satisfação um ‘movimento’, uma ‘transformação’ que apaixona os professores.

O dar aula é descrito como algo que aumenta o próprio conhecimento, germina a independência, a liberdade de consciência, a percepção dos limites e de possibilidades, aumenta o grau de autonomia, de atualização, de investigação, de compreensão, de pensamento, como uma busca de melhorar o mundo, como um desafio.

Além da parte pessoal, há uma procura por entender os alunos, proporcionar descobertas próprias e acolhimento. A autora observou também que há, por parte dos professores, prazer na relação com o aluno, na busca da verdade, além de um vínculo afetivo-emocional (Idem:76-77).

O professor que está na relação com o aluno da forma como a Prática Exploratória entende que ele pode estar, ou seja, atento para a vida em sala de aula e para entendê-la, terá mais chances de possibilitar que o amor invada a relação e traga junto com ele o gozo pedagógico.

O gozo pedagógico envolve mais do que a percepção de que o aluno aprendeu, de que evoluiu, ele envolve também a percepção de que se obteve, no limite do possível, um mapeamento de si mesmo e do outro. Ele envolve, sobretudo, a percepção, a conscientização de que se é autônomo no processo de ensino e aprendizagem, de que se aprendeu a aprender.

A conquista da autonomia pelos alunos não significa excluir o professor, mas considerá-lo como parceiro fundamental, reposicionando-o, colocando-o no lugar de parceiro da travessia. De acordo com Lacan (1992:291, Apud Couto, 2003:101), “o prazer se torna, então, a vitória por ter ultrapassado o ‘não sabido’, e não somente o olhar do outro que aprova”. Quanto à autonomia do professor, vejo-a como uma atitude menos angustiada de sua parte com a aprovação ou não de suas aulas.

Concluindo, a aproximação e a utilização conjunta de ambas as abordagens nesta pesquisa pretende mostrar como elas podem proporcionar ou ampliar os entendimentos gerados pela reflexão. Nesse sentido, uma pedagogia com “efeito terapêutico” para professores e alunos pode aumentar a auto-estima e melhorar a qualidade de vida de ambos. Pode, igualmente, promover um gozo pedagógico em

qualquer nível de ensino, ao ajudá-los, por exemplo, a lidar melhor com os afetos conscientes e inconscientes em jogo no ambiente pedagógico, além de poder ajudá-los a diminuir a forte assimetria e “o sadismo pedagógico e o pedantismo didático, pragas que encontramos ao longo de toda a história da educação” (Nosella, 2004, prefácio à *História da Educação*) que, apesar das teorias contemporâneas de ensino, vigoram até hoje em vários níveis.

Encontramos essa preocupação também nas palavras de Bacha (1998:64):

[...] em vários momentos, alunos e professores (mesmo universitários ou pós) se confrontam com o autoritarismo e seus estragos; o menor deles certamente não é o medo de criar algo próprio e enfrentar o furor docente que pode se abater contra um pensamento que tenha a infelicidade de contrariar algumas verdades do professor. A arrogância e o sadismo docentes que se realizam graças à assimetria imposta pela hierarquia, definitivamente, não são figuras do passado! E com que facilidade eles tomam, ou melhor, “usurpam”, o lugar dos argumentos que deveriam constar de qualquer diálogo.

Não nos esqueçamos, contudo, que o aluno, embora seja potencialmente o elo mais “fraco” na rede de relações que o contexto de ensino e aprendizagem constrói, também tem “poder de veto” sobre o professor, podendo destruir as tentativas deste de cumprir de forma adequada seu papel (Allwright, 1999).

Nessa mesma linha, Steiner (2005:12) estabelece três principais cenários ou estruturas de relações entre professores e alunos, a saber:

Há mestres que destroem seus discípulos psicologicamente e, em casos mais raros, fisicamente também. Subjugam seus espíritos, acabam com suas esperanças, aproveitam-se de sua dependência e de sua individualidade. O território da alma tem também seus vampiros. Em contrapartida, há os discípulos, pupilos e aprendizes que derrubam, traem e arruinam seus Mestres. Esse drama tem também seus aspectos mentais e físicos. [...] A terceira categoria é a da troca, a de um eros de confiança recíproca e, de fato, de amor [...].

Em Psicanálise, chamamos o “boicote” do analisando ao processo de análise de “força da resistência” contra a rememoração. Porém, essa resistência pode ser ultrapassada se for reconhecida, suas causas pesquisadas e bem trabalhadas através da reflexão e da verbalização.

É refletindo sobre sua própria prática que, acredito, o professor possa assumir sua responsabilidade sobre sua vida e a forma como quer vivê-la, se implicando nela e levando seus alunos a fazerem o mesmo.

Por meio da Prática Exploratória, informada pela Psicanálise, alunos e professores podem ampliar e proporcionar o entendimento mútuo sobre a relação

que constroem desde que assumam uma postura receptiva e humana respeitosa ao se relacionarem. Eles poderão igualmente utilizar o convívio em sala de aula para desenvolver uma relação pedagógica terapêutica sem passar por uma formação psicanalítica formal. É o próprio criador do método psicanalítico que, em Prefácio de 1913 a um livro de Oskar Pfister, esclarece: “o exercício da Psicanálise requer bem menos uma formação médica do que uma preparação psicológica e uma maneira receptiva e humana de ver as coisas” (Apud Cifali e Imbert, 1999:53).

Juntas, a Psicanálise e a Prática Exploratórias, podem acrescentar uma nova dimensão aos conhecimentos já construídos na área de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um instrumental de grande valia na formação do professor, possibilitando a melhoria da qualidade de vida de todos ao proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre a relação do sujeito frente ao o(O)utro e ao saber.

3.2

A Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo e a Psicanálise de Freud, Lacan e seguidores

Minha proposta nesta seção é promover um diálogo entre esses dois saberes. Para atingir esse objetivo, privilegiei alguns conceitos-chave que, acredito, se prestam ao diálogo entre a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo e a Psicanálise, mais precisamente, a de Freud e Lacan, outro lugar de abordagem à linguagem e ao sujeito.

Pode-se pensar, a princípio, que a aproximação que pretendo realizar é problemática uma vez que as concepções de sujeito desses saberes são radicalmente distintas, isto é, o sujeito do inconsciente da Psicanálise e o sujeito ideológico do Círculo de Bakhtin seriam incompatíveis um com o outro. No entanto, embora construam objetos de conhecimento específicos, há pontos de contato entre eles.

Destacar a especificidade de cada um desses campos do conhecimento não significa dizer que se trate de compartimentos fechados. Na verdade, acredito que o enfoque do sujeito de perspectivas diferentes nos ajuda a entendê-lo com mais profundidade, e também que os ângulos a partir dos quais Bakhtin e Freud enxergaram o sujeito humano não são inconciliáveis. Como afirmam Saal e Braunstein (1980:86-7, apud Lojonguière, 2000:133), “o objeto real [o ser humano] é síntese de múltiplas determinações [...] nada poderá ser explicado por

uma ciência, mas por disciplinas diferentes de um modo singular”. No entanto, a necessidade de se estudar um determinado aspecto com profundidade cria, por vezes, a necessidade de compartimentalização do objeto de estudo.

Na verdade, a aproximação entre ambos já vem sendo apontada como possível e necessária por alguns autores como Cerisara (2004), formadora de professores para crianças de 0 a 6 anos; Jobim e Souza (2003), estudiosa que toma a Psicanálise (Freud e Lacan), Bakhtin, Vygotsky e Walter Benjamin como seus referenciais teóricos para entender a questão da relação entre infância e linguagem; Sobral (2003), que aproxima a análise do discurso de inspiração bakhtiniana e a Psicanálise, sobretudo no que se refere ao conceito de outro nas duas teorias; e Faraco (2003:84-5), estudioso da linguagem, entre outros.

Com relação a essa questão, a primeira autora, Cerisara (Idem:21), ressalta “a necessidade de relacionarmos os pressupostos do discurso freudiano com outros referenciais teóricos que também percebem a linguagem como constituidora do sujeito, tal como fazem Vygotsky e Bakhtin”.

A aproximação entre o pensamento de Bakhtin e a Psicanálise foi também realizada por Faraco (2003:45;84), o qual afirma que Bakhtin também abordou o tema da subjetividade, postulando “um conceitual sociológico sobre a natureza da consciência”. Para o autor,

um tal diálogo adquire particular interesse na atual conjuntura dos estudos lingüísticos, em que as teorias que propuseram uma incorporação teórica do inconsciente psicanalítico na análise da linguagem, embora tenham contribuído para uma relevante problematização do dizer e de suas significações, não foram ainda muito além de genéricas declarações de princípio – talvez porque o inconsciente mais se esconda do que se revele.

Saber se há, de fato, incompatibilidade epistemológica entre um olhar bakhtiniano e um olhar psicanalítico é tema complexo e que transcende os objetivos e limites deste livro. No entanto, entendemos ser uma questão pertinente a um eventual diálogo entre esses dois mundos, em especial considerando que ambos os olhares pressupõem a alteridade, a heterogeneidade, o conflito, a singularidade e, em especial, a linguagem – mesmo que em planos teóricos diferentes.

Já Jobim e Souza (Idem:70), que também adotou as idéias de Freud e Bakhtin, faz uma crítica ao conceito de inconsciente ainda em vigor atualmente. Sua proposta para a Psicanálise é a de “um total redimensionamento conceitual de uma de suas noções mais fundamentais – o inconsciente, incorpora[ndo] à sua prática uma dimensão mais abrangente do que constitui o inconsciente do homem contemporâneo”.

As diferenças teóricas entre a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo e a Psicanálise também não impediram que os próprios psicanalistas, filósofos e estudiosos da linguagem fizessem essa aproximação, entre eles encontram-se: Gilles Deleuze e Félix Guattari (1972); Authier-Revuz (1982); Sobral (2003); Paulillo (2003); Kupermann (2001) e Soares Miranda (2004).

Além disso, o próprio conceito de dialogismo defendido por Bakhtin também nos permite essa aproximação, pois esse conceito que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (Brait, 2001:98). O dialogismo trata justamente da convivência com a pluralidade máxima de vozes, sendo com elas e por elas que compreendemos e interagimos com o mundo em que vivemos.

Assim, podemos entender que a compreensão consiste em relacionar enunciados, textos, contrapondo-os, ou seja, a compreensão se produz não pela identificação total, mas pela diferença e não se faz de forma neutra, pois, segundo o pensador russo (2003:378), “o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições”.

Da mesma forma, a Psicanálise entende que “os sujeitos não estruturam a sua captação do mundo de forma neutra” (Mrech, 2003:80). Logo, seus “pontos de vista” são na verdade modalidades de gozo que lhes foram apresentadas por suas famílias, seus outros, diferentes vozes constitutivas, sendo assim que se forma a realidade psíquica dos sujeitos.

Se Bakhtin e Freud enfocaram aspectos diferentes de um mesmo fenômeno, certamente tiveram seus motivos para isso. Tanto Bakhtin quanto Freud foram homens de seus tempos, ou seja, estão ligados às suas situações sociais, sendo, portanto, sócio-historicamente constituídos. O primeiro viveu na Rússia comunista, o segundo, na Áustria capitalista burguesa, ambos no século 19-20. Por mais vanguardistas que possam ter sido para sua época, nenhum pode se livrar de suas vozes constitutivas. Afinal, o sujeito do inconsciente habita um sujeito humano, de carne e osso, sendo suas instâncias psíquicas produzidas a partir de sua realidade histórica e social.

Cabe-nos, hoje, fazermos uma releitura de suas idéias, proporcionando um diálogo dialógico entre eles. Esse diálogo, a meu ver, não só é possível, uma vez que ele não pode e de fato não é construído de falas semelhantes, como é

necessário, pois as diferenças entre os autores podem contribuir para um entendimento mais profundo do fenômeno que me propus investigar. Por exemplo, a Psicanálise pode nos ajudar a entender as motivações inconscientes que alimentam as crenças que o pensamento bakhtiniano veio apontar. A Psicanálise mostrou que algo escapa ao discurso pretensamente consciente do sujeito, que este não domina sua fala e isso fica bem claro nos tropeços da linguagem e em outras formações inconscientes, os quais testemunham a divisão estrutural desse sujeito.

Ao realizar essa aproximação, o faço convencida de que nem o saber psicanalítico e tampouco o que herdamos de Bakhtin e seu Círculo se colocam em posição de verdades e, isolados, esses pensamentos não dão conta da complexidade do discurso, necessitando, portanto, de outros discursos que os auxiliem a compreender a linguagem, o sujeito e a interação entre eles. Assim, podemos dizer que ambos nos deixaram a possibilidade de construirmos um conhecimento do que nos rege por dentro e por fora.

A tentativa de aproximá-los pretende manter o que Bakhtin defendeu, a saber, a multiplicidade de vozes, o dialogismo. Em outras palavras, a pluralidade dialogizada das diversas vozes que constituem e mantêm o discurso das ciências e a resistência a qualquer processo centrípeto, constituindo a dinamicidade do universo da cultura como um “grande diálogo” por alimentar a cadeia de responsividade.

As relações dialógicas, justamente por compreenderem múltiplas vozes, podem gerar não apenas consenso, mas também “a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (Faraco, 2003:66), num espaço de tensão constante entre as forças que Bakhtin nomeou de centrípetas (que procuram a centralização em um único discurso, uma única voz) e as centrífugas (que rompem continuamente com a centralização e promovem a multissonância, ou seja, vozes com o mesmo poder (Faraco, 2003:67-75).

Seguindo o pensamento bakhtiniano, me parece que, neste momento pós-moderno em que vivemos, seja possível e necessário também tentar desconstruir a dicotomia individual/social que predomina na leitura que muitos fazem dos dois movimentos que revolucionaram o pensamento ocidental e que insiste em afastar esses dois pensadores. No entanto, concordo com Jobim e Souza (2003:58-59) quando diz que “a proposta não é fazer um amálgama da psicanálise com o

marxismo [...] trata-se de esboçar um corpo teórico mais abrangente que leve em consideração a questão do funcionamento do desejo no campo social”.

Dessa forma, podemos pensar a Filosofia da Linguagem e a Psicanálise como teorias complementares se pretendemos entender fenômeno tão complexo quanto o das relações entre sujeitos, mais especificamente nesta tese, a relação pedagógica.

Começemos com o texto em que Bakhtin, para marcar sua diferença com relação às idéias de Freud divulgadas em sua época, se aproxima delas e com elas estabelece um diálogo.

a) Sobre o individual e o social na constituição do sujeito

Apesar da crítica severa que fez à Psicanálise, Bakhtin demonstrou um grande respeito pela obra de Freud, reconhecendo a dimensão especificamente lingüística de seu pensamento: “O freudismo é uma teoria grandiosa, fundada numa interpretação sumamente ousada e original dos fatos, uma teoria que não cessa de assombrar pelo que tem de surpreendente e paradoxal” (2001: contracapa). A partir desse reconhecimento, Bakhtin dialogará com Freud colocando sua contrapalavra, baseando-a no materialismo histórico e dialético.

A crítica de Bakhtin à falta de ideologia nos estudos da linguagem, ao subjetivismo individualista, foi também feita à Psicanálise (Bakhtin, 2001). O freudismo e o fascínio que provocou em largos setores da burguesia européia da época foram analisados como um sintoma do declínio da cultura e do ocidente. O pensador russo aborda as teorias freudianas para “mostrar como os conceitos da psicanálise são construídos em estreita relação com o domínio da ideologia” (Jobim e Souza, 2003:59) burguesa.

Bakhtin critica Freud por ter biologizado o homem, reduzindo-o à sua natureza animal, pois o “motivo ideológico do freudismo” é o desejo sexual. Assim, Freud teria colocado o sujeito fora do tempo, do espaço, ou seja, da história e do social, tornando-o, portanto, abstrato. Para o pensador russo (2001:11),

não existe o homem fora da sociedade, conseqüentemente, fora das condições socioeconômicas objetivas. [...] O homem não nasce como um organismo biológico abstrato mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. [...] Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura.

Para Bakhtin, os seres humanos já nascem socialmente situados. Como tudo para Bakhtin parte do social e a ele retorna, o pensador critica o inconsciente freudiano acusando-o de ser uma estrutura separada e inacessível. A verdade do sujeito não se encontra dentro dele, mas nos sistemas ideológicos do contexto social. Porém, segundo Jobim e Souza (2003:61), a idéia de fala interior de Bakhtin serviu como alternativa à noção freudiana do inconsciente. A determinação do sujeito, no entanto, vem do social que controla suas reações verbais, as quais, mesmo sendo extremamente pessoais e íntimas, são produto do meio social e se encontram na consciência de classe, inclusive a própria consciência de si (Idem:62).

A impressão que se tem ao ler *O Freudismo* é que Bakhtin fez uma leitura limitada da obra freudiana, detendo-se nos primeiros trabalhos clínicos de Freud e, portanto, sua análise não faz juz ao pensamento freudiano. Essa impressão é confirmada por Stam (1992:20) e por Emerson (1986:26). O primeiro autor critica o livro de Bakhtin dizendo que “em vários aspectos, trata-se de uma crítica marxista vulgar das idéias de Freud”. O segundo afirma que “Bakhtin foi muito seletivo em sua leitura de Freud”, pois não abordou os trabalhos de cunho psicossocial dos tempos das guerras e da década de 1920. Tivesse-o feito, e neles teria encontrado “um oponente mais complexo e, por vezes, um aliado inquietante”.

Por sua vez, em um texto em que analisa “visões de mundo” (*Weltanschauungen*) (v. XXII:172), Freud aborda o marxismo para criticá-lo, embora reconheça sua ignorância acerca desse assunto. Ao contrário da teoria marxista, que afirma ser o desenvolvimento de formas de sociedades um processo histórico natural e as mudanças na estratificação social serem oriundas umas das outras segundo um processo dialógico, Freud diz que “as estruturas de classes da sociedade remontam às lutas que, desde o começo da história, se desenrolaram entre hordas humanas muito pouco diferentes umas das outras”. Logo, acrescenta Freud, “não há como ver nisto sinais de uma lei natural ou de uma evolução conceitual [dialética]”. Mais adiante, nesse mesmo texto, Freud acusa o marxismo de ter se tornado uma religião, inclusive no que se refere a proibições, e aponta suas contradições e seu caráter ilusório.

O marxismo teórico, tal como foi concebido no bolchevismo russo, adquiriu a energia e o caráter auto-suficiente de uma *Weltanschauung*, contudo, adquiriu, ao

mesmo tempo, uma sinistra semelhança com aquilo contra o que está lutando. Embora sendo originalmente uma parcela da ciência, e construído, em sua implementação, sobre a ciência e a tecnologia, criou uma proibição para o pensamento que é exatamente tão intolerante como o era a religião, no passado. Qualquer exame crítico do marxismo está proibido, dúvidas referentes à sua correção são punidas, do mesmo modo que uma heresia, em outras épocas, era punida pela Igreja Católica. Os escritos de Marx assumiram o lugar da Bíblia e do Alcorão, como fonte de revelação, embora não parecessem estar mais isentos de contradições e obscuridades do que esses antigos livros sagrados. [...] Ele espera, no curso de algumas gerações, de tal modo alterar a natureza humana, que as pessoas viverão juntas quase sem atrito na nova ordem da sociedade e que elas assumirão as tarefas do trabalho sem qualquer coerção. [...] Mas uma transformação da natureza humana, como esta que pretende, é altamente improvável.

Em *O Mal-estar* (v. XXI: 117-8), o ataque de Freud passa a ser agora aos comunistas. Ele afirma que “os comunistas acreditam ter descoberto o caminho para nos livrar de nossos males” abolindo a propriedade privada que seria a causa da agressividade entre os homens. Isso, contudo, afirma Freud, não é verdade, pois

se eliminamos os direitos pessoais sobre a riqueza material, ainda permanecem, no campo dos relacionamentos sexuais, prerrogativas fadadas a se tornarem a fonte de mais intensa antipatia e da mais violenta hostilidade entre os homens que, sob outros aspectos, se encontram em pé de igualdade. Se também removermos esse fator, permitindo a liberdade completa da vida sexual, e assim abolirmos a família, célula germinal da civilização, não podemos, é verdade, prever com facilidade quais os novos caminhos que o desenvolvimento da civilização vai tomar.

Para fundamentar a relação entre a Psicanálise e o social, isto é, mostrar que a Psicanálise também atravessa o social para analisá-lo e que ela “inovou, de forma radical e irreversível, o modo de se refletir e pensar a cultura” (Fuks, 2003:7) e suas múltiplas vozes, baseei-me nos textos fundamentais de Freud nesse campo, a saber, *Totem e Tabu* (v. XIII), *O Mal-estar na Civilização* (v. XXI) e *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (v. XVIII), além de *Um Estudo Autobiográfico* (v. XX). De Lacan, destaquei apenas os conceitos que podiam me auxiliar a entender um pouco mais essa questão. Como fez esse psicanalista, retornemos aos textos de Freud.

O que se lê nesses textos em que Freud aborda questões sociais é o uso de suas idéias sobre a Psicologia individual humana para entender o funcionamento da sociedade e da cultura, “abandonando a clássica concepção de uma divisão entre Psicologia individual e Psicologia coletiva” (Idem:7). Nas próprias palavras de Freud (v.XX:76), “meu interesse após fazer um détour de uma vida inteira pelas ciências naturais, pela medicina e pela psicoterapia, voltou-se para os

problemas culturais que há muito me haviam fascinado, quando eu era um jovem quase sem idade suficiente para pensar” .

Atravessando esses textos, mas também outros que serão aqui mencionados quando pertinente, podemos ver como Freud usou suas idéias sobre psicologia individual para entender o funcionamento dinâmico e conflitante entre o sujeito e a sociedade, entendendo “como fenômeno social toda e qualquer atitude do indivíduo em relação ao outro” (Fuks, 2003:7) e ao Outro, a linguagem, a cultura. Nesses textos, Freud postula sua teoria sobre a cultura, isto é, sobre a origem da civilização e seu entendimento da função da religião, da arte e da ciência na vida do indivíduo. Essa teoria sobre a cultura encontra-se, em Freud, “totalmente articulada com as bases do saber psicanalítico, para o qual o fato de a ‘outra cena’ (expressão utilizada por Freud para designar o inconsciente) se apresentar como individual ou coletiva não tem qualquer importância” (Fuks, 2003:8). Ficam assim, identificadas “as manifestações do inconsciente fora do âmbito da clínica, na leitura dos fenômenos e sintomas culturais que mais chamaram atenção e mereceram sua aguda reflexão crítica” (Idem:9).

Em o *Mal-estar* (v. XXI: 142), Freud afirma:

Quando, porém, examinamos a relação existente entre o processo de civilização humana e o processo desenvolvimental ou educativo dos seres humanos individuais, devemos concluir, sem muita hesitação, que os dois apresentam uma natureza muito semelhante, caso não sejam o mesmo processo aplicado a tipos diferentes de objeto.

Assim, vemos a analogia que Freud faz entre o indivíduo e o grupo na sua constituição, ou seja, há uma origem comum para os processos de surgimento do indivíduo e do social. Em outras palavras, a história do indivíduo reproduz a da espécie. Tanto no indivíduo quanto em grupos encontramos os mesmos conflitos, os mesmos impasses e soluções. Logo no prefácio de *Totem e Tabu* (v. XIII:17), percebe-se já o vínculo que Freud pretende estabelecer entre a Psicologia Social e a do indivíduo ao construir um mito para explicar a origem humana.

Estes ensaios procuram diminuir a distância existente entre os estudiosos de assuntos como a antropologia social, a filologia e o folclore, por um lado, e os psicanalistas, por outro. No entanto, não podem oferecer a ambos os lados o que a cada um falta: ao primeiro, uma iniciação adequada na nova técnica psicológica; ao último, uma compreensão suficiente do material que se encontra à espera de tratamento. Devem assim contentar-se em atrair a atenção das duas partes e em incentivar a crença de que uma cooperação ocasional entre ambas não poderá deixar de ser proveitosa para a pesquisa.

Esse texto é, na verdade, um esforço de Freud para aplicar o ponto de vista e as descobertas da Psicanálise a alguns problemas ainda não resolvidos da Psicologia Social e isso pode ser visto na relação que ele estabelece entre a experiência totêmica e seus efeitos de tabu no complexo de Édipo. Esses efeitos seriam oriundos da culpa compartilhada pelos irmãos pelo assassinato do pai, que morto tornou-se “mais forte do que o fora vivo” (v.XIII:146). A cumplicidade no crime impediu-os de ocuparem o lugar do pai e com isso possuir as mulheres do clã, que continuaram proibidas para eles. No entanto, a realidade psíquica nem sempre tem de coincidir com a “realidade histórica” (v. XIII:162), ou seja, de experiências realmente vividas.

Pode-se dizer, então, que o complexo de Édipo, elaborado por Freud, é uma consequência da experiência totêmica do homem primitivo, experiência esta que Freud supunha real e que tomou como mito de origem. Esse mito freudiano mapeia os pressupostos psicanalíticos sobre as condições da cultura e da civilização.

Diferentemente de Bakhtin, para a Psicanálise, o homem não nasce social, ele se socializa, “entra em uma ordem que é social e cuja unidade celular e básica, que se organiza como porta de entrada nesta ordem, se chama família” e seus substitutos sociais (orfanatos, etc.) (Elias, 2004:38;39). Lacan chamou a essa ordem que o adulto/a mãe encarna para a criança de Outro, que é o “esqueleto material e simbólico dessa ordem, sua estrutura significante” (Eliá, 2004:40).

O processo de humanização do indivíduo se caracteriza pela inserção dele no mundo dos símbolos, mundo da linguagem. A socialização transforma o indivíduo em sujeito humano, uma espécie de construto formado por regras morais que partem do exterior e são impressas no psiquismo, sendo este formado pelo simbólico, universo da palavra e da lei, portanto, da cultura, e que corresponde às relações entre inconsciente e linguagem; pelo imaginário, campo do sentido e da imagem corporal e que corresponde ao narcisismo; e pelo Real, registro do impossível, mas que não é a realidade.

Cabe lembrar que Freud desprezou a distinção entre cultura e civilização (v. XXI:14) e esta já se encontra em seus pensamentos e em sua obra desde o início, mais especificamente quando mostra a importância do o(O)utro e da linguagem na vida do sujeito humano (Freud, Projeto, 1996). O Outro, a Lei, o simbólico são uma grande rede que possui leis de funcionamento. A cultura é, portanto, uma

interação entre forças motrizes inconscientes e normas conscientemente estabelecidas. As primeiras são manifestações de impulsos de dentro do sujeito; e, as segundas, a exterioridade de um código, uma ética, subjacentes aos regulamentos das ações do sujeito. Para Lacan, a articulação entre individual e social, daquilo que é comum a todos, se dá de forma indissociável.

Novamente, diferentemente do sujeito de Bakhtin, há um sujeito singular no sujeito social de Freud e ele surge do que é universal. É a partir de uma estrutura geral que o sujeito pode surgir fazendo algo diferente, uma versão, um estilo e daí construir essa posição singular. O complexo de Édipo é uma vivência particular que estrutura o psiquismo do sujeito, uma espécie de Lei. Assim, antes de vir ao mundo, o encontro entre o macho e a fêmea da espécie humana está regulado pela lei universal da proibição do incesto que estabelece as alianças possíveis e impossíveis entre o homem e a mulher.

Antes da lei, reinava apenas a indeterminação própria da natureza, ou seja, um “vale-tudo”. A instauração da lei produz um corte no Real (caos) ou institui uma ordem, que é o parentesco, no seio da indiferenciação natural. A proibição é a enunciação de uma lei, que “é sempre um ato de palavra, de discurso, onde ‘não’ vale só pela sua oposição e diferença em relação a outro significante, aquele que a afirma [sim]. Assim, as leis de parentesco são leis que pressupõem a estrutura da linguagem, única estrutura capaz de fixar os níveis de parentesco (Lajongquière, 1992:152). O que constitui a estrutura da lei é inerente à cada cultura.

O complexo de Édipo permite que o sujeito se posicione numa tríade e em relação à castração, ou seja, a inserção do real como representante do impossível na estrutura psíquica. Em outras palavras, entre a criança e a mãe interpõe-se o pai, instância interditora. O pai ou terceiro não precisa estar fisicamente presente. A função paterna está em toda parte, podendo ser qualquer coisa que esteja fora da relação mãe e filho, ou seja, outro interesse dela e não apenas o filho. Essa função, portanto, marca o desejo com a falta, ou seja, o marca com a impossibilidade de satisfação plena, como a vivida com a mãe até então. Ao romper essa fantasia de completude, o pai aponta para a Lei e a cultura, esta última fonte de sublimações.

Pode-se ver nessa travessia pelo Édipo que há uma passagem da ordem da natureza para a inserção no registro do simbólico, da linguagem, condição de constituição do sujeito humano. Ele pode ser comparado a uma gramática, ou seja,

um conjunto de regras, que organiza o desejo, possibilitando o encontro com o outro.

Assim, vemos como a Psicanálise não nega as influências sociais no sujeito, assim como o dialogismo não pode ser simplista ao ponto de achar que as ideologias são entidades metafísicas. Elas são criações humanas, pois além de haver uma analogia entre o individual e o social no que se refere à constituição de ambos e seus efeitos, há “um vínculo indissolúvel de ser uno com o mundo como um todo” (Freud, v. XXI:74). Segundo Mannoni (1977:44), “ao superar a dualidade natureza-sociedade, ela [a Psicanálise] sublinha a relação de ambas com a linguagem”, a qual constitui o sujeito e a própria sociedade. De acordo com Kupfer (2001:33),

Lacan já afirmara que o inconsciente é o social (apud Fleig, 1993) e se o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social, a cuja extensão não está alheio, então é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise ao sujeito. [...] a articulação da psicanálise com o discurso social, e por esse viés com a educação entendida também como discurso social, amplia sobremaneira tanto o trabalho do psicanalista como o do educador e desconsiderá-lo, por outro lado, pode induzir ao erro.

Ao estudar a cultura e suas manifestações, a Psicanálise mostrou que não apenas o homem, mas também as organizações e instituições por ele criadas, são determinados por causas que escapam ao seu controle absoluto. As instituições e organizações sociais foram criadas para tentar dar conta do desamparo original do sujeito. Assim, esse saber tem muito a contribuir para o entendimento do contexto social, além de oferecer um aporte teórico instigante para entendermos melhor os afetos em circulação nos contextos em que vivemos.

De acordo com Gay (1989:17), “a psicologia social, deixada por Freud, na sua maior parte implícita em seus artigos, tem um poder explicativo de longo alcance”. Isso significa dizer que a Psicanálise tem um grande potencial para explicar o comportamento grupal e a interação entre sujeito e mundo na medida em que ela é “uma maneira de compreender a natureza do homem e de ordenar a experiência humana com base nesta compreensão” (Berger, 1980:12).

Há, portanto, em Freud uma relação dialética entre estrutura social e realidade psicológica. As linhas de demarcação entre mundo exterior e mundo interior não são nítidas. Na verdade, essas dimensões se interpenetram, sendo que

a própria estruturação da consciência se dá como um processo social. Concordo com Elia (2004:38) quando este diz que “a psicanálise pensa o sujeito, portanto, em sua raiz mesma, como social, como tendo sua constituição articulada ao plano social”.

Embora Freud afirme que a realidade do sujeito seja psíquica (v. XIII:160-2), ele também diz que a sociedade contribui para a realidade psíquica na medida em que gera certos processos de socialização que, por seu lado, moldam certas identidades socialmente reconhecidas. Em 1925, Freud afirma (v. XX:76):

Percebi ainda mais claramente que os fatos da história, as interações entre a natureza humana, o desenvolvimento cultural e os precipitados das experiências primitivas [...] não passam de um reflexo dos conflitos dinâmicos entre o ego, o id e o superego que a Psicanálise estuda no indivíduo – são os mesmíssimos processos repetidos numa fase mais ampla.

Fica clara, nesse trecho, a indefinição, imbricação do social com o individual, sendo a dimensão social essencial à constituição do sujeito do inconsciente (Elia, 2004:39). De acordo com Loewenberg (2000:7), “incorporamos nossa sociedade em nossas mentes, comportamentos sexuais e de gênero, sistemas de recompensa e punição, auto-estima e valores” e também as ideologias que se perpetuam por gerações. De acordo com Freud (v. XIII:160),

nenhuma geração pode ocultar, à geração que a sucede, nada de seus processos mentais mais importantes, pois a psicanálise nos mostrou que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um *apparatus* que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos. Uma tal compreensão inconsciente de todos os costumes, cerimônias e dogmas que restaram da relação original com o pai pode ter possibilitado às gerações posteriores receberem sua herança de emoção.

Por essa razão, Freud postula a existência de uma “mente coletiva” (Idem:159).

Ninguém pode ter deixado de observar, em primeiro lugar, que tomei como base de toda minha posição a existência de uma mente coletiva, em que ocorrem processos mentais exatamente como acontece na mente de um indivíduo. [...] A menos que os processos psíquicos sejam continuados de uma geração para outra, ou seja, se cada geração fosse obrigada a adquirir novamente sua atitude para com a vida, não existiria progresso neste campo e quase nenhuma evolução.

Para Freud (v. XIII:160), “todos possuem, na vida mental inconsciente, um *appartus* que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos”. Em outras palavras, se se pode “captar” as motivações do outro,

podemos também captar crenças e ideologias por mais sutis e implícitas que estejam no discurso desse outro.

No que tange à história, a Psicanálise sempre reconheceu a influência do passado no presente, tanto ao escutar as histórias de vida de seus pacientes quanto ao formular suas teorias. Pode-se ler em diversos de seus textos como o pai da Psicanálise sempre parte de um estudo anterior sobre o assunto abordado para servir de base para suas próprias idéias, seja para refutá-lo, seja para confirmá-lo, sempre, porém, avançando no entendimento da matéria estudada.

Assim, segundo Freud (v. XXII:72),

Via de regra, os pais, e as autoridades análogas a eles, seguem os preceitos de seus próprios superegos ao educar as crianças. [...] Esqueceram as dificuldades de sua própria infância e agora se sentem contentes em identificar-se eles próprios, inteiramente, com seus pais, que no passado impuseram sobre eles restrições tão severas. Assim, o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração. [...] A Humanidade nunca vive inteiramente no presente. O passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias do superego e só lentamente cede às influências do presente, no sentido de mudanças novas [...]

Lemos nessa passagem que o superego é a instância psíquica responsável também pela continuidade das tradições e pela manutenção das ideologias, ficando, dessa forma, acentuado o inconsciente como dimensão da cultura.

Com relação ao grau de determinação do social na constituição do sujeito, Bakhtin e Freud estão do mesmo lado. Para Bakhtin, segundo Faraco (2003:121), não há “um determinismo absoluto do social. A riqueza de seu conceitual está em nos obrigar a pensar não por dicotomias (o individual x o social) ou pelo hiperdimensionamento de um dos pólos, mas por uma intrincada dinâmica em que todo falante, sendo uma realidade sociossemiótica, é ao mesmo tempo único, singular e social de ponta a ponta”.

b) Sobre linguagem

Assim como Freud, Bakhtin também não tinha como foco de seu interesse o estudo da linguagem, mas ao analisarem as formas de expressão do ser humano,

de certa forma ambos fizeram lingüística⁴. Segundo Beth Brait (2001:91), Bakhtin contribuiu “para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos”.

A reflexão de Bakhtin sobre a linguagem é de natureza filosófica. Suas idéias com relação à linguagem trouxeram uma visão desta radicalmente oposta a que vinha sendo adotada pelos lingüistas do início do século XX. O pensador russo desenvolveu sua concepção a partir da crítica que fez às grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea.

Bakhtin dividiu essas correntes em duas: o objetivismo abstrato, representado por Saussure, o qual reduziu a linguagem a um sistema abstrato de formas; e o subjetivismo idealista, representado pelas idéias de Humboldt, que reduziu a linguagem à enunciação monológica isolada (Jobim e Souza, 2003:97). De acordo com esse pensador, ao considerar a língua como um sistema fechado de formas ou ao reduzi-la à enunciação monológica, essas correntes deixaram de apreender a natureza real da linguagem como código ideológico, ou seja, como pontos de vista construídos num determinado lugar e não em outro.

Segundo Bakhtin, o foco de interesse dessas lingüísticas não era a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o enunciava, mas a relação entre signos que estão dentro de um sistema fechado, acabado e transmitido através das gerações. A recepção pelo falante desse sistema é a passiva. Visto dessa forma, o signo não seria afetado pelas significações ideológicas ao longo da história. Ao separar a língua da fala, ou ao transformá-la em um monólogo, a lingüística excluiu o falante e o interlocutor, o outro, da produção de significados.

No pensamento bakhtiniano, a linguagem é “toda uma cosmovisão dialógica em busca de uma síntese dialética de todas as vozes” (Freitas, 2000:131). Ela é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, sendo, portanto, enunciativa-discursiva. Essa dimensão aponta para “a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (Brait e Melo, 2005:69). Para Bakhtin (2003:369), “cada elemento do discurso é

⁴ No prefácio à tradução de *A interpretação das afasias* de Freud (1891), Armando Verdiglione afirma que “Freud faz aqui lingüística e, em bastantes aspectos, muito para além da posição de Jakobson, que não tem em conta este escrito” (1979:11).

percebido em dois planos: no plano da repetitividade da língua e no plano da não-repetitividade do enunciado”, o que pode ser pensado como singularidade. A categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin constitui-se na realidade dialógica, sendo toda enunciação, inclusive textos escritos, um diálogo.

Para a Filosofia da Linguagem de Bakhtin, a realidade é mediada pela linguagem, pois, “o dado puro não pode ser realmente experienciado” (Apud Faraco (2003: 32)). E, para Psicanálise, não é diferente. “O mundo propriamente humano é o mundo do sentido” (Sobral, 2003:3), sendo que até mesmo os sentidos do passado, “nascido no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas” (Bakhtin, 2003:410). Essa eterna construção e reconstrução dos sentidos, esse deslizamento, impede a cadeia significante de fechar.

Tanto para Bakhtin quanto para Freud/Lacan, o sujeito é marcado pelo simbólico desde que nasce e essa inserção na linguagem provoca efeitos. “Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional” (Bakhtin, 2003:373).

Da mesma forma, para Freud e Lacan, a realidade é constituída por palavras ouvidas e imagens vistas, não havendo, portanto, uma realidade material, absoluta, comum a todos os sujeitos, mas sim uma realidade psíquica singular que se constrói pela linguagem.

A linguagem está presente desde o início da vida do sujeito com o grito do bebê (Freud, v. XII: 238). A princípio, ele o faz para aliviar a tensão provocada por alguma necessidade, mas com ele também atrai o adulto, fonte de satisfação e então o choro se transforma em forma de comunicação, vira ação. Portanto, no que tange à constituição do sujeito, seu psiquismo, Bakhtin e Freud/Lacan estão bastante próximos uns dos outros.

Bakhtin também se pronunciou a respeito do psiquismo. O psiquismo do sujeito bakhtiniano é constituído pela linguagem (Faraco, 2003: 84) e, se assim é, tem nele a internalização do social, da Lei. No modelo bakhtiniano, de acordo com Emerson (1986: 25), cada indivíduo participa simultaneamente de duas atividades perpendiculares: forma relações laterais com outros indivíduos em atos de fala específicos (eixo horizontal) e relações internas (eixo vertical) entre o

mundo externo e sua psique. A interação dessas atividades constitui a psique, sendo esta um fenômeno limítrofe entre o interno e o externo.

De acordo com Bakhtin (2003:402),

as influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe.

Esse entrecruzamento entre o social e o individual, biográfico, também está apontado desde sempre na Psicanálise. Desde Freud se sabe que o psiquismo de um sujeito, no início de sua história de vida, é formado por fragmentos de imagens vistas e palavras ouvidas (Afásias, 1977:70-1). Esses fragmentos vão se constituir em traços singulares, ou seja, ninguém viu as mesmas imagens e tampouco ouviu as mesmas palavras ao mesmo tempo. A seleção desses traços é feita de forma singular já que eles são mobilizados por certos desejos e fantasias que são próprios de um sujeito.

Entre a fase de bebê e criança, o sujeito passará pelo estágio do espelho e pelo Édipo, séries de operações estruturantes no processo de sua constituição, nas quais a linguagem mostra novamente sua eficácia simbólica, ou seja, a capacidade de produzir efeitos e transformações.

Assim, a ordem da linguagem constitui o sujeito ao mesmo tempo que o assujeita a uma trama particular de desejos inconscientes e a um conjunto de formações sócio-históricas inerentes a uma determinada cultura, pois “o sujeito encontra no seu caminho objetos já (re)construídos socialmente por outros sujeitos (cf. Lajonquière, 1992:176). Portanto, a cultura determina o rumo do pensamento do sujeito e também constitui seu aparelho psíquico e a forma como funciona, pois

o desejo do homem é o desejo do outro. [...] O desejo é apreendido inicialmente no outro, e da maneira mais confusa [...] nos reconhecemos como corpo na medida em que esses outros, indispensáveis para reconhecer o nosso desejo, têm também um corpo, ou, mais extamente, que o temos como eles (Lacan, 1983:172, 173).

Da mesma forma, segundo o filósofo da linguagem (2002:108),

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Em *Estética da criação verbal* (2003:272), Bakhtin repete novamente essa idéia ao afirmar que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados.

Em outras palavras do mesmo autor, o sujeito falante não é o autor primeiro de seu discurso, um “Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (2003:300). Toda enunciação é um diálogo. Em outras palavras, cada enunciado é em si mesmo uma resposta a outro enunciado e “se refletem mutuamente uns nos outros” (2003:297), o que o transforma em “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Idem: 296), a qual é ininterrupta e constitui a comunicação sociocultural. Todo dizer é, portanto, dialógico, não só porque é linguagem, mas porque não se dá no vácuo, sendo sempre uma resposta a um outro dizer, um já-dito. Dessa forma, estará sempre implícito a todo dizer um receptor presumido (2002:123).

Da mesma forma, a Psicanálise atribui uma importância vital à linguagem, não restringindo essa importância ao método psicanalítico, à cura pela fala, mas também e principalmente, por considerar a linguagem como constituinte do sujeito, de seu aparelho psíquico, que é um “aparelho da fala” e, portanto, de linguagem. Para a Psicanálise, a linguagem é uma estrutura maior que precede o indivíduo que só se torna sujeito ao ser capturado por ela.

Nas palavras de Lacan (1985:118),

o inconsciente é o discurso do outro. O discurso do outro não é o discurso do outro abstrato, do outro da díade, do meu correspondente, nem mera e simplesmente o do meu escravo, é o discurso do circuito no qual estou integrado. Sou um dos seus elos. É o discurso do meu pai, por exemplo, na medida em que meu pai cometeu falhas as quais estou absolutamente condenado a reproduzir – é o que se denomina *super-ego*. Estou condenado a reproduzi-las porque é preciso que eu retome o discurso que ele me legou, não só porque sou o filho dele, mas porque não se pára a cadeia do discurso, e porque estou justamente encarregado de transmiti-lo em sua forma aberrante a outrem. Tenho de colocar a outrem o problema de uma situação vital onde existem todas as probabilidades que ele também venha a tropeçar, de forma que este discurso efetua um pequeno circuito no qual se acham presos uma família inteira, um bando inteiro, uma facção inteira, uma nação inteira ou a metade do globo.

Portanto, a cadeia do discurso, herdada, não pára e nos obriga a responder e, por vezes, a reproduzir o já-dito, queiramos ou não. A alteridade é um elemento inerente ao sujeito.

A relação entre sujeito e linguagem, incluídas suas dimensões cultural e histórica, é de imbricação, de afetação mútua, pois o sujeito do inconsciente “viola” a estrutura afetando tanto suas formas lingüísticas quanto seus sentidos. Como colocado por Frota (1999:64),

Na psicanálise, a relação entre sujeito e linguagem é pensada como um entrecruzamento de efeitos nas duas direções: a linguagem como uma estrutura que preexiste ao indivíduo, sim, esse último tornando-se sujeito justamente por assujeitar-se a ela, mas como uma estrutura que, por incluí-lo enquanto sujeito plural e dividido, não só o constitui sob formas singulares, como pode por ele ser singularmente rompida, em sua atualização discursiva, tanto no que tange a formas lingüísticas como a sentidos.

Neste momento, surgem algumas questões: a singularidade de um sujeito está apenas nos lapsos cometidos por eles ou nos rompimentos de sentidos de seu discurso? Somos todos meramente “reprodutores” de um discurso já formulado, condenados a reproduzir eternamente um discurso herdado? Encontro uma resposta na própria Psicanálise que a foi buscar na literatura: “Aquilo que herdaste de teu pai, conquista-o para fazê-lo teu” (Goethe, citado por Freud (v. XIII:160). E é Bakhtin que nos explica também essa posse. É na costura, ao formar mais um elo da cadeia, reproduzindo enunciados já-ditos, mas ao mesmo tempo fazendo-o de outra forma, já que em outro momento e outras circunstâncias, crio o novo, o diferente. Os enunciados serão, assim, sempre renovados pela interação entre os falantes. Nas próprias palavras de Bakhtin (2003:294-5),

qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

E quando a palavra se materializa? Para Bakhtin, a interação. Para Freud também. Por isso, ele criou um espaço interativo, terapêutico, onde a palavra do sujeito pudesse ser ouvida.

Para Bakhtin (2002:95), “palavras” não podem ser concebidas fora das vozes que as pronunciam. Assim,

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência.

Da mesma forma, Freud (v. XV:25) afirma:

As palavras eram originalmente mágicas e retém ainda em nossos dias grande parte de seu poder mágico. Com palavras é possível a uma pessoa tornar a outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por meio de palavras o professor transmite aos alunos seu conhecimento, com as palavras o orador arrasta consigo sua audiência e determina seus julgamentos e decisões

Podemos dizer então que “o que faz da palavra uma palavra é sua significação”. Seu papel é ser “material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”, ou seja, “o primeiro meio da consciência individual” (Idem:49, 37). A significação não pertence totalmente ao sujeito, cabe-lhe, contudo, uma boa parte e surgem não de dicionários, mas de situações dialógicas concretas, de enunciados. As palavras no discurso sempre trazem contextos de uso prévios. Cada enunciado é um ato de discurso indireto.

Segundo Lacan (1983: 261), é por meio da palavra que as coisas criam existência para nós.

Antes da palavra, nada é, nem não é. Tudo já está aí, sem dúvida, mas é somente com a palavra que há coisas que são – que são verdadeiras ou falsas, quer dizer, que são – e coisas que não são. Não há verdadeiro nem falso antes da palavra. [...] A palavra é por essência ambígua.

Da mesma forma, de acordo com Bakhtin (2003:390), “não se vai do objeto à palavra, mas da palavra ao objeto, a palavra cria o objeto”, criando a realidade, pura linguagem, discurso (Mrech, 2003: 136).

c) Sobre a importância do o(O)utro

Tanto Freud e Lacan quanto Bakhtin e seu Círculo pensam o sujeito em sua relação com a alteridade. Esses teóricos postularam dois outros com os quais o sujeito interage, a saber, o outro, concretizado nas interações, e o Outro, interlocutor, distante e inalcançável, projetado por meio das interações “à feição de um fiador, de um interlocutor privilegiado a quem o sujeito sempre se dirige obliquamente” (Sobral, 2003:2). Bakhtin diz que é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam com o outro (1992:35-6). Tanto dessa perspectiva quanto da perspectiva psicanalítica, o outro é considerado constitutivo.

Essa postura toca em questões que estão imbricadas e ainda são centrais para as ciências humanas, a saber, as questões da identidade, da subjetividade e da intersubjetividade, entre outras. Questões de interesse tanto dos estudiosos da linguagem quanto dos psicanalistas.

O conceito de outro na Psicanálise é duplo. Há o pequeno outro, que é o outro da semelhança, aquele a quem o sujeito atribui as mesmas características que ele identifica nele mesmo. E há o grande Outro, criado pela linguagem. É o Outro social ou Outro simbólico de cada cultura e da linguagem. Esse Outro se transforma continuamente, pois sofre influências tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito.

Bakhtin, no manuscrito *Para uma refeitura do livro sobre Dostoievski* (Apud Faraco, 2003:73), afirma a impossibilidade de se ser sem o outro. “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro, eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim”. E, ainda,

a princípio eu tomo a consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo [...] Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] (Bakhtin, 2003:373-4;379).

Não se pode deixar de notar a semelhança dessa afirmação com a de Lacan quando diz que o eu é o outro (1993:96). Assim, podemos ver como para Bakhtin e Freud/Lacan o eu se constitui em colaboração com o outro, os eus são autores uns dos outros (Freitas, 1996:176).

Há também em Bakhtin a idéia de um Outro, embora ele não tenha usado esse significante para representá-lo. Esse Outro em Bakhtin foi denominado de “o terceiro”, “supradestinatório”, um terceiro suposto pelos discursos dos interlocutores, “invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo (parceiros)” (Bakhtin, 2003:333).

d) Sobre os sujeitos, o ideológico e o do inconsciente

Tomo aqui basicamente a análise feita por Faraco (2003) acerca do sujeito bakhtiniano e o que pude perceber das leituras que fiz da obra de Bakhtin e de autores como Elia (2004) sobre o surgimento do conceito de sujeito. Faraco fez um percurso pelos textos de Bakhtin e Volochinov, assim como pelo Círculo de Bakhtin, para entender a concepção de linguagem desses pensadores. Além de seu

estudo satisfazer meus propósitos nesta pesquisa, realizar uma empreitada como essa exigiria um tempo bem maior para empreender um estudo bem mais profundo do que o que realizei, escapando ao escopo desta tese. Por essa razão, abordarei nesta subseção apenas alguns aspectos que aproximam os dois sujeitos, o ideológico e o do inconsciente, e tomarei a leitura de Faraco como voz autorizada.

Pode-se deduzir dos textos de Bakhtin que ele concebe os sujeitos não apenas como seres biológicos e empíricos, mas como social e historicamente constituídos. O sujeito é ativo e se constitui na interação com um outro sujeito. Em outras palavras, o sujeito de Bakhtin (2003:379) é dialógico por ser constituído fundamentalmente pela linguagem que sai da boca dos outros.

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro.

O *eu* para Bakhtin se constitui a partir do diálogo com outros *eus*, precisando destes para se definir. A formação do *eu* em Bakhtin é clivada, pois há três categorias: o eu para mim, auto-percepção, condição de formação da identidade subjetiva; o eu-para-o-outro, como pareço aos olhos dos outros, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido; e o outro-para-mim (Bakhtin, 2003:382; Sobral, 2005:22). Assim, posso ver o que o outro não pode ver, ou seja, a imagem dele. Em compensação, ele pode ver o que não posso ver, a saber, minha própria imagem.

Dessa forma, há uma complementariedade, ou seja, “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende de outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si”. É como se estivesse em um espelho, mas a imagem de si é refletida por um outro, porque “ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabada de seu Ser que só o olhar do outro lhe confere” (Sobral, 2005:24). De acordo com Bakhtin,

vemos no espelho uma face que nunca temos efetivamente na vida vivida: vemos apenas um reflexo do nosso exterior e não a nós mesmos em termos de nosso exterior, porque estamos em frente ao espelho e não no seu interior. [...] É ingênuo pensar que no ato de olhar-se no espelho há uma fusão, uma coincidência do extrínseco com o intrínseco. O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo

o mundo com meus próprios olhos e desde meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (Apud Faraco, 2005:43).

Veremos mais adiante a utilização que Lacan também faz da imagem do sujeito no espelho para falar igualmente de uma imagem de si que é construída a partir do outro, a partir dos olhos do mundo.

Embora plenamente consciente, pois para Bakhtin o inconsciente é apenas o que ainda não se tornou consciente, o sujeito bakhtiniano é tão clivado quanto o freudiano, porque porta em seu discurso vozes de outros e estas são incorporadas de tal forma que “muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas)” (Faraco, 2003:82).

De acordo com Faraco (2003:83), apesar da idéia de homogeneidade dos sujeitos sociais pensados pelo Círculo de Bakhtin, também há espaço para a singularidade, pois “cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro”. Nas palavras de Bakhtin (2003:326),

o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação como valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Todo dado se transforma em criado.

Portanto, no que tange à singularidade do sujeito, “o Círculo não nega a singularidade e, desde os primeiros textos de Bakhtin, insiste em afirmar que cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro” (Faraco, 2003:106). Para Bakhtin, o sujeito tem, portanto, a possibilidade de “singularizar-se e singularizar seu discurso”, não apenas por meio da materialidade da língua, como ocorre nos lapsos de língua, “mas na interação viva com as vozes sociais” (Faraco, 2003:83).

Podemos ver aproximações com o discurso psicanalítico na possibilidade que tem o sujeito de proferir um discurso singular, expressar a própria voz e não apenas repetir o código, a língua, mas tornar-se gente entre gentes. Para Lacan, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, sendo o conceito de *lalangue*, alíngua, ponto onde a língua, o que é herdado, e o desejo inconsciente se

articulam, denunciando o entrelaçamento do singular com o social. No entender de Lacan,

a linguagem, a cadeia simbólica, determina o homem antes do nascimento e depois da morte. [...] o sujeito] vem ao mundo humano marcado por um discurso, no qual se inscrevem a fantasia dos progenitores, a cultura, a classe social, a língua, a época etc.” (Coutinho Jorge e Ferreira, 2005:44).

Com relação à concepção de sujeito da Psicanálise, esta redefiniu o sujeito tradicionalmente pensado como sujeito do *cogito* e o chamou de sujeito do inconsciente e sujeito do desejo⁵. Para a Psicanálise, o sujeito não tem origem, não “nasce”, nem se desenvolve, ele se constitui. E como o sujeito se constitui para a Psicanálise? Ele já “existe” antes mesmo de nascer, pois há o Outro prévio, um campo estruturado, ou seja, uma cultura, uma sociedade, a família e também a linguagem. Esse ser já é “objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores, que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas lingüísticas, psíquicas e histórico-sociais” (Lajonquière, 1992:151). Ele é, portanto, falado pelos que o esperam e objeto do desejo do Outro, campo de desejos contraditórios e de fantasias ambivalentes inconscientes, onde se entrelaçam os desejos dos outros da vida de sua mãe.

Assim, é preciso que o sujeito seja “ratificado” como vivo pelos outros, ou seja, pelo desejo historicizado desses outros no interior de um ordenamento simbólico, isto é, no campo do Outro (Lajonquière, 1992:155). Esses elementos prévios só adquirirão existência quando a criança os encontrar e se constituirão em seu passado, como anterioridade.

Embora ao nascer a criança não seja uma tábula rasa, ela não é dotada de um aparelho psíquico. Este será constituído ao longo dos primeiros anos de vida. A princípio, o bebê não distingue entre mundo externo e mundo interno. Não há um Eu e nem um outro, apenas pura indiferenciação, o Real. As excitações orgânicas que sente, como a fome, por exemplo, provocam uma tensão que é sentida como desprazer ao experimentar uma necessidade. Enquanto organismo, o bebê é um sujeito da necessidade.

Como não é capaz de suprir suas próprias necessidades, desamparo fundamental e inicial de todo ser humano e por nascer em uma organização social,

⁵ Cabe lembrar que “sujeito do inconsciente” é um conceito lacaniano, pois essa categoria não se encontra nos textos freudianos (Elia, 2004:10).

para eliminar o desprazer causado pela tensão provocada pela fome, o bebê precisa ser assistido por um outro.

Ao chorar, o bebê alivia a tensão interna, descarregando-a no aparelho motor e, ao mesmo tempo, e sem intenção, atrai o outro que o aliviará do desprazer causado pela fome com o alimento, única ação capaz de fato de eliminar a tensão que sente. Esse outro, em geral, a mãe, atende esse “serzinho” orientada, ou melhor seria dizer, determinada, fundamentalmente, por suas fantasias inconscientes, “entrelaçada pelo Édipo, que se articula num campo marcado pela linguagem e pela história” (Lajongquière, 1992:154).

A ingestão do alimento supre a falta que tinha e, ao lhe causar prazer, promove um efeito secundário, um desvio da função biológica, que aos poucos ganha autonomia com relação a ela. A ação do adulto organiza, recorta e atribui uma significação às sensações orgânicas e aponta para seu desejo. A toda essa experiência Freud chamou de experiência de satisfação, a qual inaugura o aparelho psíquico, ou seja, os elementos constitutivos dessa experiência, associados entre si, deixam uma marca em forma de traço mnêmico, pedra fundamental de todo aparelho psíquico.

Quando a necessidade surge novamente, os traços de memória que representam essa experiência de satisfação serão reinvocados. Como essa revivescência não aplaca a fome, o bebê grita, só que dessa vez com a “intenção” de atrair o outro para que se repita a experiência originária de satisfação. Com isso, ele já mostra que começa a distinguir percepção real de alucinação, inibindo o mecanismo alucinatório para investir nas percepções reais do objeto de satisfação. Há também com esse grito, para além da expressão de uma demanda corporal, um apelo de sentido ao desamparo original. Nesse momento, o bebê é introduzido no reino da linguagem.

Pode-se ver que a necessidade fisiológica força o bebê a evoluir, levando em conta as informações fornecidas pela realidade. Esse novo movimento do sujeito faz surgir um novo processo, ou seja, o pensamento, por meio do qual o aparelho psíquico prepara e antecipa a ação.

A tentativa do sujeito de repetir a experiência de satisfação é infrutífera uma vez que ela é mítica, única, perdida para sempre. Nem que quisesse, o adulto repetirá da mesma forma o que fez da primeira vez. De acordo com Lajonquière (1992:156), “entre um e outro oferecimento ‘cai’ um resto, uma diferença, que

deixa para sempre o sujeito com uma falta. O fato de ‘estar em falta’ chama-se *desejo* (*Wunsch*) e o objeto que o causa, em Freud, a *coisa* (*das Ding*) e, em Lacan, o *objeto ‘a’*.” É, portanto, impossível satisfazer o desejo, porque o que o adulto oferece não satisfaz o desejo. Essa impossibilidade é o que faz com que o desejo seja indestrutível, visando à repetição, à volta a pedir por essa satisfação incondicional (Idem: 158).

O que caracteriza o desejo, portanto, é a presença de uma ausência, ou seja, a presença da falta do objeto que o satisfará. O desejo é a nostalgia do objeto perdido. Esse objeto não é uma coisa concreta, mas todo aquele gozo que não se consegue reproduzir da mesma forma nunca mais. Deslizamos de substituto em substituto, os quais só fazem manter a falta porque nenhum deles é o objeto do desejo. O desejo deseja o desejo do outro, ou seja, “cada um de nós deseja ser desejado pelo outro, exatamente como supomos que o fomos naquela mítica oportunidade” (Lajonquière, 1992:157). A falta, que empurra o sujeito para buscar o objeto que o satisfará obriga o psíquico a trabalhar e o sujeito a viver avançando.

Esse encontro com o Outro materno, ser de linguagem, não ganha, em um primeiro momento, significação, mas é experimentado com a mediação da linguagem. Ao trazer o leite, o ser de linguagem que é a mãe traz também um objeto de cultura, o significante, introduzindo a criança no campo da linguagem. Ela o faz porque está irreversivelmente já nesse campo e, por isso, só pode atender à criança desse lugar. Logo, o falante nunca experimenta a realidade, sempre o faz dentro do campo da linguagem e de forma fragmentada pelo significante. Isso significa dizer que nunca experimentaremos diretamente as necessidades. Logo, “a experiência que temos de nosso organismo, de suas exigências, proezas, debilidades ou doenças, nós só a temos através do campo da significação, do sentido” (Elias, 2004:46). Novamente, não há realidade pré-discursiva.

Assim, para sempre, “as coisas valem (estimulam) enquanto significantes do desejo dos outros” (Lajonquière, 1992:160). As perguntas que nunca se calarão são: o que o outro quer de mim? O que ele deseja? O que sou? O que desejo?

Vale lembrar que o bebê, esse ser de necessidade ainda não é um sujeito. Essa fase é a auto-erótica na qual há uma predominância de pulsões parciais, que vêm do id, das disposições perversas polimorfos. Essa fase será “superada” pelo narcisismo, primeiro polo onde a libido já não está mais dispersa, mas sim

organizada em função de uma imagem, a imagem de si, formando assim o ego ou eu.

A transição do auto-erotismo para o narcisismo, produção de uma “unificação”, uma primeira imagem de si, foi abordada por Lacan em seu trabalho sobre o estágio do espelho⁶, ou seja, a “nova ação psíquica” indicada por Freud (XIV:84) e necessária para que o ego surja.

Para falar do nascimento do eu no sujeito, em “O estágio do espelho como formador da função do eu” (1993:96), Lacan se baseia numa minuciosa descrição comportamental que Henri Wallon fez demonstrando que o bebê, entre seis e dezoito meses, realiza a primeira apreensão unitária do seu corpo ao reconhecer sua imagem no espelho e se regozijar com ela.

Essa experiência apresenta, segundo Dor (1992:79), três momentos: “inicialmente, tudo se passa como se a criança percebesse a imagem de seu corpo como a de um ser real de quem ela procura se aproximar ou apreender”. Há uma confusão entre um e outro, ou seja, entre o bebê e sua imagem. Um exemplo dado por Lacan para ilustrar essa fase fusional entre o indivíduo e uma imagem é quando a criança vê alguém cair e chora.

Em um segundo momento, se constitui a etapa decisiva no processo identificatório, em que a criança é levada a descobrir que o outro do espelho não é um outro real, mas uma imagem.

O terceiro momento sintetiza os dois momentos anteriores: a criança sabe que o reflexo do espelho é apenas uma imagem, imagem dela. Ao ver seu corpo inteiro no espelho, e o do adulto também, o bebê se sente Um.

O que ocorre é que a imagem do espelho oferece ao bebê uma promessa de unidade “que só se articula como tal se um adulto mediatiza a relação com o espelho” (Lajonquière, 1992:166). Assim, o adulto, a mãe, primeiro outro a encarnar o Outro, ratifica que aquela imagem é a do bebê, a sua própria, reconhecendo-o como Um. O adulto é capaz de fazer esse reconhecimento porque “constituiu-se, por sua vez, em relação a um terceiro que o assujeitou às estruturas de uma língua particular e às de uma formação histórico social particular” (Idem:169). A criança “se vê” pelos olhos da mãe e, só por meio de um semelhante é que adquire “identidade”.

⁶ Releitura de Lacan dos conceitos de narcisismo e identificação de Freud.

Cria-se, dessa forma, uma ligação direta do eu com o mundo, que é percebido pela criança a partir dessa relação imaginária, ou seja, o mundo está em conformidade com a imagem do eu. Perfeição de um eu ideal possibilitado pelo olhar do Outro, que inscreve essa imagem como ideal do eu. A criança se prende a essa imagem porque ela passa a representar o objeto do desejo materno, que funcionará como “matriz simbólica” para a criança. Com suas palavras e gestos, que remetem a palavras já ditas ou a dizer, articulam-se entre si formando um discurso, o qual faz liame social, enlaçando criança, mãe e outros.

Resumindo, o (re)conhecimento feito pela criança de sua imagem no espelho é um fenômeno duplamente significativo para sua realidade. A imagem no espelho fornece seu valor afetivo, ilusório como uma imagem, e sua estrutura, sua forma humana. O júbilo, a alegria da criança, se deve ao fato de que a visão de seu corpo unificado lhe dá uma ilusão de domínio. Antes de sua visão inteira no espelho, o corpo era sentido como despedaçado em função das pulsões parciais (fase do auto-erotismo), ou seja, um corpo sem imagem e sem sentido. A imagem do corpo é estruturante para a identidade do sujeito, que por meio dela realiza sua identificação primordial.

Diante do espelho, estão três personagens: a criança; o outro, adulto que mediatiza a relação, que suporta a função do espelho; e o Outro, linguagem, simbólico. Como esses três elementos se posicionam? A criança supõe numa outra pessoa (outro), através do recurso à imagem, o Outro (A), completo, inteiro. Em relação a esse Outro, se oferece como objeto *a*. A alteridade de A só se sustenta na completude que *a* pode lhe oferecer. O sujeito que se oferece está na verdade assujeitado, é objeto. A partir desse momento, o eu é imagem do outro especular (a mãe), ao mesmo tempo eu nascente e objeto do desejo materno, cruzamento de duas dimensões: o simbólico e o imaginário.

Assim, o indivíduo assumirá para si uma imagem – Eu-especular –, que o representará para os outros, em um processo de identificação com essa imagem. Os pais têm uma participação importante na construção desse eu. Segundo Freud (v. XIV:97-8), há uma reprodução do narcisismo dos pais, os quais atribuem ao filho suas melhores qualidades e esperam que ele realize os sonhos que tiveram que renunciar, transformando-o em “sua Majestade o Bebê”.

O narcisismo primário das crianças por nós pressuposto e que forma um postulado de nossas teorias da libido é menos fácil de apreender pela observação direta do

que de confirmar por alguma outra inferência. Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho — o que uma observação sóbria não permitiria — e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. (Incidentalmente, a negação da sexualidade nas crianças está relacionada a isso.) Além disso, sentem-se inclinados a suspender, em favor da criança, o funcionamento de todas as aquisições culturais que seu próprio narcisismo foi forçado a respeitar, e a renovar em nome dela as reivindicações aos privilégios de há muito por eles próprios abandonados. A criança terá mais divertimentos que seus pais; ela não ficará sujeita às necessidades que eles reconheceram como supremas na vida. A doença, a morte, a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão abrogadas em seu favor; ela será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação — *‘Sua Majestade o Bebê’*, como outrora nós mesmos nos imaginávamos. A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram [...]

Nesse quadro, surge um sentimento de onipotência, o narcisismo, que será duramente atingido pelas experiências pelas quais passará, comparações e críticas que sofrerá de pais e educadores. Tanto os adjetivos positivos quanto os negativos, ou seja, as exigências do mundo, chegam até o indivíduo através da linguagem, das palavras desses outros.

Essa identificação inaugural ou primordial implica uma alienação no desejo dos outros, que é possibilitada pela operação materna de reconhecimento, ou seja, “essa imagem é você”. O eu só pode saber de si através dessa imagem. Essa imagem, contudo, não é o sujeito porque o representante não recobre totalmente o representado. Em outras palavras, o Eu não é o sujeito. Aí se inaugura uma divisão no indivíduo porque parte dele, um resto, fica de fora dessa identificação.

Logo, a forma como o eu se constitui, como uma imagem no espelho, o eu ideal, que comporta a identificação primária, narcísica, onipotente, determina sua função de desconhecimento. Por mais que fale, o Eu nunca poderá dizer a totalidade do ser e tampouco poderá conhecer o Real. Lacan, no entanto, adverte (1983:194), “desconhecimento não é ignorância. O desconhecimento representa uma certa organização de afirmações e de negações, a que o sujeito está ligado”.

A partir dessa identificação especular será possível a construção de outras que também irão formar o eu do sujeito, que passa assim a ser “um objeto feito como uma cebola, poder-se-ia descascá-lo, e se encontrariam as identificações sucessivas que o constituíram” (1983:199). Lacan (1998:101) dirá ainda que

“esse momento em que se conclui o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a *imago* do semelhante e pelo drama do ciúme primordial [...] a dialética que desde então liga o (eu) a situações socialmente elaboradas”, sempre numa relação imaginária com o outro.

E, na medida em que a diferenciação entre eu e o outro não passa de um efeito imaginário do trabalho do simbólico sobre o Real, recortando-o, ela resulta imprecisa. Assim, “o eu e os objetos são produções imaginárias da ordem simbólica” (Lajonquière, 1992:174).

O sentimento de onipotência vai, contudo, sendo aos poucos abalado porque, segundo Nasio (1993:51), a criança percebe que “a mãe fala com ela, mas também se dirige a outras pessoas. Assim, o filho percebe que a mãe também deseja fora dele e que ele não é tudo para ela: essa é a ferida inflingida ao narcisismo primário da criança”. Ele sai do narcisismo primário “quando seu eu se vê confrontado com um ideal com o qual tem de se comparar, ideal este que se formou fora dela e que lhe é imposto de fora”. Esta é a primeira ferida narcísica sofrida pelo sujeito.

Uma outra “encruzilhada estrutural” pela qual o sujeito passará no percurso de sua constituição é o complexo de Édipo. A criança “entra” no Édipo se oferecendo como objeto de desejo da mãe, seu falo imaginário, que será vista como completa, nada lhe falta. A certeza de ser o falo da mãe impede a criança de sair em busca do objeto de seu desejo.

Com a “entrada” do pai em cena, o segundo tempo do Édipo, essa “perfeição” começa a se ruir. Ele interdita, coloca um “não” entre mãe e filho ao reclamar seus direitos de posse sobre ela. A criança então busca saber sobre o mistério da falta no Outro. Só depois de capturar a falta no Outro-mãe, a castração, é que se inicia a constituição subjetiva e a procura desse objeto que falta nela. O que vai ser procurado é ao mesmo tempo familiar e estranho, o objeto *a*, a falta central do desejo, objeto que causa o desejo. Esse objeto é distinto do objeto do amor, que é o outro (reflexo, imagem, semelhante, não é qualquer outro, é o outro da identificação). O desejo é também o motor do inconsciente, ou seja, desejo de retornar à antiga relação perdida, à completude com o Outro.

A fantasia responde a essa ligação impossível, cobre um vazio. A fantasia, ou fantasma, cobrirá a falta da lembrança dos primeiros anos de vida e contará a história da primeira relação amorosa. A fantasia surge em função da castração, separação em relação ao objeto, quando o sujeito constata a falta, primeiro, no

Outro (a mãe não tem o falo, a mãe é castrada). A partir de então, a relação entre o sujeito e o Outro é atravessada por um corte, castração. Nesse lugar de corte é colocado um significante, o falo, representante da falta do objeto. Tudo isso faz surgir um resto da relação de completude, de imediatez, ou seja, daquela anterioridade (tudo que existia antes da castração, que era a vivência de satisfação, a completude) que é o que Lacan chama de Real, espaço perdido.

Grosso modo, é como se a criança “visse” que a mãe dirige seu olhar para o pai e, portanto, este deve ter alguma qualidade que o torna desejável. E, se a mãe precisa do pai é porque ela, criança, não satisfaz o desejo materno, não a completa, e, se não o faz, é porque lhe falta algo e à mãe também. Elas não são perfeitas como a criança pensava que fossem.

A criança deixa de ser o objeto de desejo da mãe para ter objetos, encontrando uma posição de subjetividade particular, de objeto do desejo a sujeito de desejo, desejante de (re) encontrar o objeto perdido, ou seja, “um sujeito cujo desejo já não se esgota em desejar ser o falo imaginário de sua mãe. Posição inconsciente na qual o sujeito se vê preso após a articulação do estágio do espelho” (Lonjequière, 1992:194).

No terceiro tempo dessa encruzilhada estrutural, o pai não é mais visto como o falo da mãe, mas aquele que tem “atributos” fálicos com os quais a mãe o investe. A mãe deve, contudo, desejar o pai, caso contrário, não o investirá com valor de lei. A mãe deseja não o pai, mas o seu desejo, e também outras coisas, o que obriga a criança a “olhar” além desse pai também. Assim, ninguém esgota o desejo dos outros (do Outro). Todos são faltosos e, por mais que se esforce, não conseguirá suprir a falta no Outro e, portanto, o circuito do desejo não se fechará jamais.

O Édipo tem efeito ordenador, age como lei básica de toda cultura, cuja articulação só é possível por causa da ordem estrutural da linguagem. O estágio do espelho e o complexo de Édipo não são momentos evolutivos ultrapassados, uma vez que o sujeito se defronta durante toda a vida com momentos semelhantes àqueles. O complexo de Édipo é um “nó de relações, numa montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade desejante” (Lonjequière, 1992:193). Ele está relacionado ao complexo de castração, momento em que o sujeito se separa de sua ligação incestuosa com a mãe, em que ele percebe a falta

nela também, falta de um pênis, simbolicamente ela não está plenamente satisfeita. O sujeito renuncia à mãe, ou seja, renúncia a desejar o seu desejo.

A castração é, na verdade, a instauração de uma pergunta (inconsciente) que estará presente ao longo de toda a vida e diante de qualquer situação em que o sujeito se encontrar, a saber, o que falta? Qual é o objeto que satisfará o desejo do outro?

Ela coloca o sujeito no “paradoxo do saber” (Lajonquière, 1992:227-8), ou seja, querer saber sobre aquilo que falta e, ao mesmo tempo, não querer saber que não há saber possível sobre o desejo. A demanda do sujeito por conhecimento, por saber, tem relação direta com sua posição subjetiva em relação à castração. Ela institui uma diferença entre o que se obtém e o que se deseja.

Por fim, podemos dizer que, embora nas duas teorias o sujeito humano tenha sido pensado de ângulos diferentes, na vida real, que o sujeito do inconsciente e o ideológico são um só e “sempre um sujeito engajado, inserido, marcado por uma dada posição, que é, a um só tempo, tanto profundamente subjetiva como primordialmente socio-histórica: da imbricação do subjetivo-indivíduo com o objetivo – as condições sociais e histórias – é que nasce o sujeito circunstanciado” (Sobral, 2003:6). Em outras palavras, o *homo sexualis* de Freud, determinado por seu inconsciente, é o mesmo *homo economicus* de Bakhtin, determinado pelos discursos que o cercam. Não se trata, portanto, de ser reprimido *ou* alienado, mas de ser reprimido *e* alienado.

3.3

Sobre as Atividades Pedagógicas Potencialmente Exploratórias embasadas pela Psicanálise – APPEPSAs

Meu entendimento da experiência vivida e analisada nesta tese me foi possível, sobretudo, porque reuni os princípios e as reflexões teóricas da Prática Exploratória ao saber da Psicanálise e, ao fazê-lo, criei, a partir das Atividades Pedagógicas Potencialmente Exploratórias (APPEs) já existentes, a Atividade Pedagógica Potencialmente Exploratória embasada pela Psicanálise – APPEPSA.

As Atividades Pedagógicas Potencialmente Exploratórias (APPEs) constituem atividades que proporcionam uma reflexão mais focada sobre algum questionamento existente, seja ele do professor ou dos alunos, sendo, ao mesmo tempo, uma forma de aprender a língua, ou matéria, que se está estudando.

Já as Atividades Pedagógicas Potencialmente Exploratórias embasadas pela Psicanálise (APPEPSAs) são também uma forma de refletir e explorar o ambiente pedagógico só que embasada pelo saber da Psicanálise. Isso significa que, ao preparar uma atividade pedagógica potencialmente exploratória ou ao refletir sobre a vida em sala de aula, tenho em mente um sujeito determinado por fatores sócio-históricos-individuais. Em outras palavras, minha “leitura” da qualidade de vida em sala de aula será atravessada por esse saber, ou seja, ao observar a vida em sala de aula estarei focando no tipo de relação pedagógica transferencial (amorosa) que se estabelece dos alunos para mim e de mim para os alunos.

Na minha concepção, ela pretende ser uma prática, uma ação psicopedagógica, em que o professor está atento ao que se passa na sala de aula para ouvir a si mesmo e ao outro utilizando o saber da Psicanálise para entender o que ouviu. O objetivo dessa escuta é incluir o outro no processo de entendimento dos porquês de certos comportamentos verbais e não-verbais, considerando o dito e o não-dito, crenças, vozes conscientes e inconscientes, resgatando com isso o humano e mantendo a fundamentação de uma ética pedagógica estabelecida pela Prática Exploratória. Essa ética supõe o envolvimento de todos, com seu consentimento, tomando como ponto central a reflexão sobre a qualidade de vida.

O saber da Psicanálise é fundamental porque nos informa sobre a constituição do sujeito, tomado também como sujeito do inconsciente, como ele se relaciona com o outro, fundamental, o modo singular com que utiliza as palavras para dizer mais do que pensa dizer, trazendo também assim o Outro, as vozes constitutivas de seu passado.

Cabe mencionar que a APPEPSA traz para a consciência questões, crenças e motivações conscientes e inconscientes, mas não devemos pensar que ela por si só resolverá tudo, que é só fazer uma APPEPSA e pronto! É necessário um tempo para que mudanças de perspectiva produzam seus efeitos, sejam “assimiladas” ou integradas ao discurso e à prática dos participantes. Nesse ponto, tem papel fundamental a observação flutuante para que se possa perceber o retorno de alguma questão ainda não resolvida.

As APPEPSAs são formas úteis de se refletir e investigar a vida em sala de aula, facilitando a abordagem de aspectos afetivos inconscientes da relação pedagógica para que, ao desvelar seus mecanismos, tenhamos mais condições de

neutralizar sua ação manipuladora, mas sem a ilusão de que com ela estaremos controlando ou resolvendo tudo e livres de qualquer interferência do inconsciente.

As APPEPSAs podem nos trazer entendimentos mais profundos e abrangentes por provocar reflexão e verbalização da voz inconsciente que, apesar de velada, provoca efeitos, ou seja, é muitas vezes a responsável por muitos dos imprevistos ocorridos em sala de aula. O agir sem refletir pode levar os sujeitos a cometerem erros de julgamento.

Uma forma de se proteger contra “tentações”, nos ensina a Psicanálise, é a própria análise e também a avaliação, ou o julgamento, das reações do outro às nossas ações (Kupermann, 1996:114). Como não se pode passar a vida em análise, o professor tem a seu dispor uma forma de estar e agir em sala de aula que lhe propicia oportunidades de análise de seu fazer pela atenção constante às próprias ações e às reações de seus alunos. As APPEPSAs são uma forma de avaliar essas reações do outro e entender o que se passa naquele ambiente.

Cabe dizer que alguns conceitos apresentados neste capítulo foram norteadores da experiência vivida e o serão também da análise dela que realizarei no Capítulo 5. Porém, antes, de passarmos a ela, cabe apresentar a forma como registrei essa experiência.