

Maria de Lourdes Duarte Sette
lourdessette@gmail.com

Sobre a natureza da relação pedagógica¹

On the nature of the pedagogical relationship

RESUMO - Após analisar atividades pedagógicas e e-mails de alunos, além de um diário escrito por mim ao longo dos oito meses em que ensinei inglês como língua estrangeira para um grupo de oito adultos na empresa em que trabalhavam, pude perceber a presença de aspectos sócio-histórico-individuais, conscientes e inconscientes, entrelaçados nos enunciados dos participantes do evento pedagógico. Com base em três discursos – a prática exploratória, a psicanálise e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin – busquei entender com mais profundidade a natureza da relação pedagógica, ou a qualidade da vida em minha sala de aula.

Palavras-chave: relação pedagógica, prática exploratória, psicanálise, qualidade de vida.

ABSTRACT - After analyzing pedagogical activities and emails of students, in addition to a diary I kept during eight months in which I taught English as a second language to a group of eight adults in a work setting, I came to perceive the presence of socio-historical-individual aspects, both conscious and unconscious, interwoven in the speech of participants in pedagogical events. The analysis was based on pedagogical activities produced by the students and a diary written by the teacher over eight months. The theories used to analyze this material were Exploratory Practice, Psychoanalysis and Philosophy of Language of Bakhtin.

Keywords: pedagogical relationship, exploratory practice, psychoanalysis, quality of life.

Introdução

Nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos
o coração das pessoas (Cora Coralina, s.d.).

Assumi a turma substituindo a antiga professora, muito querida pelos alunos, que casara e mudara de estado. Aquele era o segundo semestre de estudo e eles já estavam no meio do segundo livro. Minha ideia era continuar de onde haviam parado. No entanto, logo no primeiro dia de aula, a turma toda me pediu que fizesse uma revisão de tudo que haviam aprendido até então. Na realidade, eles expressaram claramente o desejo de “começarem tudo outra vez”, desde o primeiro livro.

Embora tenha estranhado esse pedido, passei à revisão sem pensar duas vezes, não só porque desejava agradá-los e conquistá-los, mas também porque fui guiada pelo que eu acreditava ter “captado” no pedido que me fizeram, a saber, 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 soubera transmitir o conteúdo programático, mas eu suprimiria essa falta do que ela não soube ou não pode suprir.

Além disso, também inferi que a ideia 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 serem “(re)formados” por mim, do meu jeito. 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. Essas inferências foram possíveis porque, de acordo com Allwright e Miller (2001, p. 1)², “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’”.

No entanto, uma das alunas, Carla, 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 momen-

¹ Este texto foi baseado na tese de doutorado da autora intitulada “A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise”, PUC-Rio, defendida em março de 2006.

² Todas as citações dos textos de autores ainda não traduzidos para a nossa língua foram traduzidas por mim. Aproveito para informar que há muitos outros trabalhos, inclusive em português, sobre a Prática Exploratória, que podem ser encontrados no site <http://www.ling.lancs.ac.uk>

to de divergência de interesses, eu 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 o apoio do restante da turma porque a aluna que reclamou não se sentia feliz e continuava reivindicando a continuidade das lições imediatamente e sem correria.

O fato de notar o que acontece não leva diretamente ao entendimento da situação (Allwright e Miller, 2001, p. 2), mas “entender pode, muitas vezes, por si só, resolver virtualmente o problema” (Allwright, 2002, p. 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 pela Prática Exploratória pela 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” (Allwright, 2002, p. 53). 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 experimentávamos naquele momento.

O debate que tivemos foi, a meu ver, uma APPEPSA (Atividades Pedagógicas Potencialmente Exploratórias fundamentadas pela Psicanálise) que surgiu espontaneamente, ou seja, sem planejamento, mas que tinha a intenção de buscar maiores entendimentos para todos. A APPEPSA 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 sobre a razão para o pedido de revisão desde o início do curso e, embora as respostas nem sempre tenham sido na mesma língua, elas foram devidamente traduzidas, de acordo com as necessidades do grupo.

Na aula seguinte, propus outra APPEPSA, dessa vez planejada por mim, que tinha a intenção de refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o porquê da insatisfação de Carla agora, já que 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 em mim e, se possível, neles também.

Com base nas ideias 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 sobre 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. A troca entre eles de sugestões de formas de aprender 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 de nós, confrontando-a também com os discursos instituídos.

Além disso, a APPEPSA, a meu ver, proporcionou uma oportunidade terapêutica, em que uns cobraram dos outros a 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, as quais afetavam o grupo como um todo.

Quando usei a expressão “despertar a consciência”, o fiz porque, segundo Allwright (1998, p. 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 outro aluno que não frequentava as aulas como os outros e sempre ficava muito ruborizado 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.

A relação pedagógica monológica

Não foi apenas a consciência dos alunos que foi despertada, a minha também foi provocada pelas reflexões que desenvolvemos, não só no que tange à questão da

autonomia³ no processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, no tipo de relação pedagógica que vivíamos e que estava diretamente relacionada.

No que se refere à autonomia, por parte dos alunos, a relação pedagógica era limitadora e mesmo paralisante, porque efeito do suposto saber no outro⁴, isto é, de que há outro que tudo sabe. 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 estereótipos ou comportamentos fossilizados.

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 determinarem⁵ o que eu escutava, dizia e fazia.

A autonomia, no entanto, não é fácil de conquistar. Contra ela há forças inconscientes. Segundo Demo (2001, p. 51), “o inimigo maior da autonomia é a inconsciência da dependência externa”, e eu acrescentaria também a inconsciência da força da fantasia de fusão com o outro na tentativa de se defender contra a vivência da angústia de separação, a qual reproduz a imagem de uma figura completa, fechada, autossuficiente, como o andrógono no mito de Platão (2002). 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 determinado tipo de relação pedagógica que, embora amorosa, chamei de monológica. Vejamos por quê.

Para que uma relação seja possível é preciso primeiro haver uma articulação de desejos, consciente e inconsciente. No caso de minha relação com a turma, havia o meu desejo consciente de ensinar e inferi que também havia o deles de aprender, formando assim uma combinação perfeita, como numa relação de amor recíproco.

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 romântico⁶, 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 (como entendido pela Psicanálise)⁷, amor esse que já foi observado nas práticas pedagógicas (Van Manen, 1991) e de que minha experiência é testemunho. Para van Manen, o amor pedagógico é pré-condição para que a relação pedagógica cresça, manifestando-se de forma explícita ou não.

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 trocados entre nós. Eis algumas delas: demonstração de confiança em mim ao relatarmos fatos de sua vida pessoal; desejo de posse, quando um deles me disse: “Minha *teacher*, how are you?”; convites para almoçarmos e para festejarmos aniversários; envio por e-mail de desenhos e fotos de gatos (animal que adoro e que sempre menciono nos exemplos que dou); presentes; curiosidade sobre mim e desejo de ter algo que me pertencia, como um batom, o que mostra um traço de identificação comigo; no uso de linguagem carinhosa comigo; redações espontâneas que descreviam o ambiente de aprendizagem: “a sala de aula fica mais bonita quando há aula de inglês”, “vivemos momentos felizes nessa sala de aula”, que me elogiavam: “minha professora é amiga”; além de 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.

No entanto, o desejo consciente de ensinar e aprender serviu de gancho para outro, o inconsciente, que não se expressou de forma explícita, mas sim velada. Esse desejo inconsciente era o de querer ser amado a qualquer preço e se expressou 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. Para tanto, “deveriam” ser, 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

³ Segundo Allwright (1998, p. 20-19), a autonomia é “a 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”.

⁴ “Outro” é um termo utilizado por Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus. Esse lugar é da “alçada do lugar terceiro, da alteridade” (Roudinesco e Plon, 1998, p. 551).

⁵ Aqui leia-se “orientarem”, pois a Psicanálise entende “determinação” como uma “orientação”, e não como uma imposição de algo que não permite “saída” ao sujeito. Este é determinado, ou seja, está assujeitado às significações previamente construídas, mas lhe é possível ressignificá-las. O próprio método psicanalítico é uma aposta nessa possibilidade.

⁶ Modelo de amor vigente na tradição ocidental, o qual é influenciado por alguns pressupostos advindos do Romantismo (ver Rougemont, 1988).

⁷ Segundo a Psicanálise, o sentimento do amor está presente em qualquer vínculo afetivo, inclusive na relação pedagógica, e se manifesta através de um fenômeno que Freud nomeou como transferência (Freud, 1996, vol. XII, p. 180).

desde pequenos de sermos amados e de reproduzir a primeira relação de amor que tivemos (Morgado, 2002, p. 41) em que os pais são todo-poderosos e sabem o que é melhor para seus filhos.

Acredito ter sido (a)traída pela ideia 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 conquistar⁸. Eles, por sua vez, se colocaram no lugar de desprovidos, ignorantes desse saber. Assim, a meu ver, estabeleceríamos aquele encontro como uma relação pedagógica perfeita, viveríamos uma completude (imaginária) e seríamos felizes para sempre. Atraía-me igualmente a promessa velada de que o significado da palavra revisão, sua polifonia – a saber, ver novamente, avaliar, ressignificar –, me trazia, ou seja, substituir a ex-professora, ser aceita e amada como ela, tomada como modelo, ideal de eu⁹.

Do ponto de vista psicanalítico, nossa relação pode ser chamada de amorosa porque transferencial, mas narcísica porque se estabeleceu e se fechou englobando a mim e aos alunos, excluindo o outro como sujeito e diferença, congelando-nos no espelho imaginário onde só há imagens perfeitas e a ilusão de uma fusão.

Numa perspectiva bakhtiniana, a relação que construímos pode ser lida como monológica porque era constituída por uma única voz autorizada, a minha. Chamo-a de relação pedagógica amorosa monológica porque, da mesma forma que o discurso monológico, ela fecha e limita, pois não permite a referência a esse terceiro, o qual funciona como garantia contra a alienação fusional, desconsiderando o outro como responsivo. Ela deve, portanto, ser castrada, isto é, abortada assim que percebida.

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 impossível todo o conhecimento e toda a fundação de um saber e de um poder sobre o desejo (Pereira da Silva, 1994, p. 97).

Em outras palavras, eu controlei todo o processo, porque decidi o que iríamos revisar e de que forma. Por essa razão, a revisão 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, p. 8), “os alunos podem ser positivamente auxiliados por um pouco de ‘comida na boca’”. Concordo com Allwright, mas penso que exagerei nas colheradas porque, em troca, esperava receber amor, gratidão e a garantia de não ser abandonada.

O tipo de relação pedagógica amorosa monológica se apoiava numa determinada estratégia ou metodologia de ensino de transmissão de conhecimentos. Ao colocarme 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.

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 ideia de que se houver uma comunicação bem sucedida, ou seja, sem ruídos, o conhecimento será passado diretamente do professor para o aluno.

Considere 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. De acordo com Morgado (2002, p. 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, p. 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

⁸ Na antiga Grécia, significa oferendas colocadas nos templos dos deuses.

⁹ Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com seus substitutos e com os ideais coletivos (Laplanche e Pontalis, 2012, p. 222).

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 especular, ou seja, reprodução da imagem do mestre.

Os alunos, por sua vez, 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 tudo, o professor ocupa o lugar superegóico 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, p. 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, p. 327), o aprendizado pressupõe a confiança na palavra do outro. E, de acordo com Silva (1994, p. 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.

Somada à falta de autonomia ou à passividade que penso ter alimentado, minha atitude também exacerbava a assimetria já existente na relação pedagógica. Juntamente com Outeiral e Cerezer (2003, p. 62) acredito que “é na relação assimétrica do professor com seu aluno que se produz, na diferença, o conhecimento”.

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, *in* Cruz e Jouët-Pastré (2000, p. 8),

Uma compreensão passiva do sentido linguístico 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; 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, p. 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. Dessa forma, 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).

Resumindo, não é suficiente dizer que uma boa relação entre mestre e aluno constitui uma relação amorosa, é necessário analisar que tipo de relação afetiva estamos construindo, o que nossos sentimentos simbolizam, 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 e o que passo a expor.

A relação pedagógica 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), 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, p. 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 tivesse havido 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 desejasse, 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 elas não eram ouvidas por nós.

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 Freitas (1996, p. 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 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, 1983, p. 162). Vemos aí que o terceiro elemento presente na relação 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, p. 76) quando o autor diz que a relação entre professor e aluno “está orientada para certa matéria (matemática, línguas, ciência, etc.) e para o mundo em que essa matéria está inserida”, ou seja, para o conhecimento, para a cultura.

De acordo com van Manen (1991, p. 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” (van Manen, 1991, p. 13). E eu diria que, nessa fascinação, há uma aposta no crescimento 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. 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 ideia, 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, pôde 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, p. ix), sendo isso justamente o que o professor deve ser e que acredito que eu tenha conseguido haja vista o que registrei no diário. “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 outro dia registrei a fala de Pedro que 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, (*in* Ferrari, 2004, p. 36), “o amor deflagra o processo de autoeducação”.

As palavras de Pedro descritas acima 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.

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 amado, o que não se deve é querer ser amado 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, p. 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 douta, aquela que sabe que não sabe tudo. Essa ignorância é que promove o movimento em direção ao saber e a procura por outro para que numa relação dialógica esse movimento se concretize.

É necessário, portanto, remeter o aluno a outros objetos, outras fontes de prazer, propiciar que o aluno passe da inevitável transferência ao professor à possível identificação com ele.

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, 1996, vol. XII, p. 242), seu elogio, as notas altas, formas de reconhecimento de uma aprendizagem, de adquirir valor aos olhos de um mestre.

Por sua parte, acredito que 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.

Conclusão

Com base nas ideias de Freud/Lacan, Allwright e Bakhtin foram descortinadas, na análise da experiência que vivi, alguns aspectos das dimensões consciente e inconsciente dos sujeitos envolvidos e a (re)construção, a polifonia, a (re)significação de termos do contexto pedagógico, feitos e efeitos de linguagem, de discursos.

Apesar da sala de aula estar localizada no local de trabalho dos alunos, a vida compareceu por inteiro nela e, em geral, associada ao conteúdo programático do curso, revelando a imbricação de elementos sociais, afetivos e cognitivos. A percepção dessa imbricação e a reflexão conjunta com a turma proporcionou uma escuta que, por sua vez, criou um espaço pedagógico-terapêutico naquele ambiente de ensino-aprendizagem. Assim, através da linguagem, foi possível a construção de conhecimentos linguístico-terapêuticos, porque o desejo se realiza no dizer.

Ao serem incluídos, no ambiente pedagógico, relatos da vida particular, não apenas a sala de aula, mas o próprio conceito de aula foi redimensionado, assim como o próprio papel do professor que deixa de ser o diretor da cena, passando a ser um mediador de conhecimentos e do desenvolvimento afetivo, o que torna necessário que ele não só prepare sua aula, mas também se prepare para ela refletindo constantemente sobre sua prática pedagógica, a natureza da relação que constrói com os alunos e a qualidade de vida naquele ambiente.

O tipo de relação pedagógica, seja monológica ou dialógica, construído por mim e pelos alunos, refletiu a qualidade de vida naquele ambiente. No que se refere a esses dois tipos possíveis de relação pedagógica amorosa, especificar suas características não é tarefa difícil. Difícil é se encaixar em uma única posição, adotar todas as características do discurso ideal, dialógico. Qualquer dos tipos delineia condições ideais do ensinar: a dialógica pressupõe uma imagem ideal do ser professor, que é capaz de ensinar de forma simétrica e motivadora da autonomia, tendo, por parte do aluno, o desejo de aprender; a outra, a monológica, também pressupõe uma imagem ideal do

professor que transmite todo seu saber, todo conteúdo de sua matéria, sem perdas.

Paralelamente a essas duas posições e formas de amar está um sujeito real, de carne, ossos e desejo, que é professor, e que não consegue atender às exigências de perfeição da imagem de ser professor a ele transmitida e, por vezes, imposta pelos discursos pedagógicos. Essas idealizações que inspiram o ato de educar negam a realidade do desejo e, portanto, o sujeito.

O imaginário social é povoado por imagens ideais de corpos, famílias e relações, às quais, de uma forma ou de outra, estamos todos presos. No âmbito pedagógico não é diferente. Há sempre um modelo a ser seguido, uma metodologia mais elaborada, os quais fornecem uma crença prévia aos sujeitos. Há, portanto, estruturas fossilizadas que antecedem a maneira como os sujeitos estruturam suas relações, aí também incluída a pedagógica, e que determinarão sua forma de agir.

Essas estruturas são internalizadas e, associadas a outras estruturas psíquicas já existentes, se transformam em crenças naturalizadas, funcionando de forma inconsciente, o que torna difícil para o sujeito livrar-se delas com facilidade.

Assim, quando o sujeito adulto chega a um curso, seja ele qual for, não vem vazio, traz consigo um saber singular em forma de fantasia, o qual foi tecido pela linguagem, sendo fruto da forma como foi olhado e falado por sua estrutura familiar, além do saber que adquiriu de outros modelos que encontrou pela vida afora, objetos já construídos e socialmente compartilhados.

O que percebi com minha experiência e com base nas ideias de Freud/Lacan, Allwright e Bakhtin é que o que nos determina são fatores sócio-histórico-individuais. Embora internalizadas e, muitas vezes, totalmente inconscientes, as modalidades de gozo dos sujeitos podem ser percebidas porque aparecem em seus discursos não obstante o contexto, seja ele a sala de aula ou o divã do analista.

Pude perceber que, embora em meu discurso já não mais constasse a expressão “transmissão” de um saber pronto e acabado, em que o sujeito não se acha implicado e o professor ocupa o lugar do sujeito suposto saber, na prática, foi o que fiz, pois reproduzi o modelo no qual fui educada. O tipo de relação pedagógica amorosa construída a princípio ignorou o outro enquanto sujeito capaz de realizar a “compreensão responsiva”, ser ativo e reativo à interação e o tomou como objeto, passivo, passível de ser impregnado por um saber que lhe é dado já pronto.

A relação, embora amorosa, não foi positiva, porque o amor é o que nos mobiliza, mas também pode ser o que nos paralisa quando formamos/educamos. Ele mobiliza fantasmas relativos à criação, à modelagem de seres humanos, que são tratados como objetos pelo inconsciente. Foi o que ocorreu em meu caso. A relação amorosa reproduziu um tipo de ligação original que precisou ser

(re)vista e superada, pois, ao ser rejeitada por um dos participantes do evento, revelou o aprisionamento deles nessa relação, que impedia a realização de seus objetivos.

A esse tipo de relação pedagógica amorosa chamei de monológica porque não houve reconhecimento da voz do outro. Nesse círculo fechado, não há lugar para o Outro, o terceiro, havendo apenas lugar para o espelhamento do mesmo em função da possibilidade que esse encontro oferece de satisfazer fantasias e o sentimento de que se é amado. Esse tipo de relação pedagógica não apenas reproduz uma crença ou uma “formação”, mas também se adequa a um determinado tipo de configuração psíquica que a aceita sem questionamentos.

Do ponto de vista psicanalítico, esse tipo de relação revela um desejo infantil de fusão com o objeto do desejo, de obtenção da completude imaginária, desejo que encobre o receio do confronto com a diferença, com a crítica, com a separação, que geraria angústia. Minha transferência para os alunos reforçou a transferência deles a mim, instalando um círculo vicioso em que a relação pedagógica passou a ser palco da reencenação pura e simples de experiências infantis vividas com os primeiros educadores. Passamos a satisfazer, de forma compulsiva, nossas pulsões, as quais deveriam estar sublimadas na curiosidade, a saber, no trabalho intelectual.

A sublimação, condição da cultura, é impulsionada pela energia da pulsão sexual que, por ser plástica, energiza objetos sexuais e não sexuais. A cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo de atividade das funções psíquicas superiores, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. A cultura é fonte de sublimações, sendo a produção intelectual a que se relaciona estreitamente com o discurso pedagógico e a qual é matizada de erotismo, sendo aí tecidos o desejo e o gozo.

Esse gozo é, contudo interditado, não é absoluto, não satisfaz plenamente, apenas momentaneamente, provocando mais desejo. Daí a sede constante por saber, a busca infinita de obter mais conhecimentos; afinal, o ser humano está condenado a desejar sem nunca realizar plenamente seu desejo e a significar sem jamais realizar de fato o sentido.

Assim, uma relação, por ser amorosa, não significa que seja positiva, ou seja, mediadora do processo de aprendizagem ou propiciadora da percepção da qualidade de vida dos participantes do evento. A relação pedagógica, por ser assimétrica, coloca no professor um peso maior quanto a essa mediação, sendo a ele também conferido um determinado poder de sedução que pode levar o aluno a buscar atender às suas expectativas superegóicas por amor, correspondendo assim às suas demandas e desejos inconscientes.

O que se pode observar na análise dos documentos (exercícios feitos em sala de aula pelos alunos e o diário escrito por mim durante os oito meses de curso) é que,

dependendo de sua estrutura psíquica, o professor poderá, respaldado pelos discursos pedagógicos com os quais dialoga, propiciar ou não um espaço para a inclusão do outro como sujeito, ou mantê-lo como receptáculo de seu conhecimento, considerando-o como um objeto a ser moldado e dificultando seu acesso direto ao saber.

Em outras palavras, é no jogo interativo que posicionamos os sujeitos. Dependendo de como vi os alunos, em certos momentos me posicionei e posicionei o outro de duas formas: (i) numa que favorece a construção de um determinado tipo de relação que pensa o professor como dono do conhecimento e não vê o aluno como sujeito, mas como um objeto, mero depositário de “seu saber” e, nesse caso, se aproximaria do conceito de discurso monológico de Bakhtin; ou (ii) em outra, que entende o professor como ser de passagem, mediador de oportunidades de aprendizagem, e o aluno, outro sujeito que interage com ele, tão incompleto quanto ele, e que compartilha experiências e que é capaz de construir com o aluno, além de conhecimentos linguísticos, uma relação mais simétrica e, sobretudo, dialógica.

Assim, ao longo do curso, a reflexão constante de minha parte e as propiciadas pelas APPEPSAs favoreceram a (re)significação da relação pedagógica e a construção de um outro tipo, à qual chamei de relação pedagógica amorosa dialógica, porque trouxe à minha consciência outras vozes, crenças e desejos inconscientes.

Quanto mais consciente eu ficava de meus sentimentos, de meu fazer pedagógico-terapêutico e da qualidade de vida em minha sala de aula, podia reconhecer a transferência de ambos os lados da relação e as forças que me impediram de incluir o o(O)utro no processo de ensino e aprendizagem. Pude então romper o círculo fechado e vicioso, promover espaço para que surgisse a diferença, a reflexão sobre a qualidade de vida no ambiente pedagógico e a autonomia dos participantes desse encontro.

Essa forma de se estar em sala de aula amplia o papel do professor. Papel que vem sendo redefinido e transformado nas instituições de ensino em decorrência das tecnologias da comunicação, a saber, a televisão, o vídeo, a Internet, que facilitam o acesso à informação de forma mais direta e diversificada.

A análise da minha experiência revelou que o sucesso ou o fracasso da tarefa de ensinar depende, em parte, da possibilidade e da capacidade de refletir do professor, juntamente com seus alunos, sobre a qualidade de vida em seu ambiente instrucional. O processo de ensino e aprendizagem fracassa em seu intuito de promover a construção do conhecimento com autonomia quando está baseado em um modelo que desconsidera a ambiguidade da palavra, a diferença, onde há uma identificação fusional, narcísica, especular e alienante em função do desejo de formar o outro à sua imagem.

A mudança de perspectiva provocou uma mudança prática que observei no comportamento dos alunos quan-

do mostraram que estavam buscando saber alhures, uma maior implicação no processo de construção do conhecimento e um crescimento na conquista de sua autonomia. Quando o sujeito (re)constrói o conhecimento, ele o torna seu, passando a fazer parte integrante do sujeito.

Na minha nova perspectiva, penso que ensinar seja, na realidade, uma conciliação entre o real e o ideal, entre o desejável e o possível. O desafio é encontrar um caminho entre o ideal absoluto e a realização relativa, entre o desejo e a Lei, numa tentativa de reduzir a diferença entre o que o sujeito deseja ser e o que é. Nesse sentido, o(a) professor(a) real e possível é aquele(a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu desejo de ensinar, as fantasias a ele associadas e o desejo do outro de saber, sempre tomando o outro como sujeito e não como objeto moldável.

Além disso, acredito que posso promover uma constante (re)construção de minha própria formação e possibilitar a (re)construção da formação do outro, ampliando o grau de envolvimento, de compreensão, de conhecimento e de consciência de si mesmo, do mundo que nos cerca e de nossas próprias limitações. Assim, educar pode ser entendido também como um processo que favorece o desenvolvimento psíquico de professores e alunos.

Educar é, para mim, não apenas um processo de levar o outro a apreender um saber já pronto, mas uma maneira de proporcionar ao outro o gosto por aprender, por construir o saber de que precisa com autonomia, sem, contudo, prescindir do outro, professor. Educar é, para mim, um processo dinâmico de aprender a aprender, aprender a pensar, a lidar com as resistências e paralizações, a ouvir além do que está sendo dito, o que inclui a apropriação de um saber já constituído, mas também e, sobretudo, o aprendizado da produção do saber de forma crítica e criativa.

Penso que o professor que consiga desenvolver uma relação pedagógica amorosa dialógica será capaz de romper o fascínio sedutor exercido por ele, desestabilizando a assimetria da relação professor-aluno, que impõe ao aluno um eu-ideal. Ele será capaz de renunciar ao aluno para perdê-lo no desenvolvimento de suas próprias ideias, como extensão de si próprio, e viver uma relação de reciprocidade, diminuindo a assimetria entre ambos.

Nesse sentido, esse professor não pretenderá moldar o aluno à sua imagem e semelhança, transformando-o em filho ideal, mas sim trabalhará para que ele cresça intelectualmente, germinando-o e assistindo ao seu desabrochar dentro de suas limitações e possibilidades. A fertilização é feita com o amor que demonstra pelo que faz, sua dedicação ao fazer pedagógico, e sua disponibilidade e generosidade ao se oferecer para auxiliar o trabalho do aluno na construção de seu próprio saber, sempre intermediado por um terceiro, outras vozes que contribuem para o diálogo.

Nesse tipo de relação, há transferência de trabalho, ou seja, professor e aluno se implicam no que fazem e criam, por meio da linguagem, deixando de tomarem o que foi dito como tendo um único sentido e elaborando assim um saber de cada um. Acredito que o que o professor ensina é um modo de relação com o saber, e não o saber em si, e também uma atitude de “trabalhar para entender”. O que o aluno faz é trabalhar para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade do professor.

Dessa perspectiva, o professor será aquele que instiga, que questiona o saber fechado, as modalidades de gozo viciado, previamente estruturadas que ele mesmo e os alunos trazem para a sala de aula. Ele encarnará a função de objeto causa do desejo, representará o saber, mas não será o saber, nem o possuirá totalmente, embora seus conhecimentos e experiências, construídos ao longo de uma vida de pesquisa e atuação desse papel, lhe conferiram o status de par mais competente nessa relação.

Entendo que o saber do professor é um saber sobre a falta, sendo o conhecimento, objeto simbólico, o representante da falta de saber do aluno e da falta de tudo saber do professor. Esse saber sobre essa falta é que justamente permite desejar saber. Ficar no lugar de objeto que satisfaz o desejo é tentador porque alimenta a ilusão narcísica gratificante, mas também alimenta a alienação do outro, aluno, e sua dependência. O não atendimento da demanda de entrega de saber, do tesouro, *agálma*, pode abrir para o aluno o caminho em direção à sua autonomia, à procura por construir conhecimentos, o estudo, a buscar ocupar o vazio estrutural.

No entanto, acredito que um professor possa, ao oferecer sua presença, disponibilidade e experiência, mediar a construção de conhecimento, assistir à descoberta, auxiliar a travessia, plantar uma sementinha, fazer uma aposta no aluno, aposta de que nele é capaz de brotar o desejo de aprender com autonomia.

Cabe ressaltar que não pretendi ao longo deste trabalho e não pretendo ao terminá-lo, como podem argumentar alguns, impor um modelo de conduta para professores ou alunos. No entanto, e com base no que expus neste trabalho, tenho plena consciência de que, professores ou não, não somos perfeitos, somos reais, logo, passíveis de sermos “revelados” por algum desejo consciente ou inconsciente.

A questão não é acabar com crenças, estereótipos, afetos conscientes e inconscientes presentes na transferência, porque isso seria impossível, mas trata-se de pensar que uso lhes damos e como desconstruí-los ou neutralizá-los ao percebermos sua influência monológica em nossa prática. Esta sim, ponto de partida de novas reflexões e da construção de teorias, as quais, enquanto linguagem, e em certa medida, refletirão e refratarão a realidade.

Lidar com os próprios sentimentos e as singularidades dos outros em um mesmo ambiente, com vários alunos e praticamente ao mesmo tempo, exige uma cons-

ciência constante e, sobretudo, uma formação ética que respeite as diferenças e inclua as vozes dissonantes para poder, de alguma forma, criar espaço para o que chamo de gozo pedagógico.

A análise que realizei me levou a perceber que a natureza da relação pedagógica reflete a qualidade de vida que vivemos em sala de aula. Acredito que, se não nos furtarmos a tomar parte no jogo das paixões que circulam na sala de aula, talvez possamos descobrir não somente a gramática de outra língua, a estrangeira, mas também a gramática da própria língua, ou seja, de uma estrutura singular.

Por ter me permitido viver e refletir, na medida máxima possível, sobre o que aqui expus, me foi possível perceber que minha capacidade de amar e ser amada pelos alunos não precisa ficar sujeita às artimanhas da sedução e à busca obstinada de satisfazer desejos.

Referências

- ALLWRIGHT, D. 1998. Learning (and Teaching) as well as you know how: Why is it so very difficult? Lancaster, Lancaster University, p. 17-20. [mimeo]. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile40allwrigh.pdf> Acesso em: 06/02/2005.
- ALLWRIGHT, D. 2002. Bringing Classroom Language Learning to Life. In: SALIÉS, T.; MILLER, I. e SOMMER, L. (orgs.), *Pesquisas em discurso pedagógico. Vivenciando a Escola*. Rio de Janeiro, IPEL – Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas da PUC-Rio, vol. 1, p. 37-67. (Projeto IPEL Escola).
- ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. 2001. Bringing Work ‘to Life’: Exploratory Practice for the Language Classroom. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/epcentre>. Acesso em: 06/02/2005.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- COUTO, M. 2003. *Psicanálise e Educação. A Sedução e a Tarefa de educar*. São Paulo, Avercamp, 130 p.
- CORALINA, C. [s.d.]. Pensador. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/cora_coralina/ Acesso em: 01/03/2006.
- CRUZ, C.M.; JOUET-PASTRÉ, C. 2000. Discurso e subjetividade na aquisição de línguas estrangeiras. In: N.V. LEITE, *Cadernos de Estudos Linguísticos, 38. A singularidade como questão*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, p. 8.
- DEMO, P. 2001. *Saber pensar*. São Paulo, Cortez Editora, 160 p.
- FERRARI, M. 2004. O teórico que incorporou o afeto à pedagogia. *Revista Escola*, 13:36.
- FREITAS, M.T. 1996. Bakhtin e a Psicologia. In: C.A. FARACO; C. TEZZA; G. CASTRO (orgs.), *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, p. 165-187.
- FREUD, S. 1996 [1912-1913]. *O caso Schreber, Artigos sobre técnica e Outros trabalhos. Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, vol. XII.
- KERN, R. 2000. Communication, Literacy, and Language Learning. In: R. KERN, *Literacy and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, p. 43-66.
- LACAN, J. 1983. *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 336 p.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. 2012. *Vocabulário da Psicanálise*. Santos, Martins Fontes, 552 p.
- MRECH, L. 2003. *Psicanálise e educação. Novos operadores de leitura*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 144 p.
- MORGADO, M. 2002. *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo, Summus, 140 p.

- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. 2003. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro, Revinter, 101 p.
- PEREIRA DA SILVA, M.C. 1994. *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 129 p.
- PLATÃO. 2002. *O Banquete, ou, Do amor*. Rio de Janeiro, Difel, 192 p.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. 1998. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 874 p.
- ROUGEMOUNT, D. 2003. *A história do amor no ocidente*. Rio de Janeiro, Ediouro Publicações S.A.
- SILVA, M. 1994. *A paixão de formar: Da psicanálise à educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- VAN MANEN, M. 1991. *The Tact of Teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, State University of New York Press, 240 p.
- Submetido: 11/03/2013
Aceito: 06/04/2014

Maria de Lourdes Duarte Sette

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rua Marquês de São Vicente, 225
22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil