

## 5

### O que pude entender do que vivi

*“Para que as coisas existam, duas condições são necessárias: que o homem as veja e lhes dê nomes”.*

José Saramago

Neste capítulo, apresento algumas reflexões sobre os *puzzles* ou questionamentos acerca do processo pedagógico dinâmico que está registrado no diário e nos documentos aqui anexados. Essas reflexões deixam entrever fantasias, desejos, conflitos e crenças, conscientes e inconscientes, numa tentativa de chegar o mais perto possível do vivido, capturar um pouco dessa experiência e entendê-la melhor.

Para facilitar a localização dos trechos do diário citados, uso as datas em que eles foram registrados entre parênteses. Sempre que me referi aos outros documentos, eles também foram devidamente identificados.

#### 5.1

##### A vida na sala de aula

A recorrência dos relatos de histórias<sup>1</sup> de vida dos alunos por eles mesmos em sala de aula, que em sua maioria estavam relacionados ao conteúdo programático, e minha reação receptiva a eles constituíram para mim um *puzzle*, um sintoma de algo naquela relação que precisava ser analisado. Assim, em 10/03, por exemplo, registrei:

*A aula de hoje foi sobre o verbo to be no passado. Em dado momento perguntei: “Where were you yesterday?” para cada um deles. Na vez da Carla, ela tirou os óculos e, tentando falar em inglês, disse que queria ter me dito no começo da aula que hoje estava muito chateada porque ontem havia tido uma briga horrível com a filha por causa do namorado que ela conheceu pela internet e que é americano.*

Nesse mesmo dia, a aluna também lamentou o fato de ter dado à filha a oportunidade de estudar uma língua estrangeira, e o tinha feito com muito sacrifício, para por fim ela *“retribuir dando-lhe tanta despesa e*

---

<sup>1</sup> Uso “histórias” com h por entender os relatos de momentos vividos como partes do conjunto de dados biográficos da pessoa que os relata.

*tristeza*”. O relato de Carla foi entremeado pela emoção e envolveu a todos nós.

Esse envolvimento foi descrito no diário da seguinte forma:

*Senti-me tocada por seu problema e queria ajudá-la a se sentir melhor. Senti também que se não me envolvo, naquele momento, com o problema da Carla, que passou a ser o do grupo porque de tão intenso extrapolou a esfera íntima e comoveu a todos, talvez não conquistasse o espaço nesse grupo que eu gostaria. Eu também não conseguiria ser indiferente aos problemas alheios. Não é meu feitio. Tentei ajudar fazendo perguntas que esclarecessem, para ela mesma, alguns pontos desse problema.*

Em 24/03, quando a mesma aluna me solicitou que trouxesse a letra da música *Let it be* (Anexo 1), porque desejava aprendê-la, pois sempre a cantara sem nada entender de sua letra, o pedido foi acolhido pelos outros e também aceito por mim não só porque oferecia uma oportunidade, a meu ver, prazerosa de construção de conhecimento da língua estrangeira, mas, principalmente, porque seu pedido me pareceu sintomático em face do que ela vinha relatado sobre seu “problema” com a filha.

Ainda em relação à música *Let it be*, considero que o pedido para ouvi-la em sala de aula foi uma APPEPSA<sup>2</sup>, porém uma trazida pela aluna e não sugerida pelo professor, como é mais comum. Vejo também nesse pedido uma forma da aluna trabalhar para entender algumas questões de seu passado e de sua relação com a língua estrangeira.

Mais um exemplo de ocorrência de relatos da vida privada provocados pelas lições do livro que estudávamos aconteceu no dia 23/06. Os alunos discutiam sobre casamento enquanto instituição (im)possível de prover felicidade. Esse tópico foi levantado pelas mulheres em função de uma lição sobre preposições em que se perguntava onde estavam as coisas, o que levou as duas mulheres da turma a mencionarem o fato de que era sempre o homem quem fazia essa pergunta na lição e na vida real, pois os homens nunca sabem onde colocam as coisas. A queixa levantada pela parte masculina da turma foi a de que, no casamento, as mulheres não guardam as coisas, mas as escondem e, por isso, eles nunca as encontram. Surgiram então outras queixas já discutidas anteriormente, pois o

<sup>2</sup> Chamo essa atividade de APPEPSA (Atividade Pedagógica Potencialmente Exploratória embasada pela Psicanálise), porque minha “intuição” de que o pedido trazia um desejo de (re)elaboração do passado e do presente já estava fundamentada por meu “olhar” de professora-exploratória-psicanalista. Essa APPEPSA ilustra o que chamo nesta tese de atividade com potencial pedagógico-exploratório-terapêutico.

assunto “relacionamento afetivo entre homens e mulheres” já havia aparecido em sala no dia 21/5 em função de uma redação de uma das alunas sobre o dia de seu aniversário de casamento (Anexo 4).

Nessa redação espontânea, outra APPEPSA, porque não foi solicitada como tarefa por mim, a aluna diz que aquele era um dia especial para ela e o marido. No entanto, ao comentar sua redação em sala, Carla relata uma outra história, ou seja, uma história de ressentimento e decepção com o marido e o casamento, revelando seu conflito entre o desejo e a realidade. A ela se juntaram Raul e Pedro que disseram que o casamento não era mesmo um mar de rosas (21/05).

A escolha do tema da redação, casamento, e o caráter de espontaneidade da tarefa são igualmente significativos. Da parte de Carla, me parece ter havido uma procura por encontrar uma solução para o conflito entre o desejo de ter a relação afetiva que aparece na redação como um dia especial, que sugere uma relação estável e feliz, e o que seus enunciados em sala de aula revelaram. Da parte dos homens da turma, de quem só se ouvem queixas com relação ao casamento, a tentativa me pareceu ser também de entender melhor esse tipo de relacionamento com a expressão de desejos recalcados.

A solidariedade imediata dos colegas com a questão pessoal de Carla com a filha, seu pedido para entender a letra de uma música que costumava cantar quando mais jovem e o envolvimento de todos na discussão sobre relacionamentos estáveis confirmaram a impossibilidade de se ignorar, naquele espaço, o que de fato, de forma implícita ou explícita, está presente nele, a saber, a vida dos sujeitos daquele contexto.

Assim, pode-se constatar como o tema de estudo durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, verbos no passado e preposições, serviu de gancho para a reflexão e para a tentativa de resignificação de um vínculo afetivo, provocando uma sedução inconsciente, uma “promessa” de que um sentido seria descoberto, facilitando assim o retorno de memórias, proporcionando uma discussão sobre fatos ocorridos no passado próximo ou distante e sobre sentimentos com relação aos seus companheiros.

Da mesma forma, foi por meio da música americana, cantada no passado e só agora compreendida, que uma questão afetiva pode ser (re)significada tendo como meio de expressão uma língua estrangeira. Em outras palavras, acredito que, ao querer entender a letra da música, Carla estivesse fazendo uma associação entre

o vivido em um passado mais longínquo e o passado mais recente, a questão com a filha e seu romance com o rapaz estrangeiro, situação que fugia a seu controle. Possivelmente, essa (re)elaboração do vivido se deu por meio da conscientização de que há momentos em que talvez seja melhor *Let it be*, deixar que o destino percorra seus caminhos sem que ela interfira tentando alterá-los e de que há coisas que ela pode e outras que não pode dar conta.

De uma perspectiva psicanalítica, podemos dizer que, no caso da Carla, o passado estava presente e se fez ouvir e dizer na primeira oportunidade que teve. Da mesma forma, do ponto de vista da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, nos enunciados de Carla pode-se ouvir vozes “infinitamente distantes”, de seu passado, e também “vozes próximas” que soam concomitantes.

Cabe mencionar que minha experiência não é, de forma alguma, idiossincrática, pois o mesmo fenômeno também foi observado por Adriana Kuschnir (2003:56, 58) em um curso particular de inglês. Em sua pesquisa, a autora observou a necessidade de crianças de sete anos de compartilharem, durante suas aulas, experiências pessoais vividas fora daquele ambiente. Essas crianças mostravam em seu discurso algo que ela considerou indispensável à construção de conhecimento, a saber, um “conhecimento afetivo”, que apontava para um entrelaçamento das três dimensões existentes na sala de aula, a cognitiva, a social e a afetiva, sendo que “a sala de aula não existe isolada do mundo que a cerca”. Segundo Kuschnir (Idem:48), a importância dos afetos é tal que chega a ser “pouco provável que os objetivos finais do ensino sejam atingidos, caso os aspectos afetivos inerentes aos participantes da interação (professor e alunos) não sejam considerados.”

Como Kuschnir (Idem), nos exemplos citados acima, vejo como os elementos social, afetivo e cognitivo estavam presentes nesses momentos de conhecimento lingüístico-terapêutico vividos em seu duplo gozo, consciente e inconsciente: finalmente entender o significado de preposições, verbos no passado, letra da música e, quem sabe, do que se vivia com relação a outras questões da vida.

### 5.1.1

**Por que as questões afetivas aproveitam uma brecha do discurso e comparecem à sala de aula? O que será que na relação pedagógica favorece esse comportamento intimista, ou seja, o relato de experiências pessoais, privadas?**

Intrigada pelo fato por mim observado reflexivamente de que minhas aulas pareciam sessões de terapia, propus, no dia 26/05, uma APPEPSA (Anexo 6) que teve o intuito de entender melhor alguns desses *puzzles* que clamavam por entendimentos maiores ao retornarem à minha consciência com insistência durante aquele relacionamento. Entre os que intitulam esta seção, outros insistiam por serem entendidos: Qual era a minha função nessa relação? O que eu podia dar a eles? Até que ponto eu estava ensinando? E o quê?

Nessa atividade, no que tange a seus resultados, lemos que, no que se refere à descrição física do professor ideal, pude observar a menção a características físicas que também possuo (*long hair, tall, slim*), no que pode ser considerada uma manifestação de vínculo afetivo positivo comigo.

Quanto às psicológicas, foram destacadas características esperadas de um professor, tais como inteligência, competência e amizade. Do total de respostas à atividade proposta (quatro alunos entregaram a tarefa), a palavra “*friendly*” foi citada por dois deles, o que parece mostrar que metade dos alunos entendia que a relação com o professor podia ou deveria ser amigável. Penso que a APPEPSA proporcionou uma oportunidade de expressão de um desejo de que a amizade fosse parte central da relação profissional.

Assim, ao aproximar a Prática Exploratória da Psicanálise, pude observar que a constância com que a vida “privada” aproveita uma brecha no discurso para, explicitamente, entrar na cena pedagógica é inevitável uma vez que ela é parte da vida. Conforme Freitas (1998:173), “a vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país”.

Portanto, tomando uma perspectiva bakhtiniana e psicanalítica, podemos ver como a língua e a vida são tecidas e relacionadas entre si. Um enunciado ouvido ou lido, mesmo em uma língua estrangeira, pode provocar outros enunciados, fazendo com aqueles conexões e resignificando o vivido.

Essa inclusão, no entanto, dependerá do aluno reconhecer na relação com o professor a forma de algo familiar, ou seja, uma outra relação de confiança que

vivemos quando ainda nem sabíamos nos expressar usando a linguagem. Refiro-me especificamente ao vínculo transferencial. Essa “transferência afetiva” (Freud, v.XII:180), esse laço afetivo, precisa estar presente para que o processo da análise se desenvolva. Mas, conforme constatado pela Psicanálise, ele também está presente em outras relações. De acordo com Couto (2003:112), “os alunos entram em relação com o conhecimento pelo viés de uma relação afetiva que os liga a cada professor”.

Com a Psicanálise aprendemos que o papel da realidade, do meio em que vivemos, ou seja, das “influências sofridas durante os primeiros anos” (Freud, XII:111), é essencial na constituição do psiquismo humano e que a relação com os primeiros outros da vida de um indivíduo determinará a forma assumida por suas novas relações. A relação pedagógica é uma das circunstâncias que favorecem a repetição das primeiras experiências amorosas com os primeiros outros da vida de um sujeito. Essa repetição ocorre porque a demanda de satisfação das pulsões na relação original não foi plenamente satisfeita, uma vez que o sujeito foi obrigado a abrir mão dela.

De uma perspectiva psicanalítica e com base nos fragmentos da experiência que apresentei acima, penso que, na relação pedagógica que construí com aquela turma, havia transferência a mim pelos alunos e de mim para eles. E essa relação de confiança e amor pode ser vista em outro momento de meu diário, o qual nos serve também para refletirmos sobre a função do professor nessa relação.

A carta espontânea que me escreveu em 19/05 (Anexo 2), ou seja, espontânea porque eu não havia pedido essa atividade, revela em seus enunciados (Amorim, 2001: 109) o prazer de me ter como professora e enaltece qualidades que ela esperava encontrar em um professor e que identificava em mim, a saber, *tenderness*, *devotion*, isto é, carinho e devoção/atenção, ou seja, algo mais do que uma pura e simples “transmissão” de um código, de uma língua estrangeira.

De acordo com Bakhtin (2003:301), “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. [...] o falante aguarda a resposta deles [...] É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”. Da mesma forma, Lacan afirma (1998:248): “Toda fala pede uma resposta. Mostraremos que não há fala sem resposta, mesmo que depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte”. Neste caso, um leitor.

Talvez, para que seu pedido de resposta aos seus enunciados fosse de fato atendido, ao escrever uma carta para mim, Carla lançou mão de um gênero que exige uma resposta, e ela a recebeu (Anexo 3).

Algum tempo depois (06/08), a mesma aluna mostrou novamente que havia de sua parte transferência a mim ao expressar o que esperava de um professor, a saber, explicações pacientes sobre o conteúdo da matéria e um verdadeiro envolvimento com sua causa, a saber, o desejo e a luta para aprender um idioma estrangeiro.

*Ao final da correção, Carla disse o seguinte: “Agora sim eu entendi isso. Poxa, agora eu entendi porque você explicou. Você é professora mesmo, tem a maior paciência para ensinar os menos inteligentes como eu. Aliás, você é a única professora que quer mesmo que a gente aprenda”.*

Vale destacar o enunciado “agora eu entendi porque você explicou”, o qual, de uma perspectiva bakhtiniana, ilustra a idéia de que a compreensão envolve uma interação, uma relação recíproca, ou seja, envolvimento de ambas as partes, em que há negociação ativa de significados. O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, faz uma relação entre o que de fato ouviu e o que presumiu. Na visão bakhtiniana, ao construirmos o conhecimento, na interação, construímos textos e seus sentidos, além de nos construirmos também. O professor é, nesse sentido, o outro em carne e osso que pode interagir e assim oferecer oportunidades de negociação de significados e de (re)significações.

Ainda com um olhar bakhtiniano, vejo que no momento em que Carla diz “você é a única professora que quer mesmo que a agente aprenda”, novamente podemos perceber uma ação e a construção de uma imagem de professor. O sentimento de Carla não se deveu a uma explicitação de minha parte de que desejava que aprendessem, mas, acredito, a uma disposição em me tornar disponível sempre que necessário, não me negando a explicar quantas vezes fossem necessárias para que pudessem entender. Sendo o inteligível o plano do apreendido, o enunciado de Carla constitui um ato-resposta baseado em uma determinada compreensão.

### 5.1.2

#### O que fazer quando a demanda é por entender emoções?

Além da transferência positiva e da função do professor como mediador de desenvolvimentos afetivos e cognitivos, a solicitação de Carla para que eu trouxesse a letra da música *Let it be* suscitou outras questões e oportunidades para reflexão sobre o processo de cada um de nós de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Reproduzo abaixo o que escrevi no diário em 31/03.

*Ao final da aula, coloquei a música Let it be. Tinha retirado algumas palavras para eles tentarem identificar e completar a letra. Carla não entendeu quase nada e me disse: “Quando é que eu vou aprender inglês?”*

*Respondi: “Você está aprendendo inglês. O aprendizado de uma forma geral nunca acaba, o de uma língua não é diferente”. Disse que eu, por exemplo, estudava inglês há mais de vinte anos. Espantada, ela perguntou: “Aí, Meu Deus, será que eu vou levar vinte anos para aprender?”. Respondi: “Estaremos sempre aprendendo, mas ao final do ciclo básico do nosso curso, tenho certeza que você saberá o suficiente para se comunicar com um nativo”.*

*Ela respondeu: “Mas eu estou estudando há dois anos e não sei nada”.*

*Disse: “Você já sabe muita coisa”.*

*Ela respondeu: “Então meu problema é psicológico. Você tem de me tratar”.*

*Fiquei engasgada quando ouvi isso. Tudo que consegui responder foi:*

*“OK. Combinado. Como você quer fazer isso?”*

*Ela respondeu: “Aqui mesmo, enquanto eu estiver aqui na aula. Você me ajuda a superar essa dificuldade”.*

*Os outros se apressaram a falar quase em coro: “Nós queremos também”.*

*Disse: “Então está combinado. Na próxima aula vamos falar sobre isso”.*

O que fazer numa situação como essa? Como professor não é analista, que função me cabia exercer?

Decidi acolher a demanda, aceitar o convite de Carla para uma reflexão conjunta porque entendi que a aluna, e o resto da turma em uma só voz, demandavam ser “tratados” de forma integrada, ou seja, tanto intelectual quanto emocionalmente. Da mesma forma, entendia que os alunos pareciam esperar mais do que a aquisição de conhecimentos sobre o conteúdo programático, porque o encontro que um momento pedagógico proporciona é, antes de tudo, entre dois



sujeitos e seus desejos, ensinar e aprender, e com os processos inconscientes mobilizados por esse encontro.

Em outras palavras, minha atitude de acolhimento dessa demanda, quando combino com eles que na próxima aula trataremos essa questão, se baseou em minha crença de que a relação pedagógica envolve bem mais do que um processo informativo ou, nas palavras de Mendonça Filho (1998:103), essa relação

implica em uma verdade do sujeito sobre o seu próprio desejo, e não no acúmulo de conhecimentos, teremos de pensar o que permite a um professor ocupar uma posição que favoreça esse acontecimento, lembrando que, para tal, o lugar de analista não serve como modelo, uma vez que educar não é psicanalisar, e vice-versa.

Sem pretender ocupar o lugar do analista, mas fazendo valer o que no meu desejo de ensinar revela meu desejo de saber sobre o desejo, minha posição de eterno aluno, ou seja, de ignorância douda, de quem interroga e se interroga, construindo *puzzles* que remetem a outros *puzzles* e, nesse percurso, constróem entendimentos, também não me furtei a satisfação que esse encontro com o outro me causaria. Empolgava-me a idéia de poder ser quem proporcionou uma descoberta, aquela que alivia a dor do outro, que repara. Esse sentimento de poder maternal, de alimentar e proteger, de generosidade e de capacidade de dar prazer mantinha de certa forma minha auto-estima.

Assim, aproveitei mais essa situação como uma oportunidade para aprendizagem sobre nós mesmos e, na aula seguinte, retomei a demanda a mim dirigida e propus uma reflexão a respeito do que havia sido falado na aula anterior. Seus relatos acabaram por revelar o que chamei de “traumas pedagógicos” e servem aqui como unidade de análise. Os trechos que reproduzo abaixo, e que podem ser lidos na íntegra no diário, no dia 02/04, foram por mim considerados mais significativos. A APPEPSA começou comigo lembrando a menção que fizeram às dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira e a relação dessas dificuldades com “problema psicológicos” que diziam ter hoje.

Trecho 1:

*Carla respondeu dizendo que tinha medo de falar porque não sabia falar direito, não tinha sotaque estrangeiro, mas sim do norte do Brasil, se envergonhava disso e de errar.*

Trecho 2:

*Carla passou então a relatar sua experiência quando criança na escola. Costumava ficar balançando as pernas embaixo da mesa de tanta ansiedade, pois tinha medo que a professora lhe*

*fizesse alguma pergunta e ela não soubesse responder. A professora brigava muito com ela por causa disso.*

Trecho 3:

*Carla confirmou isso dizendo que está fazendo um treinamento em contabilidade, matéria que domina, segundo ela, mas que outro dia “quase morreu” quando o professor lhe dirigiu uma pergunta. Ela sabia a resposta mas ficou insegura e preferiu dizer que não sabia. Quando ele deu a resposta certa, ela ficou com muita raiva de si mesma por não ter tido coragem de falar por medo de errar.*

*Pedro também falou de seu bloqueio para aprender. Desde criança ele tem dificuldade para acompanhar os colegas de sala. Sempre passou de ano, mas sente que tem muita dificuldade, que leva mais tempo do que os demais para aprender.*

*George não fez nenhum comentário sobre seu passado.*

Atenta aos enunciados produzidos pelos alunos durante a atividade pedagógica com potencial exploratório, percebi vozes que dialogam com estudos sobre o tratamento dado aos erros.

O tratamento dado aos erros foi estudado por Allwright e Bailey (1991: 98-118) e por Bailey (1995), que ressaltam que o fator afetivo mais importante é a ansiedade gerada pela competição entre os alunos e a ameaça à auto-estima. O tratamento de erros, de acordo com esses autores, é extremamente complexa tanto do ponto de vista conceitual quanto do prático por estarem envolvidas questões afetivas intensas. A maneira como o professor “reage” ao erro pode afetar todo processo de aprendizagem do aluno, desencorajando-o. Por essa razão, Allwright e Bailey (Idem:99) sugerem que os erros devem ser “tratados” lingüisticamente, mas com o fornecimento de “apoio afetivo”.

O medo parece ser um sentimento constante em salas de aula (cf. Palmer, 1998). Percebi e registrei esse sentimento em vários momentos de meu diário, como, por exemplo, em 7/4. Nesse dia, perguntei se se importavam que eu gravasse as aulas porque pretendia analisar minha prática e utilizar esse material em minha tese de doutorado. Meu pedido foi prontamente negado. Naquele momento, não entendi o porquê da negativa ao meu pedido, sobretudo trazendo a voz da instituição como proibidora, já que uma colega minha tinha feito gravações de suas aulas naquela empresa. Com o passar do tempo, e com base na justificativa de Raul para não querer que as aulas fossem gravadas, passei a

entender que a negativa ao meu pedido significava o receio de terem registradas suas imperfeições e que elas pudessem ser ouvidas por outros e servirem de chacota, o que significaria uma ameaça à sua auto-estima.

Segundo Allwright (2002a:43), “a sala de aula de línguas é um ambiente de alto risco para o ego, repleto de insultos e indignidades acidentais (ou mesmo intencionais)”. Nunca sabemos como até mesmo uma brincadeira pode ser interpretada pelo sujeito que a ouve ou é alvo dela. São riscos que corremos, mas ter consciência de que os temores de fragilização do ego existem e estão presentes na sala de aula pode nos tornar mais atentos e nos possibilitar a verbalização de qualquer sensação de mal entendido ou dúvida quanto aos possíveis significados atribuídos às nossas palavras ou às dos alunos. É preciso ter consciência que o “poder” das palavras ditas, das não-ditas e das mal-ditas (lapsos) é de fato incontrolável.

Cabe trazer para esta discussão a ausência de um “sintoma pedagógico” por parte de Raul, George e Wanda. Raul, de fato, se sofrera algum trauma, este parecia não tê-lo atingido ou já ter sido resignificado. Seu progresso e investimento na aprendizagem do idioma estrangeiro era evidente, haja vista o fichário organizado com os exercícios extras que eu trazia para as aulas, todos feitos.

Já as dificuldades de George e Wanda foram por eles atribuídas ao pouco investimento em sua aprendizagem em função da falta de tempo ou da preferência ou necessidade de usar o tempo em outras atividades, como tocar violão nos fins de semana, caso de George, e cuidar do filho, caso de Wanda. Ainda que tenham feito tais afirmações com o intuito de não revelarem traumas pedagógicos ou algo “doloroso” de suas vidas relacionado com a aprendizagem de um idioma estrangeiro, esse fato não diminui o efeito que o levantamento da questão e sua discussão, ou seja, a reflexão acerca de algumas das causas para não aprenderem. Esse processo pareceu-me ser por si mesmo pedagógico-exploratório-terapêutico. Segundo Kuschmir (2003:48) constatou,

Os estados emocionais são um suporte necessário à construção do conhecimento, fazendo com que o professor não apenas atue como mediador do conhecimento, mas que igualmente assuma o papel de mediador no desenvolvimento afetivo dos alunos (Almeida, 2001). Desse modo, é indispensável que o professor (re)conheça as manifestações emocionais presentes em sua sala de aula e, a partir daí, reconheça seus alunos não apenas nos aspectos social e cognitivo, mas também no emocional.

Da mesma forma, de acordo com Schumman e Schumman (1977), fatores afetivos, como o aconchego e o acolhimento, são necessários para que o aluno possa se dedicar à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Cabe ainda enfatizar que, com toda essa discussão, não pretendo estabelecer uma relação de causa e efeito ao associar um “sintoma pedagógico” do presente com dificuldades vividas no passado, até porque, já aprendemos com a Psicanálise que as coisas não são tão simples assim, pois um sintoma é sobredeterminado, ou seja, determinado por vários fatores.

Interessa-me, contudo, destacar a importância do espaço discursivo, ou pedagógico-reflexivo, que se pode criar para que esse sintoma se expresse e deixe de paralisar o sujeito. E por que criar esse espaço? Porque o sintoma paralisa os processos de significação do sujeito, ficando este apenas com os sentidos prévios que lhe foram colocados. Afinal, com base nos discursos que fundamentam esta tese, estamos atados a uma realidade que nos antecede, submetidos a contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Entender um pouco dessa realidade fora do contexto clínico, mas utilizando o discurso psicanalítico, que por ser um discurso não é propriedade de ninguém, já faz com que possamos ter o sintoma e deixemos de ser refém dele.

Há ainda outras razões. Segundo Kuschnir (2003:50), ao considerar os aspectos afetivos positivos e negativos que os participantes do ambiente pedagógico trazem para ele, os professores “acabam por ajudar a tornar o contexto de sala de aula mais concreto e real para todos os envolvidos no processo de aprendizagem”. Além disso, e conforme afirmam Arnold e Brown (1999:3), “a atenção dada ao afeto pode melhorar o ensino e o aprendizado de línguas, mas a sala de aula de línguas pode, em retorno, contribuir de forma significativa para educar os alunos afetivamente”.

Nesses momentos em que a vida privada e alguns sentimentos afloraram às nossas consciências e se engancharam no discurso em língua estrangeira comparecendo explicitamente na sala de aula, fui levada a assumir aquela dupla função mencionada por Kuschnir acima, a de mediadora do conhecimento e do desenvolvimento afetivo dos alunos, pelas circunstâncias e por meu próprio desejo, pois, além da oportunidade exploratória que ofereci para discutirmos os sentimentos com relação aos relacionamentos, conseguimos construir também conhecimentos sobre a língua estrangeira.

O professor pode auxiliar nessa tarefa de construção de conhecimentos e de desenvolvimento afetivo porque ocupa a função de educador e a ele também é atribuído, pelo imaginário do aluno e da sociedade, o lugar de “suposto saber”, lugar também atribuído aos analistas. Sua autoridade e seu discurso são reconhecidos pelo saber de que é investido socialmente e reconhecido individualmente pelos que atribuem valor à cultura, ao conhecimento, sendo “desta suposição que depende a possibilidade de o professor ensinar” (Gonçalves, 2004).

### 5.1.3

#### **Que recurso o professor pode lançar mão para empreender tal tarefa de auxílio do desenvolvimento afetivo do aluno?**

Aproveitando a analogia com os analistas, penso que o professor pode se valer de um recurso psicanalítico que não requer o aprendizado de nenhuma técnica específica, a saber, a escuta. Com ela, ele poderá desvelar o que por vezes se expressa veladamente em suas próprias palavras e atos e nas palavras e atos dos alunos também.

Essa escuta não é apenas necessária, ela é desejada de forma explícita ou implícita. Um exemplo que pode ilustrar o desejo de ser ouvido e a importância da escuta e da inclusão das vozes, inclusive as destoantes, pelo professor, foi quando Carla pediu que parássemos a revisão e continuássemos as lições. Ao ouvir sua contrapalavra, pudemos repensar e (re)significar nossa relação pedagógica amorosa e nossas posições com respeito à autonomia e à dependência.

Em um de seus enunciados (09/06), Carla parece se queixar de que a ex-professora não a ouvia.

*Carla falou, pela primeira vez, sobre a outra professora. Disse que ela era muito “assombrosa”. Perguntei como era ser “assombrosa”. Ela respondeu que “ela era muito agitada, ia rápido demais”.*

Com base nesse trecho e na queixa que fez acerca da revisão das lições já estudadas, entendo que Carla era o tipo de aluno que precisava ter seu ritmo respeitado, que reconhece o investimento que faz, avalia o desempenho do professor na promoção de seu desenvolvimento e busca ser ouvida porque também deseja ser parte efetiva na relação que estabelece. De acordo com Bakhtin

(2003:333), é da “natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)”.

Portanto, a escuta que ofereci àquela turma foi inspirada na escuta psicanalítica e facilitada pelos princípios da Prática Exploratória e pelas idéias de Bakhtin sobre interação, ou seja, uma escuta que objetiva acolher todas as vozes, que se apóia na ética, sem interferência, julgamento ou aconselhamentos, no respeito ao direito à privacidade e ao desejo de ficar em silêncio, à “dor” do outro ou à sua vontade de mostrar aos outros o que sente. Em outras palavras, sem tentar moldar o outro à imagem e semelhança de alguma referência de valor interna minha, tampouco assumir “a postura fundamentalista de ser um ‘grande irmão’ que aconselha e impõe” (Antunes, 2003:56), ou mesmo de “provocar” a exposição de sentimentos por meio de técnicas que suscitam emoções.

Ao não me recusar a acolher as demandas surgidas em sala de aula, ao oferecer meus ouvidos e o espaço da aula para ajudar os alunos a entenderem o que acontecia, não temia apenas ser excluída do grupo, que era muito unido, mas sobretudo desejava entender o que estava acontecendo e ratificar a esperança de apreensão de um sentido.

A oportunidade que ofereci para que falássemos de nossas emoções e dificuldades, naquele ambiente, revelou alguns dos fatos que contribuíram para a construção e a manutenção dos afetos vividos numa sala de aula, entre eles, nossas limitações, o medo ou ansiedade provocados pela exposição de “imperfeições” como, por exemplo, o sotaque brasileiro sempre presente, os erros e as dificuldades de aprendizagem (02/04), o desejo e o não-desejo de saber, entre outros.

Essa escuta oferecida não foi, contudo, uma escuta muda, mas de acolhimento do outro e de oferecimento a ele de uma oportunidade de, ao se dizer, poder se ouvir. Nesse sentido, ela foi pedagógico-terapêutica. Segundo Kupermann (1996:115), “o que faz de uma análise uma terapêutica é exatamente o cuidado na dosagem da frustração, que, em termos gerais, é o cuidado na escuta”. E, segundo Lacan (1988:119), “a arte de escutar equivale quase à de bem dizer”, ou seja, é suficiente ouvir.

Sempre que os alunos traziam suas histórias de vida espontâneas e com potencial exploratório para a sala de aula, as ouvi com empatia, me envolvi com

compaixão, participei e procurei ajudar a entender a língua e as questões “pessoais” por ela suscitadas, porque, fundamentalmente, não saberia agir de outra forma, pois essa atitude faz parte da minha natureza, da minha formação e do meu destemor de me envolver com o outro, porque acredito que também posso me enriquecer com essas histórias (Palmer, 1998:6) e, ainda, porque não havia somente transferência deles a mim, mas também de mim para eles. Logo, eu desejava entender aquelas questões, que em certa medida também eram minhas, ser incluída naquele grupo e, sobretudo, ser aceita por eles, ou melhor, amada por eles.

#### 5.1.4

#### **Por que lidar adequadamente com as emoções que surgem em sala de aula? Por que identificar a transferência nesse contexto?**

Primeiro, porque a vida como um todo está ali presente e não há como negar esse fato. Segundo, porque não lidar com as emoções do outro de forma adequada seria uma falta de respeito por ele e, em última instância, uma falta de humanidade. Concordo com Kramer (2002:11) quando afirma que vivemos uma “desumanização crescente”, pois “não é fácil exercer essa humanidade num contexto social que animaliza o homem, expropria seus bens materiais e culturais, premia a corrupção e a falta de ética, exalta a impunidade, dilacera as relações estabelecidas nas mais diversas dimensões da vida de cada dia”.

Além disso, percebi com essa experiência que as emoções da vida podem interferir no processo de ensino e aprendizagem não apenas do indivíduo que as expressa, mas também do grupo a que ele pertence, como os episódios acima nos mostraram e também como o que passo a discutir.

A resposta de um dos alunos, Deosdato, à pergunta da APPEPSA (Anexo 6), foi além do solicitado e acrescentou um pedido que expressa seu desejo de não ser abandonado. Sua professora ideal tinha de ser “*pretty, likeable and intelligent and mainly not to give up to teach to me*”. Para ter certeza que sua mensagem seria bem entendida por mim e, portanto, que eu não o abandonaria, Deosdato a traduziu logo abaixo. Reproduzo aqui a tradução que consta do Anexo 6. “A professora ideal para mim tem que ser paciente com as minhas próprias limitações, tem que ser bonita, simpática e inteligente e principalmente não desistir de me ensinar”.

Essa declaração ilustra seu vínculo afetivo transferencial amoroso comigo. Sua consciência de que tem dificuldade com a aprendizagem da língua e o temor de que eu desistisse de ensiná-lo por causa dessas dificuldades reforçam meu sentimento de que houve transferência naquele vínculo. Esse trecho revela seu medo de ser abandonado por não ser perfeito, por ter limitações e, portanto, não estar a altura de seu ideal de ego e de me completar, de ser meu falo, o objeto imaginário que saciaria meu desejo de uma vez por todas. Para Deosdato, um aluno ideal parece ser o que aprende, sendo isso o que um professor deseja.

No caso específico de Deosdato, ele não suportou o medo de ser abandonado e me abandonou primeiro. A transferência a mim, em vez de levar à produção de um saber, levou a destituição dessa possibilidade. Por demonstrar muito interesse nas aulas, julguei essa atitude como um laço transferencial forte comigo, indestrutível, visão que me impediu de evitar esse desfecho. A transferência, nesse caso, agiu aqui como um empecilho porque os sentimentos depositados em mim pelo aluno pertenciam a uma outra relação, a qual o aluno repetia por não poder lembrar e reelaborar.

Como nos ensinou Freud, a transferência é uma aliada, mas pode também ser um empecilho tanto na relação analítica quanto na pedagógica. Nesta última, ela é uma aliada porque é necessária ao processo de ensino e aprendizagem, mas pode tornar-se um empecilho a esse processo se houver transferência negativa, ou seja, o depósito no professor de sentimentos pertencentes a outra relação.

A necessidade de identificar a transferência se deve ao fato de que a relação pedagógica se desenvolve em um contexto similar ao da primeira relação do sujeito, sendo, portanto, necessário que o professor assim proceda para não se sentir alvo pessoal das demandas a ele endereçadas e reagir a elas de forma pessoal também.

Da mesma forma, acredito que a identificação desse fenômeno possa ajudar o professor a entender melhor a relação com os alunos se tiverem ou se se derem a oportunidade de refletir juntos sobre essas questões, proporcionando a todos momentos pedagógicos-terapêuticos.



### 5.1.5

#### Isso é aula ou terapia?

Nem uma coisa, nem outra. E uma coisa e outra, porque há transferência. Segundo Freud, quando o professor se dirige ao aprendiz, atinge sua consciência e seu inconsciente que também está presente em seu discurso e isso pode ser “captado” pelo aluno sem se tornar consciente. “Todos possuem, em seu próprio inconsciente, um instrumento com que podem interpretar as elocuições do inconsciente das outras pessoas” (v. XII:344).

Mas é de um certo tipo de aula que falo, ou seja, uma atitude que precisa fazer parte tanto de uma situação, o evento da sala de aula, quanto de outra, a terapia, a saber, a disponibilidade para ouvir o outro, a reflexão constante e focada e a oportunidade de verbalização dessa experiência reflexiva se desejado, conveniente e/ou necessário. Concordo com Antunes (2003:54) quando diz que há uma “imperiosa e inadiável necessidade de se trabalhar as emoções e as relações interpessoais e permitir que sentimentos ingressem no espaço da sala de aula [...]”.

Assim, acredito que uma sala de aula orientada pela Prática Exploratória e informada pela Psicanálise e pelo discurso da Filosofia da Linguagem pode contribuir para um desenvolvimento mútuo entre alunos e professores, um desenvolvimento reflexivo, discursivo e, sobretudo, humano.

E para onde essa postura reflexiva-discursiva pode nos levar? Como controlar esse processo? Dada a complexidade do ambiente da sala de aula, não podemos imaginar o que nele pode surgir. De acordo com Antunes (2003:14),

muitas vezes, ao começar nosso dia na escola, não imaginávamos que, ao entrar nesta ou naquela sala, iríamos nos deparar com situações inesperadas, circunstâncias específicas que nos impunham uma ‘mudança de rota’ em nome do apelo para uma reflexão sobre relações interpessoais.

As associações resultantes do exercício de pensar com foco sobre uma questão, sejam essas associações obtidas no consultório psicanalítico, sejam em sala de aula, não são algo que se possa controlar. Em vez de tentar controlar, o que senti que precisava era de estar mais sensível ao que ocorria ao meu redor. van Manen (1998:48) sugere que “o professor pedagogicamente sensível [...] também tende a ser sensível ao passado, às histórias de vida [dos sujeitos]”.

Da mesma forma, e de acordo com Palmer (1998:81), se as histórias individuais não são ouvidas, “os alunos não entendem seu sentido porque não

tratam essas histórias como fonte de conhecimento”. E se forem ouvidas, acredito, podem contribuir para expandir a função tradicional desempenhada pelo mestre para além de mediador de conhecimentos e resgatar o que há muito tem sido ignorado em sala de aula, a saber, nossa humanidade. O que constitui essa humanidade é, entre outras coisas, o fato de sermos seres possuidores e produtores de linguagem e com ela construirmos significados e, com eles, nossa história.

O que fizemos nos momentos em que a “vida pessoal” surgiu com mais destaque, naquele ambiente e em grupo, foi uma abordagem da questão, não individualizada – afinal, o professor não é um psicanalista sem divã –, mas relacionada com e remetida ao grupo, pois a questão surgiu lá e, portanto, também pertence ao grupo e deve envolver a todos, segundo o terceiro princípio da Prática Exploratória. Além disso, manter a reflexão naquele ambiente não representaria, como não representou para mim, uma tarefa a mais para o professor.

O que buscávamos naquela discussão coletiva sobre os problemas “pessoais” de alguns alunos e também sobre suas inibições e dificuldades com a aprendizagem de um idioma estrangeiro era o que também se busca numa terapia, a saber, um entendimento sobre algo que se impõe à consciência e interfere no curso do pensamento a ponto de paralisar o indivíduo e de fazê-lo falar sobre isso.

Falar sobre isso é uma tentativa de dar significado ao que não faz sentido e provoca o não entendimento. A linguagem tem o poder de “curar” uma vez que desfaz esses nós, emancipando gradativamente o sujeito da repetição de protótipos ao atribuir novos significados aos fatos vividos. Esse processo, no entanto, exige um outro que o escute. No caso da sala de aula, podemos dizer que há vários outros que podem ouvir, ou seja, os colegas e o professor.

Cabe também discutir se o professor, informado pela teoria psicanalítica e orientado pelos princípios da Prática Exploratória, não estaria fazendo uma “análise leiga” (Freud, v.XX:179), isto é, exercendo “ilegalmente” a profissão de psicólogo ou psicanalista e, o que seria pior, um “poder” que não lhe é devido. Afinal, a sala de aula não é um consultório psicanalítico, havendo um limite de interferência em uma situação como essa e como as em que assuntos da vida privada dos alunos surgiram enlaçadas pela matéria estudada.

Minha proposta de trazer o saber psicanalítico para orientar o olhar do professor-exploratório está ancorada em Freud, que defendeu os direitos de leigos, ou seja, não-médicos, e nessa categoria podemos incluir os educadores, de usarem

a Psicanálise (teórica e prática), pois não desejava que ela fosse exercida apenas por médicos. Ele se referia ao exercício mesmo da profissão de psicanalistas em consultórios. Esse é um trabalho específico. No entanto, Freud também nos abriu a possibilidade de nos apossarmos do discurso psicanalítico e levá-lo para outros contextos na medida em que ele “toca em várias outras esferas do conhecimento e revela inesperadas relações entre estas e a patologia da vida mental” (v. XIII:169).

O educador não pode fazer psicanálise, não pode lidar com a cura, mas existe alguma coisa que ele pode fazer. Como professor-exploratório informado pela Psicanálise, pode-se trazer para dentro de um ambiente que supostamente não “comporta” a vida pessoal momentos pedagógico-terapêuticos, os quais não se restringem ao consultório do psicanalista, podendo mesmo ocorrer na mesa de um bar. Segundo Lacan (1983:130), esses momentos podem ocorrer em qualquer lugar, pois “cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença” e que, acrescento, pode ser da ordem de uma certa “catarse”.

No entanto, deve haver, por parte do professor, uma ética, um limite para que não aproveite essas oportunidades e faça terapia em grupo no sentido psicanalítico estrito. Em suma, o professor-exploratório não deve usar o pretexto de ter conhecimentos psicanalíticos e aplicá-los para penetrar no outro. Não podemos confundir o processo analítico com o educativo porque são tarefas distintas.

Mais especificamente, o que acredito que se possa fazer enquanto professor-exploratório orientado pela Psicanálise é estar disponível e preparado para ouvir o outro e a si mesmo, buscando entender o que ouve com o saber sobre o inconsciente que a Psicanálise lhe oferece.

Não se trata, portanto, de fazer terapia grupal, mas também não se trata de considerar a sala de aula como possuindo uma fronteira rígida entre afetivo e intelectual, mas de viver ativamente e, eu acrescentaria, intensamente, as experiências pedagógicas, nossas formas de interação com o outro.

Pelo exposto acima, penso ser necessário que o professor abandone a pura “transmissão” de informações, a qual tradicionalmente tem garantido às novas gerações um acúmulo de conhecimentos, e retire o “cabide de trás da porta da sala onde, ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as suas emoções e sentimentos,

posto que lá dentro valerá apenas pela lição que faz, atenção com que ouve e nota que tira” (Antunes, 2003:12-3).

### 5.1.6

#### O que então estávamos ensinando e aprendendo?

Se tomarmos o termo “pedagogia” em uma de suas acepções mais comuns, encontrada no dicionário *Aurélio Eletrônico*, ela “é a ciência ou prática de ensinar”. Se pensarmos que as experiências podem nos ensinar algo sobre a vida e nós mesmos, viver já seria em si uma prática pedagógica constante. Pelo que pude observar na minha prática pedagógica, a vida está presente na sala de aula. Logo, além da matéria, se está também aprendendo sobre nós mesmos, nossas dificuldades e potencialidades.

van Manen (1991:42) afirma que “a essência da pedagogia ou do ato no momento pedagógico se situa alhures”. Em minha tentativa de entender meus atos pedagógicos, identifico esse lugar dentro dos sujeitos envolvidos nesse ato, que é apontado ou deflagrado pela paixão de compartilhar conhecimentos e sentimentos. Para esse autor, “nenhum método ou programa em si pode nos dizer o que fazer” numa situação como essa porque

a essência da pedagogia não reside em nenhum método ou programa. A essência da pedagogia se manifesta no momento prático da situação concreta. [...] A pedagogia é sensível ao contexto. [...] precisamos preencher o contexto para tornar as situações pedagogicamente significativas e compreensíveis (1991:46-47).

E esse preenchimento é feito com reflexão, interpretação, verbalização e (re)significação.

Há momentos em sala de aula em que o que entra em jogo é muito mais a paixão pelo que se faz e pelo outro do que técnicas de ensino e aprendizagem. Por que não aproveitar uma situação, como o relato de histórias de vida, em uma aula de língua estrangeira para oferecer ao sujeito a satisfação de encontrar, graças ao seu dizer, além de conhecimentos sobre um código estrangeiro, um mapeamento de si mesmo, e com ele obter um gozo inesperado?

Numa perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que há de fato essa possibilidade, pois a linguagem não é somente prática cognitiva, ou seja, não se refere apenas a aprendizados formais, aquisições de conhecimentos já instituídos, mas ela é também social, o que implica uma troca, um compartilhamento de idéias

sempre em construção com o outro. As palavras são tomadas de empréstimo da comunidade de prática em que vivemos, mas quando as devolvemos já não são mais as mesmas, pois podem trazer consigo outros significados, dependendo da forma particular com que as enunciamos.

A satisfação obtida com o ganho duplo, o conhecimento da língua estrangeira e de si mesmo, pode provocar o que chamei de um gozo pedagógico<sup>3</sup> a mais, inesperado, no professor e nos aprendizes, porque esse não era o objetivo consciente daquele encontro. Os entendimentos construídos por nós na sala de aula certamente contribuíram para entendermos melhor a qualidade de vida não só naquele ambiente, mas também fora dele, falo sobretudo por mim.

Logo, o professor que esteja envolvido em uma relação respeitosa, acolhedora e carinhosa não mediará a aprendizagem de conteúdos apenas, reconhecendo apenas a voz que reproduz seu discurso, mas será um mediador na construção de conhecimentos culturais e pessoais porque, afinal, a vida é uma só. Não há vida profissional, vida escolar e vida pessoal. Há vida. Oferecer essas oportunidades de aprendizagem de forma consciente é o que chamo, juntamente com van Manen (1991:71), de “situação pedagógica”. Para esse autor, nem todas as situações são pedagógicas, mas somente aquelas constituídas por relações pedagógicas afetivas em que professores e alunos “estão ativa e intencionalmente envolvidos e através da qual uma influência especial flui do adulto para as crianças”, ou seja, do professor para os alunos e dos alunos para seus pares.

Junto-me a Palmer (1998:64) quando este afirma que deseja “um modelo mais rico e paradoxal de ensino e aprendizagem do que o pensamento binário permite”. De acordo com esse autor, tradicionalmente, vem-se pensando a mente e o coração como duas entidades separadas, sendo o primeiro objeto de cuidados de terapeutas e o segundo, de professores.

Acredito que, ao utilizar a linguagem ali disponível como meio de expressão e fator constituinte do sujeito e seu potencial de (re)significação e ao proporcionar um lugar para verbalizações do imaginário, aliviei tensões, promovi catarses, mas também forneci oportunidades de aprendizagem de vida, na qual pode-se incluir

---

<sup>3</sup> Refiro-me a um gozo possível, ou seja, um prazer mais abrangente, o qual envolve aprender sobre a matéria e sobre si mesmo, por considerar a sala de aula um espaço de crescimento integral (Antunes, 2003). Abordo esse tema na seção a seguir.

diferentes língua(s)/linguagens, vozes do passado e do presente, se tomarmos o termo “linguagem” como o fez Bakhtin, ou seja, como discurso.

Refletamos agora sobre dois outros *puzzles*:

- por que os alunos queriam começar tudo outra vez, retroceder e não avançar na aprendizagem?; que tipo de demanda faziam?;
- por que esse pedido de revisão foi feito a mim e não a outra professora?

## 5.2

### A (re)visão da relação pedagógica

Nesta seção, escolhi analisar a primeira aula do diário e me detive mais nela porque a riqueza da experiência vivida naquele momento me trouxe entendimentos significativos sobre a relação pedagógica amorosa que construí com a turma no início e que foram determinantes no que tange ao curso dos acontecimentos posteriores.

Sempre acreditei na importância do primeiro encontro porque as primeiras impressões podem não “ficar para sempre”, mas são os primeiros traços, as matrizes, sobre as quais teceremos e reteceremos outras impressões. Por essa razão, sempre dei muita importância ao primeiro encontro<sup>4</sup> com um aluno novo. Esse momento sempre me desperta ansiedade, e tenho percebido que, muitas vezes, o mesmo ocorre com os alunos. Sempre fico na expectativa de conhecê-los, seduzi-los e ver se serei bem recebida, aceita, amada. Em geral, imagino como devem ser e o que devem pensar e esperar de mim. Quando face a face, observo o comportamento deles e qualquer conversa lateral, ausência ou atitude diferente de prestar atenção ao que digo, já me provoca sentimentos de rejeição e incapacidade de cativar.

Tenho notícia, e falo também por experiência, de que alguns alunos têm curiosidade e às vezes até mesmo sentem uma certa ansiedade com relação a professores que desconhecem, procurando saber previamente como ele é, se bonzinho, exigente, competente, etc.

Com a turma descrita em meu diário não foi diferente. A experiência vivida no primeiro dia de aula (03/02) iniciou o processo de (re)significação de um certo

---

<sup>4</sup> Segundo Palmer (1998:16), citando Martin Buber, “‘toda vida real é encontro’ e ensinar é um eterno encontro”.

tipo de relação pedagógica amorosa e provocou reações e reflexões posteriores que levaram à sua reconstrução.

O desejo de obter a aceitação deles esteve presente em outros momentos do curso, intensificando-se sempre que percebia algum comportamento que considerava não-amistoso. A ausência de algum aluno, as conversas paralelas entre eles enquanto explicava o programa do curso me incomodavam também. Esses sentimentos foram registrados em outros momentos do diário (05/02).

*Metade da turma presente na última aula não compareceu. Fiquei preocupada. Essa ausência reforça o sentimento de que não gostaram de mim. Acho que vão desistir. Vai ver eles preferem a antiga professora.*

Tinha sido informada pela coordenadora que eles gostavam muito da ex-professora, e por esta soube que eram alegres e carinhosos. No entanto, no primeiro dia de aula comigo, essa não foi a sensação que tive e foi o que escrevi no diário no primeiro dia:

*A princípio, senti-os um pouco “frios” e distantes. [...] Dois conversavam e os demais pareciam sonolentos enquanto eu falava.*

Sensação essa que as conversas paralelas enquanto me apresentava e explicava meu programa para o curso só vinham agravar e me preocupar e perturbar ainda mais.

Na hora, e momentos depois ao escrever o diário, atribui meu sentimento sobre o comportamento deles a uma falha minha, à minha incapacidade de animar e controlar a turma, à falta de uma formação específica na profissão.

*Como me faz falta não ter tido “prática de ensino”, teacher training courses e coisas afins.*

Não era, porém, a primeira vez na vida em que dava aula para uma turma grande, mas era a primeira vez depois de muitos anos atuando em outras profissões. A lembrança de minha primeira experiência como professora de língua estrangeira em um curso particular é a de uma pessoa autômata, um robô que tinha sido programado para realizar as aulas da forma como tinha sido treinada, e não me preocupava com o tipo de relação que tínhamos e só acreditava em aplicar o método aprendido durante o treinamento que o curso me ofereceu.

Sempre acreditei que, se eu tivesse passado por um curso de formação de professores, saberia como agir, o que fazer em qualquer situação pedagógica. A falta dessa formação era sentida por mim profundamente, a ponto de não me considerar professora.

No entanto, pelos relatos que ouvi de outros professores, pude perceber que muitos dos cursos de formação focam seus objetivos no ensino de métodos e não no professor, tampouco numa reflexão sobre seu fazer e sobre a relação pedagógica e, quando adotam uma teoria psicológica, até onde eu sei, não é a Psicanálise a escolhida. Logo, ainda que eu tivesse tido uma formação desse tipo como professora, ela não teria me ajudado a entender a experiência que tive.

Portanto, minha atuação como professora, em grande parte, se baseou em minha experiência como aluna e em como aprendi a ser professora com os professores que tive pela vida a fora, além de algumas leituras específicas que comecei a fazer desde que voltei a atuar na área de ensino.

A história de minha formação, como aluna, tem como traço marcante a transmissão de conhecimento e não a co-construção dele, que é como hoje em dia muitos professores e formadores de professores pensam o ensino, sobretudo os que se alinham com o pensamento de Bakhtin.

Durante grande parte de minha vida estudantil, o conhecimento foi tratado por muitos de meus professores como propriedade individual. Somente quando cheguei à universidade, e apenas com alguns professores, aprendi a buscar meu desenvolvimento intelectual por mim mesma. Como aluna, aprendi a duras penas a ser autônoma, mas como professora repeti o modelo introjetado.

Esse comportamento não é de forma alguma idiossincrático uma vez que pesquisas recentes revelam que os professores tendem a conservar as imagens de alunos que foram (Mrech, 2003:26). Segundo Mrech (Idem:13), “professor e aluno são efeitos do discurso pedagógico. Um discurso que é estabelecido na e pela linguagem. Um discurso que é estabelecido inicialmente durante o próprio processo de formação do professor”, que, a meu ver, se inicia enquanto este ainda é aluno.



Assim, as crenças que eu tinha, efeitos<sup>5</sup> do discurso pedagógico a que fui exposta, enquanto sujeito participante desse discurso, construído ao longo de minha vida escolar, me informavam que um professor é o maior responsável pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem e seus resultados, sejam eles positivos ou negativos, que tem de ter domínio absoluto sobre a matéria que ministra, e transferir esse saber a seus alunos através de determinados métodos. Os alunos, por sua vez, em reciprocidade, têm de assumir seu papel de alunos, qual seja, o de ouvirem e assimilarem, cumprirem suas tarefas e reproduzirem tudo que ouviram. Em outras palavras, darem-se por inteiro, cumprindo seu dever fundamental de submissão por meio do qual poderão ter direito de receber a doação total do professor e do seu saber, sendo esta a condição absoluta da possibilidade e da esperança de receber esse saber. Dessa forma, professor e aluno formam um todo harmônico, se completam.

Ao analisar meu diário percebi que iniciei a relação com aquela turma acreditando ser capaz de transmitir um saber que os alunos captariam sem necessidade de esforço de sua parte, pois as aulas seriam suficientes, ou seja, os alunos aprenderiam tudo comigo, não havendo necessidade de buscar outras fontes de conhecimento fora de nossa relação.

Minha fantasia era a de que eu estava ali para formar, moldar seres, reproduzir cópias de um aluno ideal, idealizado, como eu tinha sido: estudiosa, obediente, cumpridora de deveres e submissa. Essas crenças constituíam parte de minha memória como aluna, da forma como fui educada por muito tempo e, juntamente com outras questões inconscientes, contribuíram para uma imagem de perfeição de professor e de aluno, ou na linguagem psicanalítica, para um ideal de ego<sup>6</sup>, que inexistente na vida real, porque ninguém sabe tudo.

Dessa forma, podemos ver como eu, e certamente os alunos também, não chegamos àquele encontro neutros, isentos, tábulas rasas, mas sim habitados pela lei, pelo desejo, por nossas crenças, em suma, pela linguagem que constitui posições simbólicas e imaginárias sobre o que significa uma relação pedagógica,

---

<sup>5</sup> Apropriei-me do termo, que é muito usado em Psicanálise, porque o entendo como algo que surge de uma construção, ou seja, o discurso pedagógico constrói nossas crenças, que são os efeitos desse discurso em nós.

<sup>6</sup> Ideal de ego “constitui um modelo [inconsciente] a que o indivíduo procura conformar-se” (Laplanche e Pontalis, 1970: 289-91). É por meio dele que o sujeito entra na relação imaginária com o outro (Lacan, 1983:198).

relação essa que foi definida pelos discursos pedagógicos ouvidos por ambas as partes previamente e que nos construíram como alunos e professores.

Além desses discursos, outros também constituíam aqueles sujeitos e talvez por tudo isso é que, sem muita reflexão, naquela primeira aula, acolhi o pedido deles para não começarmos lições novas e sim fazermos uma revisão desde o início, *“começar tudo outra vez”, “voltar para o livro vermelho”*, ou seja, para o primeiro livro em que todo processo de aprendizagem daquele grupo havia começado. Esse pedido me intrigou logo de início e se configurou num sintoma, um enigma a ser decifrado.

Os questionamentos que surgiram, porém, não tiveram força suficiente naquele momento inicial para me fazerem solicitar uma reflexão conjunta para que eu pudesse entender melhor a demanda que me faziam. Concordei em fazer a revisão porque percebi, numa rápida verificação naquele mesmo dia, que tinham muitas dúvidas, e eu queira que aprendessem “de verdade”, o que implicava eu sentir, e eles também, que estavam acertando. Minhas reflexões registradas no diário na segunda aula já mostram essa preocupação.

*Não adianta correr, quero sentir que aprenderam.  
O que adianta continuar [as lições] se eles estão tão perdidos? E eles me pediram essa revisão.*

No entanto, preocupada com a duração do curso, propus a revisão, não do livro anterior e sim do que estávamos estudando, e o fazia com base nas dúvidas que trouxessem na aula seguinte, o que nunca fizeram.

Passei à revisão sem pensar duas vezes, guiada pelo que eu acreditava ter “captado” no pedido que me fizeram, insisti em só fazer a revisão a partir das dúvidas que tivessem, o que provocaria neles um envolvimento maior com sua aprendizagem, mas já que eles não trouxeram suas dúvidas, a revisão se baseou no que eu acreditava ser importante saber para que pudessem continuar as lições do livro. Fui aceitando as desculpas constantes para não fazerem as tarefas solicitadas, e não cobrava maior empenho e motivação deles para as atividades pedidas.

De acordo com Allwright e Miller (2001), “como seres humanos, percebemos (no sentido comum desse termo) o que acontece nas interações humanas em que nos envolvemos. Então, fazemos inferências a partir do que percebemos e agimos de acordo com essa ‘informação interacional’”.

Com base nos enunciados dos alunos, inferi que eles se sentiam incapacitados e temerosos de continuar as lições do livro porque, de alguma forma, o conteúdo antigo ainda não tinha sido bem aprendido ou assimilado. Para mim, isso era um sinal de que algo na relação profissional com a ex-professora não tinha sido bem sucedido; afinal, na minha fantasia, o professor poderia fornecer tudo que o aluno precisasse e, se isso não tinha acontecido, a falha certamente era dela que não soube transmitir o conteúdo programático. Por essa razão, imaginei que eles desejavam recomeçar tudo comigo, eu suprimiria essa falta que ela não soube ou não pode suprir. Além disso, também inferi que a idéia deles de começarmos juntos um processo de aprendizagem era de que queriam refazer a relação pedagógica, a experiência que não tinha sido bem-sucedida e, assim ser “(re)formados” por mim, do meu jeito.

Vejo que minhas inferências tinham sido guiadas por questões que eu desconhecia. Uma força maior e inconsciente, meu desejo de ser aceita e amada, como sabia que a outra professora tinha sido, de substituí-la no afeto deles, me levou a agir sem refletir. O amor, já nos ensinou Freud, se inscreve no campo do narcisismo. Quem ama, quer ser amado e essa situação pode fechar os participantes numa relação dual, que não inclui a diferença e só promove espelhismos, ou seja, imagens do mesmo.

Meu medo de que se aborrecessem com as cobranças e saíssem do curso era alimentado por minha sensação constante de não estar preparada para ser professora porque não tinha passado por cursos de formação de professores como outros professores que conheço e respeito e, portanto, não conhecia métodos de ensino. Se desistissem do curso, isso reforçaria meu sentimento de despreparo e incompetência para ser professora, pois, dessa forma, não contribuiria em nada para a formação de um indivíduo, não faria nenhuma diferença. Além disso, não seria bom para minha imagem e continuidade no projeto universitário para o qual tinha sido contratada.

Vale mencionar que muitas vezes os alunos expressaram claramente não gostarem do idioma estrangeiro, o que provocava em mim um sentimento de rejeição, uma vez que eu ensino essa língua porque gosto dela. Da perspectiva da Psicanálise, o professor se identifica e é identificado com o conhecimento que transmite (Couto, 2003:112).

Assim, eu queria agradá-los fazendo a revisão desde o início e ao mesmo tempo sentir que aprenderam comigo e que passassem a gostar de inglês. Atraíame a promessa velada que o significado da palavra revisão, sua polifonia, a saber, ver novamente, avaliar, resignificar, me trazia, ou seja, substituir a ex-professora, ser aceita e amada como ela, tomada como modelo, ideal de eu.

Meu desejo de que começassem tudo outra vez comigo revelava um desejo de tomá-los como um bem próprio e tentar “moldá-los” da forma como entendia que um aluno deveria ser. Queria agradá-los, seduzi-los para que gostassem do idioma e tinha medo de contrariá-los e perdê-los (ver dias 5/2 e 10/3) se não fizesse a revisão e se cobrasse algo deles.

A relação pedagógica é em si impregnada de sedução (Bacha, 1998; Couto, 2003; Morgado, 2002; Steiner, 2005) e esta se manifesta, do lado do professor, em seu investimento ao preparar-se para a aula e não apenas preparar a aula. Da parte do aluno, de acordo com Morgado (2002:25-6), na dependência que o indivíduo tem das relações sociais, a qual remonta à dependência infantil nos progenitores durante os primeiros anos de vida e traz com ela os mesmos objetivos, a saber, conquistar o afeto do outro. Ainda de acordo com essa autora, na sala de aula, há uma sedução recíproca, uma vez que o professor também depende dessa relação.

Nesse caso, acredito que o fascínio que a intelectualidade do outro pode provocar em quem possui apreço pelo conhecimento também exerça uma força sedutora muito grande. O professor pode seduzir o aluno na medida em que este acredita que aquele é o sujeito suposto saber, ou seja, aquele que detém todo saber, e o aprendiz deseja obtê-lo.

O desejo de obter tal saber foi explicado por Freud que demonstrou como a vontade de saber é uma sublimação da pulsão sexual, daí sua capacidade sedutora, sua força irresistível. Assim, para que o processo educativo tenha sucesso, é preciso que a pulsão sexual seja sublimada, transformada em atividade intelectual, em outro tipo de gozo aceito socialmente. Por isso também, o aluno entra no jogo da sedução, isto é, se deixa seduzir, persuadir pela promessa que subjaz à situação pedagógica, a saber, aprenda, saiba e será amado, admirado. E esse deixar-se seduzir parece fazer parte da vida, pois segundo Sibony (1991:120-21), “quem não é seduzível está morto”.

Acredito ter sido (a)traída pela idéia de que era possível uma convergência de desejos, uma fusão, por isso, fizemos um “pacto tácito” de sedução mútua, a

saber, eu me coloquei como detentora do saber, objeto do desejo, portadora do tesouro, agalma, que eles desejavam conquistar. Eles, por sua vez, se colocaram no lugar de desprovidos, ignorantes desse saber. Assim, a meu ver, estabeleceríamos aquele encontro como uma relação pedagógica amorosa e, nesse acordo perfeito, completude imaginária, seríamos felizes para sempre. Hoje, porém, vejo que o significado da palavra revisão pode ter sido outro para cada um dos alunos.

Da minha parte, nada queria saber sobre uma possível crítica ou rejeição a mim, por estar substituindo a professora que adoravam. Da parte dos alunos, penso que o pedido de revisão pode ter ocultado uma transferência negativa, a qual apontava para uma verdade sobre a qual eles nada desejavam saber, ou seja, sobre um sentimento hostil com relação a mim, pois eu substituíra a professora querida, e para o desejo de manterem sua lembrança relembando o que ela lhes havia ensinado.

Ao repetirem as lições, reforçavam o vínculo com ela e não estabeleciam nenhum novo comigo. Toda essa situação pode ser representada nas seguintes proposições: 1 – lição nova = professora nova → não queremos saber; 2 – inglês = língua estrangeira/estranha = professora nova/estranha → não gostamos de inglês; 3 – revisão = ver novamente algo já visto (com outro) (para lembrá-lo, para não esquecer-lo). O pedido por repetição não permitia a inclusão da novidade, aí incluídas a professora e as lições inéditas. Prendiam-se ao mesmo para nada desejarem, pois afinal desejar incomoda e faz saber da falta.

Vale mencionar que eu só soube muito tempo depois da ocorrência desse episódio que alguns alunos disseram à coordenação do curso que não estavam gostando de mim. Como isso ocorreu logo no início do curso, a coordenadora entendeu que não se trata de rejeição à minha pessoa, mas do desejo de não verem a professora querida substituída. A coordenadora me disse que não me informou a respeito naquela altura porque não queria que eu me aborrecesse, desistisse da turma e que confiava em mim e no meu trabalho.

Acredito que, para a coordenação do curso, voz da instituição que me contratou, a revisão significasse o atendimento ao pedido do aluno/cliente, pedagogicamente justificada em função da dificuldade que muitos alunos adultos apresentam com a aprendizagem da língua estrangeira, por essa razão, seu apóio à minha iniciativa.

Percebo também na análise de meu diário que, quando expresso o desejo de que “aprendessem ‘de verdade’” (12/03), “*não tivessem mais dúvidas*”, revelo uma crença minha, baseada numa forma de ensino tradicional, de que é possível uma transmissão direta total de conhecimentos do professor para o aluno, sendo que este tem de dar provas de tudo que está no programa e lhe foi ensinado. Ignorava que “o comentário freqüente ‘não entendi nada’, na verdade, poderia querer dizer que o aluno não conseguiu entender *tudo*, apesar de muitas vezes ter entendido o suficiente para o objetivo comunicativo” (Davis, 2005: ix). A aprendizagem não aparecia assim como um processo, mas como algo já pronto, que poderia ser dado, transmitido. Posso agora ver como minhas crenças, desejos e fantasias afetaram minha prática pedagógica.

Assim, na posição de professora, reeditei minhas fantasias de reencontrar o objeto perdido, obter o amor que foi perdido juntamente com esse objeto, encobrando assim a falta constitutiva que desejava ignorar. Dar aula pode propiciar um reencontro com o objeto perdido se houver uma confirmação de amor por parte dos alunos, o que serve de alimento para manter a auto-estima.

Tentei satisfazer meu narcisismo tentando realizar meu ideal de ego por meio daqueles alunos, uma identificação narcísica numa relação especular com eles, que faz com o que sujeito seja “idêntico ao objeto de seu desejo, fechado nele mesmo, num mesmo golpe em direção a uma história” (Pereira da Silva, 1994: 85). Tomei a máxima de que o desejo do outro recoloca o sujeito diante de seu próprio desejo, que eu julgava ser o de obter conhecimento, e correspondi à esperança deles, e minha, de sermos amados. Assim, o aluno também poderia se identificar com o objeto de desejo do professor.

Meu modelo de aluno era o que eu tinha sido e, segundo ele, tentei esculpir o outro para que fosse semelhante a mim, anulando a diferença entre nós, provocando o sentimento de complementariedade que invoca a relação dual com a mãe, com a qual se forma a primitiva totalidade unitária, garantia contra a angústia da separação.

O que eu certamente não vi naquele momento li depois nas palavras de Lacan (1991:43): “Enquanto guias para o real, os sentimentos são enganadores”. Digo, juntamente com Freud, que eles são ambivalentes e que, portanto, também “há lugar para uma certa recusa de saber que muitas vezes se dá à revelia do

sujeito e isso não constitui seu fracasso, mas seu recurso frente ao insuportável de saber. [...] Algo que toca o desejo, o objeto e surge como proibição de saber” (Ferreira, 1998:141). É próprio do sujeito do inconsciente um saber sobre o qual o sujeito da consciência nada sabe e não deseja saber. O saber inconsciente, contudo, rege sua vida.

Como aprendemos com a Psicanálise, a recusa de saber nos remete à sublimação da energia sexual que, nesse caso, foi malsucedida. Se bem-sucedida, o sujeito deseja saber, aprender, estudar. Se malsucedida, ele não vai querer aprender, saber, porque isso lhe remeteria ao saber inconsciente do qual deseja nada saber. Esse sentimento, a meu ver, existia de ambas as partes porque havia um desejo consciente de aprender e ensinar a língua e um desejo inconsciente de nada saber sobre a separação, a falta.

A recusa de saber também nos remete à transferência, que, dessa forma, aqui atua como empecilho, ou seja, como resistência ao saber, e que se revelou existir de ambas as partes.

### 5.2.1

#### **O papel fundamental das APPEPSAs para a conquista da autonomia**

As reflexões que fizemos, em atividades pedagógicas verbais, as APPEPSAs, foram visíveis e seus efeitos puderam ser percebidos algum tempo depois, concretamente, no envolvimento maior que os alunos passaram a mostrar com sua aprendizagem, a saber, a obtenção de outras formas de aprender, realização das tarefas pedidas, além da maior frequência e atenção às aulas. Para ilustrar esses comportamentos, me refiro a Raul que trouxe os exercícios que lhe dei arrumados em um fichário cuja capa estampava sua foto no local de trabalho. Já Carla transformou um caderno de endereços em dicionário, como eu havia sugerido, colocando nele o vocabulário novo que não desejava esquecer. Pedro e Raul passaram a fazer dever de casa e a estudarem juntos após o expediente. George fez uma lista de palavras que passou a decorar durante sua viagem de ônibus para o trabalho. Wanda passou a fazer as redações solicitadas por mim.

Essas manifestações mostram, do ponto de vista da Psicanálise, a eficácia de um ensino voltado para a transferência de trabalho. Todos, sem exceção, descobriram e me revelaram outra forma de aprender, demonstrando mais empenho, confiança em si mesmos e, sobretudo, mais autonomia.

Até mesmo quando de brincadeira lancei sobre eles “a maldição da professora” (dia 28/7), a qual, embora numa avaliação posterior possa ter sido um pouco de mau gosto por ser uma “ameaça”, surtiu o efeito que eu desejava, ou seja, o empenho em cumprirem as tarefas, pois uma aluna chegou a ir à empresa num final de semana para pegar o livro que havia esquecido lá, numa demonstração do “poder” que minha palavra pode exercer.

A reação à ameaça mostrou também um desejo por parte de alguns de satisfazer o meu desejo, revelando a transferência positiva e seu componente amoroso. De minha parte, acredito ter atuado minha angústia frente ao grupo exercendo o poder de minha palavra, ou seja, afirmando meu poder sobre eles no confronto com o poder deles de não fazerem as atividades pedidas por mim. Por trás de uma boa intenção consciente havia um desejo inconsciente de dominar uma situação em que me sentia impotente, a saber, fazê-los fazer o dever de casa.

De todas as APPEPSAs, destaco duas que considero mais ilustrativas do que venho procurando entender nesta tese, a saber, a do Anexo 11 e a do 5, sendo que esta última surgiu para aprofundar os entendimentos obtidos na primeira. Isso porque, apesar das manifestações verbais e não-verbais de mudança de perspectiva na forma como passamos a entender ensino e aprendizagem após a primeira APPEPSA (Anexo 11), através de monitoração ou observação flutuante, pude perceber que ainda havia algumas falas recorrentes, expressões de insegurança e medo com relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Muitas vezes, as mudanças de perspectiva ficam apenas no nível do discurso. Por essa razão, mais uma vez insisti numa reflexão sobre nossas práticas. Tinha em mente refletir sobre os afetos negativos, os quais, a meu ver, precisavam ser superados ou redirecionados, usados de uma outra forma, para não prejudicarem a continuidade do processo pedagógico.

Assim, propus uma nova APPEPSA (Anexo 5) para que entendêssemos o porquê daqueles sentimentos, com o objetivo de voltarmos a refletir sobre a questão dos nossos papéis e da capacidade de aprendermos, ou seja, a capacidade de “aprender a aprender”.

As respostas a essa atividade podem ser interpretadas como manifestações de insegurança e baixa auto-estima, ameaça ao ideal do eu, resistência ao estrangeiro e transferência, desejo de me agradar atribuindo suas dificuldades apenas a si mesmos, aos seus fracassos (“*I forget easily*”, “*I don’t speaking good*”).



*English*”, “*I don’t understand*”, “*I don’t know English*”, “*I would have to be born in English*”, “*I am afraid of making mistakes*”, “*Because I think I don’t learned English sufficient*”, “*Because I forget easily*”, “*Because of my frequent mistakes*”) e dependência exclusiva das aulas (“*I learn English in a English course*”).

Se comparada com a primeira APPEPSA (Anexo 11), podemos observar que a do Anexo 5 possui uma diferença significativa. Na primeira, as três primeiras respostas dos alunos relacionavam a aprendizagem ao professor (*in the classroom, in the school, in the work*). Na segunda (Anexo 5), podemos ler movimentos mais conscientes e autônomos, assim como a assunção da transferência de trabalho, ou seja, da assunção de responsabilidade por sua aprendizagem, que pode ser notada no uso da primeira pessoa do singular e nos conteúdos das falas, como as de Deosdato que respondeu que, para melhorar seu inglês ele tinha de “*Practice and studying*”, e outros que responderam: “*I can study more*”, “*Because I have to study more*”, “*Listening music*”. Carla e Wanda também reconheceram que precisavam fazer a sua parte: “*I learn English read and to repite a lot the text in English*”, “*I make the exercise the homework*”, “*I can study more*”<sup>7</sup>.

Ao refletir sobre esses dois momentos e sobre a APPEPSA espontânea logo no primeiro dia de aula, em termos de envolvimento no processo de aprendizagem, identifiquei uma semelhança com o que ocorre no início de uma análise no imaginário do analisando, isto é, a atribuição pelo analisando ao analista de um suposto saber sobre o sujeito e a expectativa de uma transmissão por parte do analista desse saber ao analisando na forma de conselhos sobre o que fazer.

A demanda dos alunos não foi diferente, desejavam aprender uma língua estrangeira e acreditavam que eu possuía esse saber e lhes entregaria “empacotado”, pronto, numa transmissão ou transferência direta, sem que fosse necessário realizarem esforço algum, apenas receber passivamente o conhecimento.

Cabe reiterar que essa crença também era minha, pois, no início, limitei-me a transmitir uma língua, um código, fora do contexto da vida e sem dar espaço para que se envolvessem nesse processo.

---

<sup>7</sup> Transcrição sem correções.

Para mim, era muito sedutor alimentar a dependência deles por mim e manter minha condição narcísica de outro necessário. Nessa situação, acredito que firmamos um pacto tácito de proteção mútua, ou seja, eu me protegia do questionamento da minha competência como professora, me livrava da comparação com a outra e de possíveis críticas ao meu desempenho, o que comprometeria minha imagem ideal de professor, sujeito suposto saber, confrontando-a com a imagem real, de ignorância douda.

Por sua vez, os alunos evitavam ter de enfrentar a própria ignorância, suas limitações para aprender um idioma estrangeiro. Evitam o novo, o desconhecido, a conscientização de que não obterão de uma única fonte o conhecimento de que precisam, o que os obrigaria a buscar por si mais do que estavam recebendo de mim.

Igualmente relevante foi essa percepção de que o professor deve “permitir” que essa autonomia seja desejada e buscada. Em outras palavras, nossas reflexões apontaram para a existência de algo fora daquela relação que precisava ser objetivado e incluído nela, impedindo uma fixação de papéis. No entanto, esse terceiro só poderia ser incluído se o professor permitisse essa inclusão. Foi o que ocorreu quando de fato ouvi a voz de Carla que expressava seu desejo de sair daquele círculo fechado.

Com base na Psicanálise, podemos dizer que, com respeito a esse aspecto de nossa relação, a reflexão que fizemos a partir da APPEPSA (Anexo 11) proporcionou a ruptura da continuidade do assujeitamento paralisante ao outro e a necessidade de os alunos tomarem para si a responsabilidade por sua aprendizagem, serem autônomos, aprenderem a aprender. A reflexão despertou a consciência dos sujeitos, eu aí incluída, para outras fontes ou oportunidades de aprendizagem, além da professora.

As duas APPEPSAs (Anexos 11 e 5) foram oportunidades pedagógicas-discursivas-terapêuticas<sup>8</sup> para entendermos mais profundamente que a educação não se reduz ao espaço relacional professor-aluno, embora, a meu ver, este seja nuclear. Elas permitiram a conscientização e a verbalização de crenças e fantasias sobre ensino-aprendizagem de minha parte e da parte dos alunos, além de

---

<sup>8</sup> Ao usar hífens para ligar as palavras, desejo ressaltar o potencial das oportunidades criadas.

deixarem entrever questões conscientes e inconscientes motivadoras dos comportamentos em sala de aula.

De uma perspectiva psicanalítica lacaniana, as APPEPSAs deram início a uma verdadeira transferência de trabalho, o “passe” na situação analítica, isto é, aprender a trabalhar para buscar o que não se sabe, sair da dependência ou passividade para a atividade, para a independência, criando autonomia, assumindo o próprio desejo e destino, crescendo. É o que também pensa Allwright quando fala de autonomia.

Os efeitos das APPEPSAs em mim foi, em última instância, libertador, pois me aliviou quando percebi que meu papel não era o de provedora absoluta de um saber, responsabilidade desumana, mas apenas um dos meios ou oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2003c:5). Aprendemos que o conhecimento deve ser construído para ser assimilado.

Resumindo, a reflexão proporcionada pelas PEPSAs provocou um reposicionamento dos sujeitos quanto à questão da função que desempenhávamos na construção de conhecimento, de nossa autonomia e do tipo de relação pedagógica amorosa que construímos. Ampliando um pouco mais essas questões e sintetizando-as em uma só, poderíamos fazer uma pergunta que está implícita em qualquer relação: o que o outro quer/espera de mim? Numa relação pedagógica, essa pergunta precisa estar sempre se formulando para que possamos nos situar frente ao desejo do outro cuja função é fundamental.

A reflexão e discussão de questões sobre a vida instiga o “diálogo” entre os sujeitos e, com ele, a possibilidade de entendimentos e desenvolvimento mútuos.

Afinal,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, apud, Clark e Holquist, 1998:13).

Esse diálogo implica a existência de um outro. A importância do outro numa relação sempre foi o foco de interesse de Bakhtin, da Prática Exploratória e da Psicanálise. Todos os princípios da Prática Exploratória estão voltados para uma integração do outro nos objetivos pedagógicos do praticante.

Assim, a postura reflexiva e investigativa que assumi, orientada pelos princípios da Prática Exploratória, fundamentada por meus conhecimentos psicanalíticos e pela visão de linguagem de Bakhtin, afetou fundamentalmente meu olhar sobre a relação e, conseqüentemente, a relação em si, pois estou convencida de que construímos uma outra relação com o saber, passando da transmissão à autonomia, do monólogo ao diálogo. Com o saber da Psicanálise aprendemos que não se é autônomo se não conseguimos nos separar de todos os substitutos do pai, e o professor é um deles. Ademais, o saber da Prática Exploratória trouxe-nos a percepção de que a relevância da qualidade de vida na sala de aula está diretamente relacionada com o tipo de relação pedagógica amorosa que vivemos nela.

Assim, os efeitos obtidos na nossa mudança de perspectiva foram possíveis e podem ser considerados pedagógico-terapêuticos na medida em que o lugar da construção de uma nova perspectiva é a linguagem, seja qual for seu meio de expressão, até mesmo em idiomas diferentes.

### **5.2.2**

#### **O outro no caminho da autonomia**

Combinando as perspectivas que embasam esta tese, acredito que exercer a autonomia seja assumir a transferência de trabalho e assim recuperar a própria palavra, autorar, poder colocar uma contrapalavra. O aluno conseguirá conquistar sua autonomia se o professor proporcionar espaço para que isso ocorra, abrir o círculo vicioso de um relação pedagógica monológica e permitir o diálogo dialógico com o conhecimento. E, é claro, o aluno ocupar esse espaço. No entanto, essa é a “tarefa que cabe ao professor; aquela de criar um movimento” (Pereira da Silva, 1994: 61) e não criar discípulos a sua imagem e semelhança ou reproduzir relações paternalistas.

A conquista da autonomia no processo de aprendizagem não significa, contudo, prescindir de um professor. De acordo com Allwright (1990:1), a autonomia significa obter “um equilíbrio mais favorável entre a dependência e a auto-suficiência. Na mesma linha, Demo (2001:19, 51), afirma que “não se trata de autonomia isolacionista, mas aquela convivente. [...] O esforço reconstrutivo torna-se decisivo sob a presença maiêutica do professor”.

Seguindo esses dois autores, Steiner (2005:129) afirma que “toda lição bem aprendida na sala de aula, por mais abstrato ou pragmático que seja seu conteúdo imediato, é uma preparação para a liberdade. E em qualquer dessas lições, como Platão nos adverte, ‘a voz do mestre é bem mais decisiva que qualquer livro’”.

Portanto, me alinho com os autores citados e acredito que, apesar de todos os incentivos e dispositivos disponíveis para se aprender de forma autodidata, a importância do outro para a produção de conhecimento é incontestável. De acordo com Couto (2003:11),

toda produção de conhecimento parece acontecer dentro de relações intersubjetivas, e mesmo o autodidatismo pressupõe a presença de uma alteridade que, embora ausente, está escondida atrás das ferramentas que propiciam a descoberta de algo novo.

A influência do professor não se pode desprezar ou minimizar. O próprio Freud dá testemunho disso quando diz que “antes de tudo devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (Freud, 1914, v. XIII). O aluno atribui ao professor um sentido, um lugar no cenário inconsciente em função do fenômeno transferencial. É desse lugar que o professor passa a ser visto, percebido, imaginado, escutado.

Assim, é preciso que o sujeito passe pelo outro – por mais competente, suporte da Cultura – que lhe orientará e mostrará o caminho e auxiliará na travessia. De acordo com Kupfer (1992:100), pela transferência, o aprendiz passará pelo professor, “usa-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos”.

De todos os alunos da turma, Carla sempre me pareceu a mais autônoma, a que mais investia em sua aprendizagem, a que mais sabia como me usar para realizar a travessia. Os outros alunos pareciam desejar obter seus conhecimentos por meio de uma fusão comigo.

Atrelada à questão da autonomia, ou melhor, do “aprender a aprender” encontra-se a questão do tempo que se leva para realizar tal tarefa. Em alunos adultos essa preocupação me parece recorrente. Um exemplo dessa apreensão

encontra-se no discurso de Carla, em 31/03, quando usei a letra de uma música solicitada por ela como exercício, e que reproduzo a seguir:

*Ao final da aula, coloquei a música Let it be. Tinha retirado algumas palavras para eles tentarem identificar e completar a letra. Carla não entendeu quase nada e me disse: “Quando é que eu vou aprender inglês?”*

*Respondi: “Você está aprendendo inglês. O aprendizado de uma forma geral nunca acaba, o de uma língua não é diferente”. Disse que eu, por exemplo, estudava inglês há mais de vinte anos. Espantada, ela perguntou: “Aí, Meu Deus, será que eu vou levar vinte anos para aprender?”. Respondi: “Estaremos sempre aprendendo, mas ao final do ciclo básico do nosso curso, tenho certeza que você saberá o suficiente para se comunicar com um nativo”.*

*Ela respondeu: “Mas eu estou estudando há dois anos e não sei nada”.*

É difícil para um aluno adulto – que não tem mais tempo a perder, pois, segundo o senso comum social, sua hora de aprender inglês já passou, que precisa aprender rápido para se inserir no ritmo da demanda moderna por conhecimentos e que, além disso, sofre a pressão da empresa em que trabalha, que lhe financia parte substancial do curso de inglês, mas que lhe impõe um tempo para aprender – entender que o processo de aprendizagem é permanente e “nunca é viável atingir ponto final”. Porém, é necessário que o perceba.

Além disso, aprender não significa o armazenamento de dados, mas o reprocessamento e a reconstrução do aprendido a cada dado novo, sendo, portanto, um processo dinâmico, flexível e “inseparável da condição de sujeito interpretativo e interveniente, tornando-se a base mais efetiva da autonomia” (Demo, 2001:48-9), além do fato de que o conhecimento que construímos constitui parte do que se é, não sendo, portanto, bem que se possa retirar.

### 5.2.3

#### **A relação pedagógica amorosa monológica**

No que tange à natureza da relação pedagógica que vínhamos construindo, só me foi possível percebê-la com mais clareza depois de analisar, no meu diário, um fato ocorrido em 12/03. Nesse dia, registrei no diário o que considero um dos momentos mais importantes da minha experiência como professora dada a reflexão e os entendimentos por ele gerados. Resumindo, uma das alunas, que

havia concordado com a revisão ou, pelo menos, não se manifestara explicitamente contra, e que a meu ver estava feliz com ela, fez ouvir sua voz, ao revelar sua insatisfação com a duração da revisão.

Surpresa e confusa naquele momento de divergência de interesses, poderia ter ignorado o pedido e acatado o desejo do restante da turma, que se manifestou totalmente favorável à continuidade da revisão. Apesar disso, não fiquei satisfeita com isso porque a aluna que reclamou não se sentia feliz e continuava reivindicando a continuidade das lições imediatamente e sem correria. Vejo aqui outra crença pedagógica minha, a saber, que todos tinham de estar satisfeitos e felizes.

O fato de notar o que acontece não leva diretamente ao entendimento da situação (Allwright e Miller, 2001:2), mas “entender pode, muitas vezes, por si só, resolver virtualmente o problema” (Allwright, 2002a:53). No primeiro momento, todos pediram a revisão. Num segundo momento, apenas uma pessoa não desejava mais continuar a revisão. Aquela voz destoante me despertou a necessidade de tentar entender o que estava acontecendo, buscar as causas não só daquela queixa, mas também do desejo dos outros alunos, e meu também, de continuarmos a revisão.

Assim, orientada pelos fundamentos da Prática Exploratória e os da Psicanálise, naquele momento mesmo, coloquei em prática uma atividade com potencial exploratório. Tratou-se de uma sessão de *brainstorming* que tinha por objetivo, conforme sugerido por Allwright, “gerar hipóteses sobre as possíveis causas para um problema de sala de aula” (Idem:ibidem). Caso tivesse optado por mudar sem refletir com eles a respeito daquela questão, teria evitado as percepções fundamentais que surgiram da reflexão que fizemos naquele dia e nas aulas seguintes e, com elas, a percepção e análise da natureza de nossa relação, isto é, da qualidade de vida que tínhamos naquele momento.

O debate que tivemos foi, a meu ver, uma APPEPSA que surgiu espontaneamente, ou seja, sem planejamento, mas que tinha a intenção de buscar maiores entendimentos para todos. A APPEPSA, enquanto uma atividade pedagógica que pode ser totalmente integrada no curso normal do processo de ensino-aprendizagem, não apenas contribuiu para entender uma situação vivida no contexto de sala de aula, durante a aula, mas também, e ao mesmo tempo,

proporcionou o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, assim como a conscientização das várias estratégias de aprendizagem possíveis.

Concretamente, fiz perguntas em inglês embora as respostas nem sempre tenham sido na mesma língua, mas foram devidamente traduzidas, de acordo com as necessidades do grupo.

Na aula seguinte (17/03), a APPEPSA proposta (Anexo 11), dessa vez planejada por mim, tinha a intenção de refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o porquê da insatisfação de Carla agora se ela mesma havia pedido a revisão. Essas intenções não foram reveladas para não direcionar o processo reflexivo. Além disso, de minha parte e com base em meus conhecimentos psicanalíticos, queria desmascarar os “fantasmas” que ameaçavam a possibilidade de aprenderem, que se expressava pela recusa em ir adiante no livro e também entender por que razão eu também queria continuar a revisão, um *puzzle* que vinha me intrigando desde o início. Em outras palavras, eu desejava mobilizar as energias aprisionadas por esses fantasmas.

Com base nas idéias de Bakhtin e Lacan, percebi que o pedido por revisão e a queixa de Carla tinham em comum o significante que, aparentemente, nomeava o desejo ou a necessidade, a saber, “aprender” [*learning*]. As respostas para a pergunta o que eles associavam à palavra “*learning*” foram revelando lugares e formas de se aprender inglês.

A discussão posterior trouxe o despertar das consciências para as estratégias de aprendizagem de cada um, ou seja, as maneiras singulares com que cada um aprende e o momento específico de cada um para fazê-lo. Surgiram também sugestões de como aprender mais rápido e memorizar o vocabulário.

Além disso, a APPEPSA, a meu ver, proporcionou uma oportunidade terapêutica, quando uns cobraram dos outros frequência, participação nas aulas e o cumprimento das tarefas, ou seja, um momento em que foi possível falar de sentimentos reprimidos de irritação com as atitudes dos colegas que afetavam o grupo como um todo.

A troca entre eles de sugestões de formas de aprender também me pareceu muito profícua porque os enunciados construídos dialogavam entre si e com a cadeia do discurso pedagógico vivido anteriormente por todos nós, além de apontar a perspectiva de alguns sobre o caráter social daquele evento. Assim, penso termos construído discursivamente o que significava aprender, buscando a



polifonia dessa palavra, os diversos significados que ela tinha para cada um nós confrontando-a também com os discursos instituídos.

Quando usei a expressão “despertar a consciência”, o fiz porque, segundo Allwright (1998:17, 18), “seria mais apropriado pensar que os aprendizes ‘conhecem’ muitas estratégias que não exibem”, isso porque “a sala de aula coloca as pessoas sob pressão social que as impede de usar as estratégias de aprendizagem que já conhecem”. A pressão social é um dos fatores que, segundo o autor, leva muitos alunos a não mostrarem tudo que sabem para não se destacarem e, com isso, perderem a amizade dos colegas não tão bem preparados. Tive muitas vezes a sensação de que isso acontecia com eles, sobretudo com Deosdato que não freqüentava as aulas como os outros e sempre ficava muito vermelho quando eu o convocava para responder algum exercício. Ele já tinha viajado para o exterior e sabia bastante vocabulário, embora tivesse dificuldade com a fluência.

Conforme cita Saliés (2001:13), vários estudos, como os de Chamot & Kupper, 1989; Oxford et al., 1990; Wenden, 1986 e Chamot et al., 1988, mostram que o ensino de estratégias não só é possível como também vantajoso, pois desenvolve o sentimento de competência e autonomia.

Porém, Allwright (1998:20, 19), que discorda desses autores precisamente no que diz respeito ao ensino de estratégias e principalmente por desconfiar que nem sempre sabemos que estratégias usamos, aposta na autonomia como

forma aceitável de direcionar os aprendizes para o interesse em sua própria aprendizagem, que possa, ao mesmo tempo, despertar neles um senso maior de responsabilidade por sua aprendizagem e, portanto, um interesse maior em desenvolver mais sua autonomia [...] ser bem-sucedido no que concerne autonomia significa ser capaz de fazer todo trabalho, no dia-a-dia das lições, fazendo o melhor “uso” possível de seus colegas, sem prejuízo de forma alguma da aprendizagem deles e, de preferência, sendo útil para eles também.

No que tange à autonomia, a natureza dessa relação pedagógica amorosa, por parte dos alunos, era limitadora e mesmo paralisante, porque efeito do suposto saber no Outro, isto é, de que há um Outro que tudo sabe. Só havia identificação com aquilo para o que meu olhar apontava, e este estava comprometido com questões conscientes e inconscientes, o que não permitia o desenvolvimento da autonomia nos alunos, tampouco a minha, além de não desenvolver o pensamento, condição de conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo.

De minha parte percebi que eu também não tinha autonomia. Subjacente à minha opção ideológica-consciente, existiam crenças e fantasmas inconscientes que me boicotavam e me prendiam a uma forma de ver o processo de ensino e aprendizagem e a função do professor, adquiridas durante minha vida estudantil, que formaram em mim comportamentos fossilizados ou estereótipos.

Numa perspectiva psicanalítica, essas crenças e fantasmas construíram posições simbólicas e imaginárias prévias, as quais definiam para mim as funções a serem desempenhadas pelos sujeitos numa relação pedagógica, além de determinarem o que eu escutava, dizia e fazia. A autonomia, no entanto, não é fácil de conquistar. Contra ela há forças inconscientes. Segundo Demo (2001:51), “o inimigo maior da autonomia é a inconsciência da dependência externa”, e eu acrescentaria também a inconsciência da força da fantasia de fusão, de defesa contra a vivência da angústia de castração, ou separação, e a reprodução da imagem da figura completa, fechada, auto-suficiente do andrógono no mito de Platão. Por isso, a necessidade de reflexão constante sobre nossas práticas para que tomemos consciência de alguns dos efeitos dessas forças ocultas.

Em suma, nossa falta de autonomia, nossa dependência mútua, revelou que estávamos presos a um certo tipo de relação pedagógica à qual chamei de amorosa monológica. Vejamos por quê.

Minha visão de como os participantes, alunos e professora, se situaram subjetivamente em relação ao que disseram e que foi por mim registrado no diário, me levou a formular a hipótese de que aquela relação pedagógica possuía elementos que me permitiam nomeá-la como uma relação pedagógica amorosa, a qual apresenta algumas especificidades. Ela difere dos outros tipos de relação do cotidiano como, por exemplo, a conversação, a amizade, e também não se trata de amor romântico<sup>9</sup>, como o vivido por casais homo e heterossexuais, embora ele até possa ocorrer. Porém, não é dele que se trata na maior parte das vezes e sim do amor nos moldes platônico e transferencial, amor esse que já foi observado nas práticas pedagógicas (van Manen, 1991) e de que minha experiência é testemunho.

Para van Manen (1998:66), o amor pedagógico é condição para que a relação pedagógica cresça, manifestando-se de forma explícita ou não. Segundo

---

<sup>9</sup> Modelo de amor vigente na tradição ocidental, o qual é influenciado por alguns pressupostos advindos do Romantismo (ver Rougemont, 1988).

Bacha (1998:14), “o desejo e os afetos também se pronunciam através do discurso da razão” e não apenas em lapsos, sonhos e sintomas. As manifestações amorosas explícitas por parte dos alunos, frutos da transferência positiva comigo, foram registradas em meu diário, nas atividades pedagógicas e nos e-mails cujas cópias se encontram anexadas a este trabalho, e além das evidências discursivas, expressões lingüísticas orais e escritas se constituíram de palavras, olhares, gestos e atitudes.

Alguns traços observados nos enunciados dos alunos, e que apontam para esse tipo de relação, ficam claros em momentos como os que passo a elencar: demonstração de confiança em mim ao relatarem fatos de suas vidas pessoais (10/3, 02/04 e 21/05), o que podemos ler como transferência a mim; desejo de posse (30/4), quando Pedro diz: “Minha *teacher*, *how are you?*”; preocupação com a saúde de minha mãe (4/8); cadernos organizados e deveres feitos (24/3 e 9/4); convites para almoçarmos (19/2), (7/5) e (4/7) (Anexo 8) e para festejarmos aniversário (7/7); envio por e-mail de desenhos e fotos de gatos (animal que adoro e que sempre menciono nos exemplos que dou) (Anexo 9); presentes como bombons e perfumes que me davam de vez em quando (7/4); na curiosidade sobre mim e no desejo de ter algo que me pertencia, como um batom (11/8), o que mostra um traço de identificação comigo; no uso de linguagem carinhosa comigo; redações espontâneas, em forma de carta (Anexo 2) e descrevendo o ambiente de aprendizagem, a saber, que a sala de aula “fica mais bonita quando há aula de inglês [...] e minha professora é amiga [...] Vivemos momentos felizes nessa sala de aula”; (Anexo 7); a declaração do aluno de que eu “plantei uma sementinha nele”, que significava sua “vontade de aprender inglês” (dia 13/8); e tantas outras formas físicas de demonstrar apreço feitas com olhares, sorrisos e abraços, os quais infelizmente não pude filmar, mas que ficaram “gravados” em minha memória.

Apesar de imaginar que queriam continuar a manter vivo o vínculo afetivo com a outra professora, o que constitui uma transferência negativa a mim, insisto em chamar essa relação pedagógica de amorosa porque também havia transferência positiva comigo, pois o que se transfere para as novas relações são sentimentos ternos e hostis e a coexistência dessas polaridades antagônicas determina uma atitude ambivalente com relação ao outro na relação.

Esse duplo movimento, a rejeição a mim e a transferência comigo, pode ser atribuído à ambivalência afetiva, típica da relação transferencial, que é sempre amorosa. De acordo com Kupfer (1990) é o amor pelo professor, a busca pelo enigma de seu desejo que leva o aluno a tentar decifrar o que o fará ser amado ou odiado e se “encaixar” em seu desejo.

Segundo essa perspectiva, o amor a mim se revelou na busca por decifrar o que eu desejava que fizessem para serem amados, em como se “encaixarem” nesse desejo, que, naquele momento, era o de que aprendessem “de verdade”, mas comigo apenas. Deveriam ser, portanto, naquele momento, receptores passivos de um saber pronto que eu possuía e me dispunha a entregar sem cobranças. Essa busca por se “encaixar” no desejo do outro reflete o desejo que temos desde pequenos de sermos amados e de reproduzir a primeira relação de amor que tivemos, que tanto compreendeu amor quanto ódio. No entanto, esse tipo de relação pedagógica que construímos aprisionava seus participantes no da professora.

Para que uma relação pedagógica amorosa seja possível é preciso primeiro haver uma articulação de desejos, consciente e inconsciente. Meu desejo consciente era de ensinar e inferi que também havia o deles de aprenderem, numa combinação perfeita. Com alunos adultos que estão aprendendo um idioma estrangeiro pela primeira vez na vida, procuro ser sempre bastante paciente e respeitosa, porque, com base em alguns depoimentos de ex-alunos meus, o sentimento de um adulto aprendendo um idioma estrangeiro é, por vezes, de inferioridade por sentir que deveria saber algo que não sabe; não apresentar o sotaque americano/inglês, como mencionado no dia 2/4; por medo de errar; por receio de passar por ridículo; e por traumas vividos anteriormente (ver dia 2/04). Enfim, toda uma gama de fatores que pode bloquear o raciocínio e, portanto, o desempenho efetivo e satisfatório do aluno adulto, para o que procuro estar sempre atenta.

O desejo consciente de ensinar e aprender serviu de gancho para o desejo inconsciente de fusão, de querer ser amado a qualquer preço, o qual nos colocou em um círculo fechado, em que, numa perspectiva psicanalítica, ficamos congelados no espelho imaginário onde só há imagens perfeitas e a ilusão de uma fusão. Ele se apoiou também numa determinada estratégia ou metodologia de ensino de transmissão de conhecimentos.

Se vista da perspectiva dos métodos de ensino e aprendizagem, pode-se dizer que esse tipo de relação, ao oferecer uma ilusão de transmissão do saber por osmose, reproduz o modelo conduite (Kern, 2000). O modelo conduite é o adotado pela forma tradicional de ensino e aprendizagem em que toda relação educativa se estabelece sobre a crença de que o professor supostamente domina a matéria ensinada e mantém com esta uma relação de posse. Esse tipo de relação pedagógica se baseia em um modelo de comunicação que traz subjacente a idéia de que se houver uma comunicação bem sucedida, ou seja, sem ruídos, o conhecimento será passado diretamente do professor para o aluno.

Do ponto de vista psicanalítico, nossa relação pode ser chamada de amorosa porque transferencial, mas narcísica porque se estabeleceu e se fechou entre mim e os alunos, excluindo o outro como sujeito e diferença, não permitindo a entrada de um terceiro termo, anulando a separação ao contemplar um desejo inconsciente de fusão com o outro, que reproduziu uma outra relação do passado, do começo da infância (Morgado, 2002:41), em que os pais são todos-poderosos e sabem o que é melhor para seus filhos.

Essa reedição de antigas características amorosas e reações infantis em relações posteriores foi apontada por Freud (v. XII:185) que afirmou ser esse “o caráter essencial de todo estado amoroso. Não existe estado deste tipo [amor] que não reproduza protótipos infantis. É precisamente desta determinação infantil que ele recebe seu caráter impulsivo, buscando, como o faz, o patológico”.

Segundo a Psicanálise, em algumas relações amorosas, há, de um lado, aquele que ocupa o lugar de amante, que sente que algo lhe falta e procura no outro o que lhe falta; e de outro lado, aquele que, mesmo não sabendo o que tem, percebe que foi escolhido como objeto de amor. Este último ocupa o lugar de amado. No entanto, nenhum dos dois possui o objeto que satisfará o desejo, ninguém possui o objeto do desejo. Se alguém o encontrasse, estaria agarrado a ele como o andrógino do mito platônico.

Numa perspectiva bakhtiniana, a relação que construímos pode ser lida como monológica porque era constituída por uma única voz autorizada, a minha. A relação pedagógica amorosa monológica, da mesma forma que o discurso monológico, fecha, limita, pois não permite a referência a esse terceiro, o qual funciona como garantia contra a alienação fusional, desconsiderando o outro

como responsivo devendo, portanto, ser castrada, isto é, abortada assim que percebida. De acordo com Pereira da Silva (1994: 96), esse terceiro

é representado pelo enunciado e aplicação das regras que regem a situação formativa: estas não são imanentes aos sujeitos; elas são ordenadas, como instrumentos para a realização dos objetivos do trabalho, elas funcionam como garantias simbólicas à referência a um saber em constituição; é também uma referência terceira.

Ao não permitir a referência a um terceiro termo na relação pedagógica amorosa, tornando-a monológica, o professor revela

a ilusão de que o saber idealizado e absoluto é acessível a todos, e o aluno supõe que este saber é redutível, duvidável, admirável e proibido, é propriedade exclusiva do professor, que aí se identifica, tornando todo o conhecimento e toda a fundação de um saber e de um poder sobre o desejo” (Idem: 97).

Chamei a relação pedagógica amorosa que construímos de monológica porque eu controlei todo processo, porque decidi o que iríamos revisar e de que forma. Por essa razão, ela era também autoritária e alimentava a passividade, ou seja, a falta de autonomia dos participantes daquele evento, dificultando o acesso direto do aluno ao conhecimento, porque não colocava o professor na função de mediador, mas de dono do saber, onipotente e onisciente, embotando-lhes também sua capacidade crítica sobre a experiência que viviam.

Assim, sem me dar conta, e em nome do amor, da paixão por formar, ao repetir as lições outra vez e outra vez, “dava comida na boca”. Em algumas circunstâncias, como nos lembra Allwright (1998:8), “os alunos podem ser positivamente auxiliados por um pouco de ‘comida na boca’”. Concordo com Allwright, mas penso que exagerei nas colheradas.

Numa perspectiva psicanalítica sobre a “alimentação” intelectual, minha crença se baseava “no desejo ou no fantasma de que nas duas extremidades desse circuito, aparentado com o nutritivo, [o aluno] seja o ávido lactante, e o educador seja a generosa mãe” (Couto, 2003:95) e se transforme em um “seio”. De acordo com Bacha (1998:171), citando Kaës (1984),

O “formador-seio” se identifica com a mãe nutriz e “repete no cenário fantasmático da formação o prazer e a angústia ligados à relação ao seio e ao desmame”: dá alimento, esperando amor e gratidão de seus bebês (“lactentes”): ou “exerce sobre eles o prazer sádico de privá-los ou de empanturrá-los” [...] Atribuindo ao outro em formação a posição do lactente e do infans, o formador-seio faz da sua “uma boca que ‘recebe’ alimento – e não uma que emite palavras” (impedindo-o de falar).

E também no meu caso, os dois lados obtinham recompensas. Eu oferecia *food for thought*, alimento para o espírito, e em troca recebia amor, gratidão e a garantia de não ser abandonada.

Ao colocar-me no lugar daquela com quem eles aprenderiam efetivamente, de quem extrairiam o alimento/conhecimento, coloquei-me no lugar de possuidora do saber, no lugar de sujeito suposto saber, como nomeia a Psicanálise, aquele que supostamente sabe tudo sobre o outro. Considerei a comunicação como a via a tradição: eu falo, ele ouve e entende, passivamente, não lhe deixando espaço para que ele assumisse seu papel ativo no processo de comunicação discursiva. Como afirma Lacan, a função do sujeito suposto saber pode ser encarnada por qualquer sujeito, analista ou não. De acordo com Morgado (2002:36), “se o professor personifica o conhecimento, não há o que se possa fazer para que os alunos dele se apropriem. Estarão eternamente aprisionados à condição de discípulos, infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia intelectual”.

Está claro para mim que minha visão de aluno era a de um objeto sobre o qual eu podia despejar meus conhecimentos, os quais seriam absorvidos por osmose, ou melhor, por simbiose. Esse ser passivo não precisaria fazer nenhum movimento em relação ao outro. Segundo Morgado (2002:91), não considerar o aluno como um sujeito concreto mantém a relação fantasmática com ele e essa atitude pode dificultar o surgimento do aluno como sujeito do conhecimento. E a razão é que a aquisição de conhecimento somente ocorrerá se houver implicação por parte do aluno nesse saber, não bastando apenas que o reproduza, o repita, seja uma cópia do mestre. Quando somente esse último aspecto ocorre, e foi o que aconteceu, se caracteriza, a meu ver, a relação pedagógica como narcísica, porque especular, ou seja, reprodução da imagem do mestre.

Os alunos, conscientemente, por desejarem saber – resultado da sublimação das demandas pulsionais – se submeteram ou aceitaram o que eu fazia talvez porque, segundo a Psicanálise, antes de mais nada, o professor ocupa o lugar superegótico da lei no imaginário do aluno, como o fazem as figuras parentais. Assim, “um superego severo ou extremamente rígido é pouco crítico em relação às figuras que atualizem modelos de autoridade e ideais sociais – como é o caso do professor” (Morgado, 2002:42).

Além disso, eles reconheceram a assimetria da relação e a autoridade do professor por este possuir o saber que desejam obter. Segundo Bakhtin

(2003:327), o aprendizado pressupõe a confiança na palavra do outro. E, de acordo com Silva (1994:7), “o discurso do mestre cala fundo no aluno, que o autoriza, acredita nele”. Talvez por saber e sentir isso, consciente ou inconscientemente, a minha formação como aluna e a minha vaidade e o desejo de ser necessária tenham me levado a me sustentar nesse lugar, “provendo” saber, me estendendo numa revisão escolhida por mim, “sem fim” nem espaço para a voz do outro.

Além da falta de autonomia ou passividade que penso ter alimentado, minha atitude também exacerbava a assimetria já existente na relação pedagógica. Juntamente com Outeiral (2003:62) acredito que “é na relação assimétrica do professor com seu aluno que se produz, na diferença, o conhecimento”, porém me alinho com Figueiredo (2002:9) quando afirma que “uma relação pedagógica não se construirá se essa assimetria inicial não for assumida, mas tampouco se resolverá se o processo não resultar numa redução dessa assimetria”.

No entanto, apesar de toda repetição, Carla e os outros não estavam de fato aprendendo como deviam, ou seja, não construíam seu saber com autonomia porque dele não participavam, porque nele não estavam implicados. Estavam somente reproduzindo, “dublando” o outro, o que ouviam de mim e, por isso, o esqueciam facilmente, porque de fato o conhecimento não se adquire por osmose. Segundo Bakhtin (1978 apud Cruz e Jouét-Pastré (2000:8),

Uma compreensão passiva do sentido lingüístico não é uma compreensão é simplesmente um de seus elementos abstratos. Ora, mesmo uma compreensão mais concreta porém passiva do sentido do enunciado, do objetivo do locutor, se continua passiva e repetitiva nada acrescenta à compreensão do discurso apenas o repete, visando apenas reproduzir o que já havia sido compreendido; uma tal compreensão não vai além do contexto e em nada enriquece a concepção.

Assim, a compreensão precisa ser ativa, ou seja, produzir algo a partir do que foi compreendido. Nessa mesma linha, de acordo com Demo (2001:47), “saber aprender é *fazer-se* oportunidade, não só fazer oportunidade. Deixa-se de lado a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como ator participativo, emancipado. [...] Aprender é antes de tudo repelir a reprodução”. Há, portanto, não apenas que desejar obter o conhecimento, mas, sobretudo, trabalhar para isso.

Assim, acredito que possamos nos conscientizar e ao aluno de que o professor não possui o saber total, mas sim o constrói diária, gradativa e



juntamente com seus alunos (Couto, 2003). Porém, é necessário que o professor “permita” que o aluno saiba disso. Segundo Outeiral (2003:61),

a função paterna de corte simbólico das relações iniciais com a mãe pode também ser vislumbrada na relação do professor/educador com seu aluno; é o corte simbólico provocado pelo professor que o aluno rompe com conhecimentos adquiridos e busca construir novos. O educador tem que descobrir-se como mediador do conhecimento e a possibilidade de significação desse conhecimento que, pelo aluno, passa pela via da linguagem e da fala, que é sempre endereçada a um Outro. Aprender é aprender com alguém, e na relação professor-aluno diversos outros estão implicados.

Logo, é preciso que haja, no início da relação pedagógica, de um lado, um que não sabe e quer saber; e, de outro lado, um “sujeito suposto saber”, o professor, e ao final do percurso, em um único lado, os dois sujeitos assumindo sua ignorância douda. De fato, um professor tem de ter algo a oferecer que, de alguma forma, preencha a falta de saber no aluno, algo que atenda ao desejo de saber, caso contrário, essa relação não tem chance de se concretizar. É justamente em torno do saber sobre algo que se estabelece a relação pedagógica. Com isso, é atribuída ao professor, consciente ou inconscientemente, uma importância que o coloca em um certo lugar.

Para Lacan (1992:11), “a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio”, que é almejado pelo aluno quando busca uma mudança de posição de ignorante, por ignorar a matéria, para conhecedor.

Ao procurar um curso ou um professor, o aprendiz adulto identifica essa assimetria ao reconhecer que lhe falta algo, um saber, que ele acredita que o professor possui e lhe dará ou transmitirá. Segundo Morgado (2002:87),

Supõe-se que existe uma grande distância entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno que, constituído em meio a tais representações psicossociais, deposita no professor a esperança de superar essa assimetria. Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original [com os pais].

Ainda segundo a autora (idem:23), essa autoridade é gerada pela “competência técnica – domínio dos conteúdos de ensino” com que o professor intermedia esses conteúdos e as vivências concretas do aluno.

Os alunos foram indicados pela empresa em que trabalhavam para fazerem o curso ou o procuraram espontaneamente porque sabiam que não possuíam o conhecimento sobre a língua inglesa necessário ao cumprimento de suas tarefas. O reconhecimento dessa falta e a minha indicação pela empresa para o lugar de mestre me legitimou como aquela que podia ensinar, ou seja, que tem competência para isso, posicionando, assim, previamente, os sujeitos hierárquica ou assimetricamente na relação. De acordo com Morgado (2002:87), “a sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor, independentemente de sua competência real para ensinar”.

Resumindo, não obstante o fato de que, em um primeiro momento, a relação pedagógica amorosa que construímos não tenha incentivado a autonomia, ou seja, a superação do mestre e o reconhecimento de meus limites na construção do conhecimento e a assunção de responsabilidade por seu processo de aprendizagem, mas sim alimentado a dependência e a passividade, ela não deixou de ser amorosa no sentido de que havia um investimento afetivo tanto meu quanto deles naquela relação, ou seja, havia transferência.

No entanto, não é suficiente dizer que uma boa relação entre mestre e aluno constitui uma relação amorosa, é necessário analisar que tipo de afetividade estamos construindo, o que esse sentimento simboliza, porque há sempre uma cena manifesta e uma cena latente, oculta, e formas de amar que não aprisionam os sujeitos, que promovem autonomia e consideram diferenças. Isso foi o que aprendemos.

### **5.2.3.1 A voz que introduziu o terceiro**

Coube à Carla introduzir sua voz destoante ou, numa perspectiva bakhtiniana, colocar sua contrapalavra e exigir a continuidade das lições e, ao fazê-lo, exigiu que algo mais que uma imagem refletida fosse trazido para aquela relação amorosa. Sua iniciativa e determinação em se fazer ouvir, aliada à minha observação ou atenção flutuante<sup>10</sup> para a vida em sala de aula, não permitiram que sua voz fosse sufocada pelas demais que insistiam na revisão.

---

<sup>10</sup> O termo “atenção flutuante” significa o “modo como, segundo Freud, o analista deve escutar o analisando: não deve privilegiar a priori qualquer elemento do seu discurso, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção” (Laplanche e Pontalis, 1970: 74-6).

Numa perspectiva psicanalítica, pode-se perceber que, como em uma análise, o desejo de fusão será “fantasiado e freqüentemente agido, porém não efetivado [...] Lentamente, o paciente vai percebendo a desmesura de seu intento, a imensidão daquilo que imaginara poder realizar na análise: nada menos do que a recuperação da onipotência perdida [...]” (Mezan, 1988:44). O corte de Carla nos trouxe essa dimensão. Imaginamos poder realizar nosso desejo (infantil) de fusão, recuperando com ela a onipotência perdida. A “atuação” desse desejo provocou o fechamento da relação e o impedimento do acesso direto ao conhecimento, à sua construção com autonomia.

O clima de aparente harmonia, ou melhor, complacência, em que vivíamos foi interrompido por essa aluna que, ao se recusar a continuar sendo objeto de minha prática, ou melhor, de meu desejo, demandava ser sujeito, participante-beneficiário (Allwright, 2004) e, portanto, ouvida em sua questão explícita, ou seja, “quando vamos terminar o livro?” e na que também trazia velada, a saber, como, quando e onde se aprende?

Em outras palavras, o corte dado pela aluna no momento idílico que vivíamos provocou-me um choque e a necessidade de entendermos o que estava acontecendo, abrindo um espaço para uma reflexão seletiva, mais focada naquela questão. Foi um choque porque não espera que o que eu supunha ser um objeto passivo fosse também um objeto desejoso. É mais fácil pressupor que se sabe o que o outro deseja, o que é bom para ele, porque assim não nos defrontamos com o estranho e enigmático desejo do Outro, que nos coloca a pergunta: O que o Outro quer de nós?

A palavra de Carla me despertou não apenas para a heterogeneidade dos desejos daquela turma, como também para a passividade dela quanto à sua participação no processo de construção do conhecimento e também a minha contribuição para essa situação ao não resistir à tentação narcísica de ocupar o lugar de mestre, reproduzindo, embora inconscientemente, o modelo pedagógico tradicional e me oferecendo de modelo para eles.

Não penso que tenha sido por acaso que Carla colocou uma contrapalavra. Carla já vinha mostrando ser a única que de fato investia em seu aprendizado, fazendo os exercícios para casa, lendo os livros para iniciantes que eu emprestava, trazendo redações criadas por ela mesma e participando ativamente da aula, o que os outros quase nunca faziam. As redações espontâneas que me trouxe

comprovam sua autonomia no processo de aprendizagem (Anexos 2, 4, 7 e 10), como a entende a Prática Exploratória, ou seja, Carla tomou para si a responsabilidade de aprender, sem, contudo, prescindir da professora.

Acredito que a relação dela comigo apontava para uma transferência positiva desde o início. Para fazer essa afirmação, me baseio não apenas na carta que me escreveu, tampouco nos presentinhos que me dava, embora também significativos, mas sobretudo em seu desejo de compartilhar comigo suas questões mais pessoais, como em 10/03 e 24/03 e nas redações espontâneas que fez durante o curso, o que demonstra motivação e envolvimento com seu processo de aprendizagem.

Cabe mencionar que, de minha parte, Carla foi a aluna que mais me mobilizou. Sentia prazer em ensinar para ela por ver sua determinação em aprender e em superar suas limitações.

Inconscientemente, o corte que Carla deu na relação pedagógica amorosa monológica, ou narcísica, teve como suporte um fato da realidade, a saber, sua necessidade de entender o rapaz americano com quem sua filha mantinha um relacionamento virtual, embora ela nunca tenha explicitado esse motivo (12/03). A meu ver, ela desejava saber o que eles falavam em inglês e controlar uma situação na qual se sentia impotente por desconhecer o código em que falavam. Por essa razão, premida pela necessidade de entender (ver dia 30/7) o futuro genro, Carla tinha pressa em aprender e, por isso, denunciou a paralisação na construção do conhecimento e a passividade dos outros que o tipo de relação comigo tinha alimentado. Sem ter consciência plena disso, exigiu que fosse ouvida em sua demanda por saber mais sobre como aprender e, com isso, denunciou a paralisia e rompeu a simbiose em que nos encontrávamos.

Em termos psicanalíticos, a demanda de Carla proporcionou uma frustração, ou melhor, uma “castração”, a introdução do Nome-do-Pai, na medida em que fez um corte, nos obrigando a refletir e com isso perceber a impossibilidade de nossa fusão para obterem conhecimentos, ou seja, de se aprender por osmose, sem contribuição ou trabalho da parte do aluno para essa aprendizagem. Sem saber, Carla desvelou uma verdade que não queríamos ver, contribuindo para a obtenção de um saber em um outro nível. De acordo com Mannoni (1989:9), “o saber nasce de uma verdade desconcertante que surge onde não a esperamos”.

Podemos dizer que a função do professor, em sua tarefa educativa, é a de mãe. No entanto, ao incluir a voz de Carla, contrária a de todas as outras, inclusive a minha, permiti a entrada em cena da diferença, do terceiro termo em nossa relação, função que também cabe ao professor e que para a Psicanálise é atribuída ao pai.

Concluindo, o corte de Carla só foi possível porque eu pude ouvir e dar voz a ela e, com isso, criar um espaço que permitiu a inclusão de um terceiro termo, o Nome-do-Pai, a Lei, rompendo a relação especular, narcísica-monológica. Como na situação edípica, o pai só entra na relação se a mãe permitir que ele o faça, se ela lhe der voz.

#### **5.2.4 A relação pedagógica amorosa dialógica**

O corte simbólico dado por Carla e acolhido por mim rompeu o círculo vicioso que se instaurara pela influência que um professor pode exercer sobre o aluno. De uma perspectiva psicanalítica, ele introduziu a diferença, colocou o Nome-do-Pai, a Lei entre nós. Quando isso ocorre, há a predominância do simbólico, campo do duplo sentido, do equívoco, que força a negociação entre os sujeitos.

A intervenção de Carla, somada às reflexões proporcionadas pelas APPEPSAs construíram um diálogo e com ele uma possibilidade mais ética de amar porque passei a considerar o outro como sujeito e não mais como objeto, limitado, simples depositário dos meus conhecimentos, incapaz de construir seu próprio saber, sendo este uma elaboração pessoal do sujeito e, portanto, uma parte de si. Mais conscientes de nossas motivações, a relação amorosa que passamos a construir revelou-se mais promissora.

Isso ocorreu porque pude, por fim, deixar meu lugar vazio, o que significou deixar de ocupar o lugar do sujeito suposto saber, mantendo meu desejo como um enigma para que o desejo de saber se instaurasse no outro, pois o aluno precisa “operar uma dessuposição de saber naquele que ensina” (Pereira da Silva, 1994:144), isto é, precisa, de alguma forma, saber que o professor não sabe tudo, logo, ele não é a única fonte de saber, é preciso continuar a querer saber, a buscar saber. Segundo Mrech (2003:82), citando Lacan, “nós não podemos nos constituir em Outro do Outro, ou seja, tentar adivinhar o que o outro necessita. Nós não temos a resposta”.

A resposta para a pergunta “como se aprende?”, implícita nos enunciados dos alunos, somente pode ser respondida por quem a formula. Não há fórmulas, tampouco receitas de como aprender. Cada sujeito precisa encontrar, dentre as oportunidades de aprendizagem oferecidas a ele, seu próprio caminho para obter conhecimentos de forma autônoma.

Enquanto tentei adivinhar o que o outro necessitava, provi conhecimentos, dei respostas, não deixei um lugar vazio, atuei meu desejo de fusão, de não querer saber sobre as diferenças. Até as APPEPSAs serem realizadas, não senti que houve passagem para o circuito da dimensão propriamente dita do discurso, do simbólico, ficando todos nós presos ao imaginário, o que não permitia que o aluno desejasse e, se desejava, que esse desejo se expressasse.

De uma perspectiva bakhtiniana, a relação professor-aluno precisou ser entendida por ambos os agentes como dialógica, pois há dois sujeitos distintos envolvidos. Em nossos enunciados, trazíamos as vozes de outros discursos, oriundos de outros contextos, mas não eram ouvidas por nós.

Bakhtin (2003:380) também apontou para a necessidade de uma posição abstrata de terceiro, um sobredestinatário, lugar para onde todo enunciado deve se dirigir. Esse terceiro é uma abstração em relação ao eu e ao tu. Esse terceiro é um elemento constitutivo de todo enunciado e, na interpretação de Amorim (2001:116), “ele é aquilo que, na palavra, não estanca na imediatez da enunciação e impulsiona para um adiante ilimitado”, garantindo, dessa forma, que “nenhuma de suas [do enunciado] possibilidades seja barrada por uma escuta parcial e contingente”. Segundo a autora, o sobredestinatário “liberta o texto das limitações de seu contexto, projetando-o naquilo que Bakhtin nomeia *grande temporalidade*, um tempo futuro, desconhecido e imprevisível em que o texto poderá ser acolhido e, ao mesmo tempo, reconstruído de outro modo [...] em direção a uma dimensão universalizante”.

Trazendo essa reflexão para a relação pedagógica amorosa, o sobredestinatário seria o terceiro necessário na relação professor-aluno também apontado pela Psicanálise. Nesse tipo de relação, os sujeitos são intermediados pelo conhecimento, que não deve se limitar ao contexto imediato em que é construído, mas se dirigir à dimensão do universo. Pensado dessa forma, não há transmissão possível, mas construção ilimitada, discursiva, porque polifônica e

polissêmica, porque remete a diferentes possibilidades de significação que alimentam de elos a cadeia verbal.

Segundo Bakhtin (2003:333), “em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse sobredestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.)”, ou seja, algo fora da relação dual, uma instância superior, que também poderá ser a palavra, o conhecimento ou, nos termos psicanalíticos, o Outro.

Incluído o sobredestinatário ou o Outro na relação pedagógica, ela poderá se constituir como eu-ele-tu, sendo esse ele algo de que se fala, espaço para a diferença. Nessa configuração, a relação terá chances de ser bem-sucedida. De acordo com Figueiredo (2003:9), “uma relação professor-aluno bem-sucedida será a que, idealmente, tende para a dissolução da assimetria e de si mesma”.

Segundo Freitas (1996:172), a relação professor-aluno deveria ser uma relação dialógica, pois nela “se enfrentam dois sujeitos” e nela há uma disputa pelo conhecimento sendo o outro sempre necessário. Concordo com a autora, mas enfatizo que a relação pedagógica é também uma relação amorosa e, nesse caso, não deve haver enfrentamento, tampouco disputa pelo conhecimento, mas sim um compartilhamento dos conhecimentos e das experiências construídos no processo e referidos ao discurso, à linguagem, ao Outro.

O tipo de relação amorosa a ser buscado na relação pedagógica não é monológica, mas sim a que considera o outro como sujeito da interação e, além disso, inclui um terceiro. Segundo Mrech (1997:2),

educar não é levar o aluno e o professor a se entificarem através dos circuitos escolares ou se apropriarem do saber, tornando-os ‘seus’. Educar é perceber que o ensino nos remete à própria cultura, a uma nova forma de ver o social e o indivíduo. Ensinar é estabelecer referências.

E eu acrescentaria, referências internas e externas. O conhecimento não é dos sujeitos, mas do Outro, da cultura que, como nos ensinou Freud/Lacan e Bakhtin, é ao mesmo tempo externa e interna, fazendo parte da constituição do sujeito.

Essas referências se constroem quando a relação é triangulada, ou seja, uma que inclui um terceiro termo, fora dos sujeitos. O saber que se constrói em sala de aula nada significará se não se referir a algo no discurso. De acordo com Lacan, a palavra referência só pode situar pelo que o discurso se constitui como elo de

ligação. “O significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame” (Lacan, 1982:162). Vemos aí que o terceiro elemento presente na relação analítica, e que também precisa estar na pedagógica para que ela seja dialógica, é a linguagem, pois como disse Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza.

Essa triangulação também foi apontada por van Manen (1991:76) quando o autor diz que a relação entre professor e aluno “está orientada para uma certa matéria (matemática, línguas, ciência, etc.) e para o mundo em que essa matéria está inserida”, ou seja, o conhecimento, para a cultura.

De acordo com van Manen (idem:76), “do ponto de vista realista, os educadores profissionais só têm uma tarefa, simplesmente ‘instruir’ os estudantes sobre a matéria que dominam”. No entanto, essa é, também segundo o autor, uma visão simplista da responsabilidade educacional e do que significa educar/ensinar. E, acrescento, mesmo em se tratando de alunos adultos, supostamente já “formados”, pois não há sujeito que esteja formado. De acordo com a Psicanálise, o sujeito é um eterno “vir a ser”, ou seja, nunca está acabado, havendo sempre espaço para desenvolvimento.

Ainda segundo esse autor “pedagogia é uma fascinação pelo crescimento do outro” (Idem:13). E eu diria que, nessa fascinação, há uma aposta no crescimento, que pode gerar gozo no professor e no aluno, porque, embora haja entre ambos uma diferença de lugar enunciativo, o que suporta o desejo de ensinar e aprender é o desejo de saber, de conhecer, que leva a humanidade a caminhar. O desejo de saber, ou seja, a curiosidade intelectual, é fruto da sublimação das demandas pulsionais e está marcado “pelos caminhos e descaminhos do complexo de Édipo. [...] o aluno vem para a sala de aula com possibilidades de aprendizagem e conhecimento determinadas pela configuração que sua vida pulsional adquiriu durante o conflito edipiano” (Morgado, 2002:89).

Da mesma forma, de acordo com Garcia (1998:29),

desejo de saber, uma vez manifestado, implica em *identificação* do aprendiz com o professor. Como definir identificação? Trata-se de uma ligação amorosa entre mestre e aluno a qual facilita a compreensão entre ambos os personagens que vêm a formar um par, donde falarmos em relação professor/aluno.



O aluno precisará, no entanto, de passar dessa identificação imaginária do ser para o circuito da dimensão do discurso, do simbólico, da linguagem. Os sentidos construídos na relação pedagógica serão então tecidos com a voz dos outros, de outros textos, outros saberes que dialogam com o que é ensinado e aprendido em uma sala de aula, ativando e ampliando a memória discursiva do aluno.

Na minha experiência, ao tratar com interesse e valorizar cada idéia, dúvida e pensamento, mesmo que estes colocassem em cheque meu saber, ao não mais pretender ocupar o lugar de provedor único de conhecimentos, proporcionei um acolhimento e possibilitei o surgimento de uma relação pedagógica amorosa dialógica, incluindo um terceiro na relação professor-aluno. Assim, acredito que, numa identificação menos especular comigo, o desejo de aprender, desejo que provoca o sujeito a querer buscar sempre mais, pode ser provocado.

No entanto, essa busca só foi possível quando passamos a nos referir ao terceiro em nossa relação, transformando-a em incompleta pela necessidade de algo de fora dela, o Outro. E, dessa forma, eu me coloquei como ser de passagem (Couto, 2003:ix), sendo isso justamente o que o professor deve ser e que acredito que eu tenha conseguido haja vista o que registrei no diário em 9/6.

*Unit nova. Apresentei um novo vocabulário e escutei Carla dizer: “Quando é que eu vou aprender essa língua?”*

*Respondi: “Você está aprendendo”.*

*Carla retrucou: “Aprendendo eu não sei, mas pelo menos agora eu gosto de inglês”.*

*Perguntei: “Você não gostava antes?”*

*Carla disse que passou a gostar de estudar inglês comigo. Pedro e Raul disseram o mesmo.*

E, ainda, em 13/8

*Hoje, Pedro disse que eu “plantei uma sementinha nele”. Perguntei o que brotaria dessa sementinha e ele respondeu: “Minha vontade de aprender inglês”.*

Aqui percebo que o prazer em obter conhecimento se instaurou e que o novo já não causa o desconforto que causava porque, se num primeiro momento a transferência apontou para o passado, ela também possibilitou que algo novo se

tecesse. Além disso, vejo também que, nesse caso, de acordo com Pestalozzi, (apud Ferrari, 2004:36), “o amor deflagra o processo de auto-educação”.

Embora a perspectiva de não ter ainda aprendido tudo naquela relação cause uma sensação de incompletude, a ela não se soma o desprazer de ter de continuar a aprender. Pelo contrário, a sensação de incompletude, de falta, impulsiona a busca por mais saber, num processo interminável de desconstrução, reconstrução e produção de novos saberes. O outro deixa de ocupar o lugar de objeto porque deseja, ou seja, deseja saber o que o professor deseja e esse desejo de saber impulsiona o aluno. E, nessa identificação, o aluno deseja o que o professor deseja, ou seja, saber, aprender o idioma e falar como a professora, havendo então superação do mestre, autonomia.

O que ficou claro para mim após toda essa experiência é que a opção teórico-metodológica do professor não é suficiente para evitar que certos comportamentos fossilizados se façam presentes, embora aparentemente já ultrapassados por outras crenças.

De minha parte percebi, com base na Psicanálise, que não é “pecado” querer ser amada, o que não se deve é querer ser amada incondicionalmente, tampouco transformar o outro em objeto de satisfação. O contexto pedagógico favorece essa predisposição psíquica, porque define previamente as hierarquias e, por isso, remete à relação original dos sujeitos, ou seja “a assimetria entre professor e aluno remete à polaridade inicial entre o genitor – que sabe e provê – e a criança, que quer saber e ser provida” (Morgado, 2002:109).

Deparei-me também com minha falta, não sei tudo, não posso ensinar tudo. Faço, quando posso, a minha parte, e ela é limitada. Os dois sujeitos participantes desse encontro amoroso, professor e aluno, são faltosos e da mesma forma participam da ignorância, a do professor, contudo, deve ser a de uma ignorância douda, aquela que sabe que não sabe tudo. Essa ignorância é que promove o movimento em direção ao saber e a procura por um outro para que numa relação dialógica esse movimento se concretize.

É pela transferência, entre outras coisas, que o inconsciente irrompe a consciência. Havia transferido para eles uma certa estrutura vivida no passado e ainda não superada, uma forma de gozo que tentei repetir com aqueles sujeitos que considerei tão dependentes de mim. A minha transferência, reação inconsciente aos efeitos da transferência deles a mim, se transformou em

instrumento de trabalho para mim. Perceber, tomar consciência da transferência é poder ter um conhecimento maior sobre si mesmo e assim obter algum controle sobre seus sentimentos, neutralizando os que insistem em se inscrever nas palavras e nos atos do sujeito.

O destino da transferência em análise é o deslocamento do investimento no analista para outros objetos. Conforme Kupermann (1996:207), ao se referir ao processo de formação psicanalítica, ele afirma que esse processo precisa deixar de produzir “uma transferência absoluta, endereçada a um lugar único, cujo efeito é a revolta ou a servidão, faces comuns da moeda da impotência”. Foi justamente isso que ocorreu com os alunos (a servidão) e com Carla (a revolta). Esta se revoltou com a minha repetição sem inclusão, e com o resto da turma, que “optou” pela servidão, pela passividade.

É necessário, portanto, remeter o aluno a outros objetos, outras fontes de prazer, propiciar para que o aluno passe da inevitável transferência ao professor à possível identificação com ele. Assim como na relação analítica a transferência é necessária e ao final de uma análise precisa ser dissolvida para que haja “cura”, na relação pedagógica deve acontecer o mesmo.

E como se daria esse processo? Cada professor teve seu modelo de professor idealizado e depois dele se discriminou, criando seu próprio estilo. A princípio, o professor precisa aceitar esse amor a ele transferido, ser objeto do desejo do aluno, sem contudo sobrepujar esse desejo, superando seu narcisismo, sua onipotência, para transformar essa energia em motivação para aprender e, de forma gradativa, à medida que o aluno puder ressignificar aquela relação, e com isso depender menos dela para continuar aprendendo, libertando-se da dependência e adquirindo autonomia.

A recompensa para o investimento por parte do aluno é o amor do professor (Freud, v.XII: 242), seu elogio, as notas altas, formas de reconhecimento de uma aprendizagem, de adquirir valor aos olhos de um mestre. Isso pode ser visto em trechos do diário que reproduzo abaixo.

*Fiz questão também de comentar os métodos diferentes de aprendizagem que eu reconhecia em cada um. Eles ficaram todos orgulhosos. Falo com sinceridade, de maneira natural e carinhosa e sinto que surte o efeito positivo que espero, ou seja, sinto-os motivados.*

*Incluí a Wanda nesses elogios e fiquei com pena do Pedro porque não disse nada para ele. (30/04).*

Então, o que se ensina? Se ensina a aprender. Para os alunos, penso que eles acreditam que eu sei como se aprende, pois ensino. A forma como ensino é como se aprende. Meu método reflete essa crença e deve mostrar que estou sempre aprendendo. Acredito que foi o que aconteceu conosco depois de nossas reflexões. Para mostrar meu entendimento sobre o que aprendi com a experiência que vivi, a saber, que o amor visa a derrubada do outro como objeto, termino esta seção citando um outro, cuja voz que pude ouvir, ao ler suas palavras escritas, me ajudaram a entender um pouco mais acerca da natureza da relação pedagógica.

O que inicia o movimento de que se trata no acesso ao outro que nos é dado pelo amor é este desejo pelo objeto amado que eu compararia, se quisesse imajá-lo, à mão que se adianta para pegar o fruto quando maduro, para atrair a rosa que se abriu, para atizar a chama na lenha que de súbito se inflamou. [...] Mas quando neste movimento de pegar, de atrair, de atizar, a mão foi longe o bastante em direção ao objeto, se do fruto, da flor, da acha, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de vocês, e neste momento é a sua mão que se detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas – então o que aí se produz é o amor (Lacan, 1992a:58-9).

As palavras de Pedro descritas abaixo parecem confirmar o sentimento que tenho de que houve essa passagem de amante a amado, de objeto colhido a sujeito que deseja e, por isso, parte para o encontro, estabelecendo assim uma relação amorosa dialógica com o saber e obtendo uma compreensão própria da qualidade de sua vida. Reproduzo abaixo um trecho significativo do diário em que registrei essa passagem (13/08):

*Hoje, Pedro disse que eu “plantei uma sementinha nele”. Perguntei o que brotaria dessa sementinha e ele respondeu: “Minha vontade de aprender inglês”.*

Acredito que dessa forma o professor fique aliviado de sua tarefa impossível, a saber, a de transmitir seus conhecimentos. Segundo o senso comum, o professor é aquele que sabe tudo e por isso ensina. De fato, é necessário saber sobre algo para se estar apto a ensinar, porém, de acordo com Mendonça Filho (1998:74-5), “o acúmulo de saber por si só não torna ninguém menos ou mais apto para ensinar, já que a transmissão<sup>11</sup> pode ocorrer por uma via que escapa a própria consciência”.

<sup>11</sup> Para a Psicanálise, a palavra “transmissão” não tem o mesmo sentido que para a Educação. Para a Psicanálise lacaniana, quando se fala em transmissão é de transmissão de trabalho, ou seja, é preciso que o outro tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com isso. Esse conceito psicanalítico me parece próximo ao conceito de autonomia estabelecido pela Prática Exploratória (cf. Allwright, 1990).

Esse autor nos remete ao pensamento de Freud, em “O interesse científico da Psicanálise” (v. XIII:190), de que “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças [do ser humano] será capaz de educá-las”, ou seja, pode ensinar aquele que está capacitado a ouvir seu aluno, procedendo como o analista que volta “seu próprio inconsciente, como um órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente” (v. XII:129) para poder ouvir para além do discurso racional do aluno, sem censuras prévias e com foco não só na seqüência ordenada de sua fala, mas também nas incoerências e silêncios desta, e poder assim permitir que este possa bordear seu desejo, ação eficaz de qualquer análise ou encontro pedagógico.