

EM MATÉRIA DE ENSINO DE LÍNGUA, O MÉTODO PODE FALTAR

Bruno Molina Turra*

Valéria Regina Ayres Motta**

Resumo:

Neste ensaio, trazemos as perguntas “O que é ser professor?” e “como ensinar?” para refletir sobre o ensino de língua estrangeira. Tais perguntas direcionam nosso trabalho embora não compareçam para que sejam respondidas. Assim, trazemos para a discussão o conceito freudiano de transferência e sua implicação na relação professor/aluno. Procuramos mostrar que qualquer tentativa de resposta a estas perguntas não será mais do que a proposição de um novo método, portanto, desde sempre fadada ao fracasso, uma vez não haja resposta universalizante que dê conta de um encontro que é da ordem do singular.

Palavras-chave: ensino; língua estrangeira; transferência.

Abstract:

In this essay, we bring the questions "What does it mean to be a teacher?" and "how to teach?" to reflect on the teaching of foreign language. These questions direct our work although they do not appear to be answered. Thus, we bring to the discussion the freudian concept of transfer and its involvement in teacher/pupil ratio. We try to show that any attempt to answer these questions will be nothing more than the proposition of a new method, therefore, always doomed to failure, because there is no answer that universalizing of account of a meeting that is the order of the singular.

Keywords: education; foreign language; transfer.

Bom seria, Agatão, se o saber tivesse uma consistência tal que se pudesse vazar do mais cheio para o mais vazio, ao entrarmos em contato um com o outro, como acontece com a água nas taças, que se faz passar por um fio de lã da mais cheia para a mais vazia.

(Fala de Sócrates em O Banquete, Platão).

* Doutorando em Linguística pela Universidade de Campinas.

** Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí.

Neste ensaio, trazemos de forma inicial algumas considerações acerca de questões que nos vêm inquietando desde a escrita de nossas dissertações de mestrado. A indagação fundamental que nos moveu na elaboração deste texto foi *O que é ser professor?* Uma pergunta que poderia ser investigada a partir de várias perspectivas diferentes: entrevistas com professores e alunos, análise de material didático, análise das diretrizes nacionais para o ensino, práticas de sala de aula, análise de artigos científicos sobre a formação de professores... de todas as formas, é uma pergunta que se desdobra em *o que querem que eu seja?*

Optamos por trilhar nossa discussão a partir da díade professor-aluno atravessada pelo método, ou pelo discurso do método. Tal discussão não é nova no campo da Educação, tampouco no da Linguística Aplicada¹, nossa área afim, que formulam essa relação como da ordem da eficácia: um professor (como mediador – aquele responsável pelo bom funcionamento do método) serve como meio entre o objeto a ser aprendido e o aluno suposto a aprender.

Nossa posição se distancia dessa enunciada acima e verificável em grande parte das salas de aula. Entretanto, antes de iniciarmos, é mister algumas considerações sobre o objeto – para utilizar a nomenclatura corrente – de nossa prática, a língua. Um objeto, acreditamos, diferente daqueles das demais disciplinas escolares, uma vez põe em cena, talvez da forma mais escandalosa, a questão do sujeito.

A língua se coloca como um objeto único quando articulado de dentro de uma teoria científica, a linguística, por exemplo, pois o primado cartesiano do distanciamento com relação ao objeto é impossível. É de dentro da língua, invariavelmente, que se constrói saberes sobre a língua. É dessa especificidade de uma ciência da língua que trata Milner (2012) em sua obra *O amor da língua*. Segundo o autor, para que a língua seja um objeto possível de uma escrita científica, as seguintes proposições devem ser descartadas: “as línguas, por serem incomensuráveis, não formam uma classe consistente; uma língua não é idêntica a si mesma; uma língua é uma substância; uma língua pode cessar de ser estratificada; uma língua não é isótopa” (p. 20). É portanto a partir desse descarte que a linguística se constitui como ciência, porém, o descartado não deixa de insistir. Assim, para que

¹ Tomamos aqui o discurso dominante das duas áreas. Compreendemos, entretanto, que pesquisas vêm sendo desenvolvidas em ambos os campos num sentido contrário a tal discurso.

essa exclusão continue, isso que fica de fora passa a ser designado como da ordem do agramatical, da exceção, da estilística, em outras palavras, da ordem do equívoco.

É justamente pela via desse inapreensível que Lacan se aproxima da linguística e, para escrevê-lo, não tenta conceitualizá-lo, objetificá-lo. É a partir de um lapso seu durante uma de suas aulas, que Lacan trabalha com o extrínseco da linguística: *lalangue*, assim, em uma palavra, “é, em toda língua, o registro que a fada ao equívoco”. Desse modo, “falar de língua e de partição é reconhecer que não se pode dizer tudo. Dito de outro modo, o puro conceito de língua é o de um não todo marcando lalíngua; ou ainda, a língua é o que sustenta lalíngua na qualidade de não toda” (p. 28).

Ainda de acordo com a tese de Milner, o real da língua não é reconhecido quando esta é traduzida na “ordem do útil”, da instrumentalização, ou da “ordem das práticas”. Nesse caso, supõe-se ao “dito” uma competência relacionada ao uso da língua por um sujeito falante “ponto sem dimensão, nem desejo, nem inconsciente” (p. 43). Isso porque a língua como instrumento visa apenas à comunicação, e o autor reconhece que há outro desejo no sujeito “que não seja o de enunciar” (p.8).

Lacan nos dá a dimensão daquilo que para ele pode-se pensar em termos de comunicação: “a abelha transportando o pólen da flor macho à flor fêmea, eis o que muito se parece com o que diz respeito à comunicação” (1972-73, p. 31). Ora esse modelo de comunicação não se aplica ao sujeito de que aqui se trata. Com a formulação de lalíngua, podemos retornar ao aforismo lacaniano de que o inconsciente é estruturado como linguagem e entender então o sujeito não como substância pensante, externo à linguagem, nem um sujeito EGO enquanto enunciador de um enunciado sem falhas, sempre senhor de sua fala, mas como sujeito do inconsciente, no sentido de que ele é construído na linguagem e, por isso, sujeito às falhas que dizem respeito ao real próprio da língua.

É nesse sentido que trazemos as elaborações psicanalíticas para a reflexão da relação professor-aluno no ensino de língua estrangeira: “em matéria de língua, a ciência pode faltar” (MILNER, 2012, p. 8).

Retomemos nossa questão inicial e sigamos em frente. À nossa pergunta inicial, *O que é ser professor?*, acrescentemos uma outra: *como se ensina?* É importante marcar que tomamos esses questionamentos tendo em vista não a possibilidade de lhes atribuir uma resposta, mas, sobretudo, a impossibilidade de respondê-los, uma vez que qualquer tentativa de resposta não seria outra coisa senão um novo método.

Fica posto, assim, que o lugar de onde falamos neste ensaio não coincide com aquele do discurso dos métodos e abordagens de ensino. Não é como pedagogos² que nos posicionamos, ainda que como professores e, portanto, sujeitos a uma ética posta em ato na sala de aula. Melhor: é justamente por estarmos sujeitos a uma ética que é posta em ato a cada momento de enunciação desde essa posição, que não podemos propor respostas que estabilizem sentidos do que viria a ser o professor ou o ensinar, mas instaurar uma escuta que dê espaço para que a cada enunciação da posição de professor essas questões pudessem ser retomadas.

Para sustentarmos essa posição ética que anunciamos, tomamos como norte a reflexão que Freud empreende no prólogo que escreve ao livro do pedagogo August Aichhorn e retoma em *Análise terminável e interminável*, acerca das profissões impossíveis:

E até parece que analisar seja a terceira daquelas profissões 'impossíveis' em que se pode dar antecipadamente por certo a insuficiência do resultado. As outras duas, já conhecidas há muito tempo, são o educar e o governar (Freud, 1937, p. 249 – tradução nossa).

Reservadas as devidas diferenças entre a educação de uma criança – tema de que trata Freud e que não desenvolveremos aqui, uma vez foge ao escopo desta discussão – e o ensino de uma língua estrangeira, tentamos aproximar o educar do ensinar pela via desse impossível que indica o autor no texto de 1937. Concordamos com a interpretação de Cifali (2009), ao propor que o impossível de que trata Freud não se refere a um defeito ou uma inoperância da psicanálise, mas ao fato de que esta, ao se haver com sua impotência, produza uma potencialidade. Nas palavras da autora,

Ele [Freud] assegura que é, de saída, que estamos certos de "fracassar", para empregar o termo forte. Basicamente, se o fim é sempre incerto, o sucesso insuficiente é, em contrapartida, previsível desde o início; a decepção e a impotência estão no começo. Fazendo incidir o impossível sobre a finalidade, Freud confronta o ato da psicanálise a uma não finitude fundamental, de alguma forma constitutiva. Os dois outros ofícios já conhecidos há mais tempo compartilham da mesma impotência, a psicanálise segue seu rastro (CIFALI, 2009, p. 153).

² Tomamos aqui a noção de "pedagógico" tal como propõe Voltolini, que entende a Pedagogia, na atualidade, fundada sob um projeto científico, o que promoveu um deslocamento em seu objeto: "Passou-se a propor como objeto da Educação o desenvolvimento das potencialidades no lugar do paradigma anterior que era o da transmissão de um legado cultural" (VOLTOLINI, 2007, p. 208).

Soma-se ao impossível freudiano uma dimensão particular do ensino de língua, uma vez que seu objeto, a língua, é inapreensível em uma totalidade, o que aponta igualmente para uma não finitude. A língua é não toda, não no sentido de que seja incompleta enquanto sistema, sua não totalidade se dá na palavra, na constante impossibilidade de se dizer tudo, ou de se dizer outra coisa.

Ao trazer essa reflexão freudiana para nossa discussão, podemos afirmar ainda que o método funciona numa tentativa de duplo apagamento: de um lado, o apagamento da não finitude, uma vez que este é apresentado com começo, meio e fim, e o aluno classificado de acordo com uma suposta competência, indo de iniciante a avançado e visando sempre o falante nativo; de outro, o apagamento refere-se ao impossível da língua, pois esta é tomada como objeto passível de total apreensão a serviço da comunicação.

Na tentativa de responder ao *Como se ensina?*, o método visa o universal, dado que se produz dentro de um discurso científico. No entanto, o que está em jogo é uma relação entre professor e aluno que é da ordem da singularidade.

O método é elaborado visando a uma eficácia, o que supõe a efetividade do ensino: *Yes, you can!* Esse modo de articulação está diretamente relacionado ao funcionamento do discurso capitalista. Nesse discurso, o método é oferecido como um *gadget* que funciona na ilusão de tamponamento da falta que é constitutiva do sujeito.

Obviamente, o estabelecimento do método como uma garantia de sucesso e a língua como uma mercadoria, “aprenda inglês em 3 meses!”, fracassam na empreitada do tudo ensinar... e novos métodos são fornecidos... áudio-lingual – neurolinguístico – sugestopédia (!) – comunicativo – reflexivo... até o mais novo método de todos os tempos da última semana. Há sempre um novo *gadget* que é vendido para dar conta disso que escapa, da falta que diz respeito à entrada do humano na linguagem. Por essa via, a língua entra para a lista de habilidades e competências como objeto consumível que o sujeito deve adquirir, o que muitas vezes não coincide com uma demanda em que haja investimento subjetivo.

Uma pausa em nossa reflexão: Ora, diriam alguns, se o método sempre falha, se a língua é sempre inapreensível em uma totalidade, como as pessoas sempre falaram – ou se deixaram falar em – línguas estrangeiras? Nossa hipótese é a de que não é de método que se trata, mas de algo que está para além dele. É para-além do

método que algo é transmitido entre professor e aluno, transmissão essa que só pode acontecer naquilo que Freud nos mostrou como sendo a transferência.

Foi a partir da análise de Anna O. conduzida por Joseph Breuer que Freud recolheu pistas do que posteriormente formularia como o conceito de “transferência”. Em linhas bem gerais, o psicanalista vienense observou que na relação médico/paciente, este transferia traços das relações estabelecidas com seus pais durante a infância. Em meio a elaboração do conceito de transferência, Freud (1914) registrou em um pequeno texto³ seu encontro com um antigo professor do ginásio, o qual trazemos a seguir:

A agitação que me tomou ao encontrar meu antigo professor do ginásio me adverte que eu deva fazer uma primeira confissão: eu não sei o que exigiu mais intensidade nem o que era mais importante para nós: ocuparmo-nos das ciências que nos expunham ou da personalidade dos nossos professores. A verdade é que esta última foi em todos nós uma corrente subterrânea jamais extinta, e em muitos, o caminho até as ciências passava exclusivamente pelas figuras dos professores; era grande o número de pessoas que seguiam por esse caminho, e alguns – por que não confessar? – se perdiam dele para sempre (p. 248, tradução nossa).

Mais à frente, o autor aproxima essa “corrente subterrânea nunca extinta” do conceito de transferência:

Agora compreendemos nosso relacionamento com os professores do ginásio. [...] Transferíamos a ele o respeito e as expectativas do pai onisciente de nossa infância, e depois começávamos a tratá-los como nosso pai em casa. Relacionávamo-nos com eles com a ambivalência que havíamos adquirido na família, e com a ajuda desta atitude, enfrentávamo-lo como estávamos acostumados a fazer com o nosso pai de carne e osso. Se não levarmos em conta o que acontece na educação dos filhos e no âmbito familiar, o nosso comportamento para com os professores seria incompreensível, mas não seria desculpável (p. 250, tradução nossa).

O que destacamos do texto freudiano e trazemos para nossa discussão é o fato mesmo de haver uma via de transmissão que em nada se liga ao “como ensinar”, ou ao que possa ser um professor (no que diz respeito a suas habilidades), mas para além disso, essa via aponta para algo de singular que captura o olhar do aluno na relação que ele estabelece com o professor.

³ Na *Nota Introdutória* de James Strachey, este revela que o texto foi destinado a uma compilação que celebrava o 50º aniversário de fundação do colégio em que Freud estudara.

Quando trazemos essa questão pela via da relação, não queremos dizer que há relação que vise uma completude, tal como Aristófanes expõe no Banquete oferecido por Agatão. A relação que aqui se trata vai na direção do aforismo lacaniano de que não há relação sexual porque o objeto do desejo é desde sempre perdido (perdido quando da entrada do homem na linguagem) e sua recuperação não passa de uma tentativa, uma vez que a apreensão do outro pela linguagem (porque não poderia ser de outra forma) é sempre incompleta. Assim, não há nunca a última a palavra, pois a linguagem implica sempre a articulação de um significante com outro significante para que haja efeito de sentido, e essa articulação é infinita.

É nessa direção que afirmamos que o que faz passar algo desse encontro entre o professor e o aluno é justamente isso que entra em suplência da ausência de relação, ou seja, o amor.

Nesse sentido, ao tomarmos a relação como impossível, um deslocamento se impõe: a díade inicial professor-aluno, articulada por um hífen, supondo uma continuidade entre os elementos dessa articulação, é substituída pela díade professor/aluno, articulada por uma barra⁴, indicando que algo resiste, o que implica uma descontinuidade. Nessa nova reconfiguração que propomos, o método é um elemento extrínseco a essa experiência e funciona, como já dissemos, visa uma eficácia, enquanto que o amor de transferência, elemento inerente à relação, promove um engajamento subjetivo com o outro, o que possibilita que algo passe.

É importante explicitar que ao trazermos à tona a transferência que se estabelece na relação entre professor e aluno, não implicamos que: 1. a transferência possa vir em substituição ao método; e 2. só haja transferência em uma prática psicanalítica. Com isso, insistimos que independentemente de uma vontade do professor ela se estabelece: a transferência é contingente; e o fato de ela se estabelecer, como já nos mostrou Freud, pode tanto fazer com que se siga por esse caminho, como pode dele se perder para sempre: a transferência faz com que nada garanta o ensino, ou seja, a transferência não fornece garantia.

É tomando a hipótese da relação transferencial como possibilidade para que, de repente, algo se apre(e)nda, que trazemos uma experiência nossa como docente em curso de Letras⁵, não na direção de tomá-la como um modelo eficaz de ensino, já

⁴ Essa articulação foi desenvolvida mais extensamente em trabalho anterior, em que discutimos as relações estabelecidas entre professor e aluno a partir da análise de artigos científicos produzidos no interior da Linguística Aplicada (cf. TURRA, 2011).

⁵ Essa questão foi mais detidamente desenvolvida em nossa dissertação de mestrado em que propusemos trabalhar com experiências discursivas em contexto de ensino formal de Inglês em Cursos de Letras (cf. MOTTA, 2010).

que há sempre a possibilidade de ter sido de outra forma. No entanto, se optamos por falar dessa experiência especificamente é porque ela parece colocar em cena o que vimos articulando até aqui.

No referido curso, ministrávamos disciplinas de língua inglesa e suas metodologias de ensino. Naquelas aulas propusemos experiências diversas com a língua, incluindo exercícios gramaticais, leituras de poesias, de contos, assistimos a filmes, enfim, experimentando variadas formas de trabalho com a língua. O que queremos destacar daquela experiência é que algo parece ter se produzido na direção disso que Freud nos ensina sobre o amor de transferência: “eu não sei o que exigiu mais intensidade nem o que era mais importante para nós: ocuparmo-nos das ciências que nos expunham ou da personalidade dos nossos professores” (1914, p. 248).

Recebemos alguns *e-mails* de alunos ao final do semestre letivo nos dizendo do modo como se sentiram tocados por aquelas aulas. Comentaremos, a partir do que trouxemos até aqui, um daqueles *e-mails* na tentativa de dizer o que pode ter (se) passado.

Olá professora;

Resolvi escrever este e-mail para lhe dizer de um sentimento que tive quando apresentei a minha poesia.

Você me transmitiu uma força tão grande na sua emoção que a senhora não faz ideia. Eu olhava para seus olhos durante a apresentação e não sei se realmente vc estava me transmitindo uma mensagem que dizia assim: VOCÊ É CAPAZ, VOCÊ PODE? [...]

Quando sentei na carteira, eu olhava pra vc e me vinha uma vontade muito grande de chorar, talvez até desabafar e dizer para você um MUITO OBRIGADO [...]

E mais do que isso, quero lhe dizer uma coisa... O que eu mais admiro em você, é que a senhora não avalia nós alunos por nota, mas avalia por esforço

[...] você nos olha por um todo e fazendo isso, você automaticamente nos diz: TENTA, VAI EM FRENTE, VC VAI CONSEGUIR! e isto teacher, nos quebra toda a insegurança, não nos sentimos tão desvalorizados como nos sentimos com muitos professores [...]

Esse e-mail nos traz elementos para pensar como a transferência pode atuar na relação professor/aluno. O que parece ter se produzido foi que diante da demanda do aluno dirigida ao professor, este, de algum modo, mesmo sem saber, produziu um gesto que foi tomado pelo aluno como acolhimento: *Eu olhava para seus olhos durante a apresentação e não sei se realmente vc estava me transmitindo uma mensagem que dizia assim: VOCÊ É CAPAZ, VOCÊ PODE?* A própria forma de dizer dele já aponta para esse (des)encontro que faz passar algo: *não sei se realmente vc*

estava me transmitindo, além do ponto de interrogação após uma assertiva que seria afirmativa. O fato é que, para esse aluno, o que veio do professor soou como uma resposta satisfatória a sua demanda de amor. E, por parte do professor, este não tinha intenção de responder a nenhuma demanda de amor, mesmo porque ele não se dava conta dela. O que ocorre, então, para que o amor de transferência venha a se produzir e a produzir efeito na relação do aluno com o saber? Acreditamos que o que passa na experiência entre o aprendiz e o mestre se dá na forma de um não sabido, um saber não sabido que Freud, no prólogo ao livro de August Aichhorn chama de uma “compenetração empática, intuitiva” (p. 296).

As discussões em torno do melhor método e abordagem de ensino de línguas ficam para nós matizada se pensarmos que o que pode operar nesse contexto não é da ordem de uma intencionalidade, não se controla a produção de um saber por meio do “como ensinar”. Como esclarece Freud, a influência do mestre é determinante daquilo que pode acontecer nesse encontro do aprendiz com o saber, e isso instaura na posição ocupada pelo professor uma ética. Ética fundamental para que não se caia no engodo de que tudo (ou nada) possa ser feito em sala de aula.

Para finalizar, tendo em vista que articulamos no âmbito teórico o conceito de transferência de Freud com nossas questões *o que é ser professor? e como ensinar?*, concordamos com Catherine Millot ao afirmar que a contribuição que a psicanálise pode dar para a prática em sala de aula, caso seja solicitada a tal, é apenas de ordem analítica – e não da ordem de uma aplicação. Isso quer dizer que esta só produziria algum efeito na medida em que o próprio professor se submetesse a uma análise pessoal, pois, dessa forma, instaurar-se-ia um espaço em que se pusesse em questão sua verdade subjetiva, verdade esta que está diretamente articulada com a ética que se deve sustentar na posição de professor. Dito de outro modo, como indica Freud no Prólogo ao livro de August Aichhorn, “o ensino teórico da psicanálise não cala fundo o bastante, e não cria convencimento algum” (1925, p. 297, tradução nossa).

Referências

CIFALI, M. **Ofício "impossível"?** Uma piada inesgotável. Educ. rev. [online]. 2009, vol.25, n.1, pp. 149-164. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 out. 2014.

FREUD, S. [1914]. **Sobre la psicología del colegial**. In. *Obras Completas* v. XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

_____. [1927]. **Prólogo a August Aichhorn, Verwarhrloste Jugend**. In. *Obras Completas* v. XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

_____. [1937]. **Análisis terminable e interminable**. In. *Obras Completas* v. XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

LACAN, J. [1971] **Estou falando com as paredes** – conversas na Capela de Sainte-Anne. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

_____. [1972-73] **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MILNER, J.-C. [1978] **O amor da língua**. Trad. bras. Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MOTTA, V. R. A. **Língua, Sujeito e Sentido** – experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de inglês em cursos de letras. 2010. 106p. Universidade do Vale do Sapucaí, Minas Gerais, Pouso Alegre, 2010.

TURRA, B. M. **O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira**: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível. 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VOLTOLINI, R. **O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação**. In: LEITE, N.V.A.; AIRES, S.; VERAS, V. (Orgs.) *Linguagem e gozo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 197-212.