

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Natália Costa Leite

O Mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva

Belo Horizonte
2018

NATÁLIA COSTA LEITE

O Mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: F – Estudos em Línguas

Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maralice de Souza Neves

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

2018

Tese intitulada, O mal-estar do professor de língua inglesa, analisando posições subjetivas apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

FOLHA DE APROVAÇÃO

O Mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva

NATÁLIA COSTA LEITE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 14 de dezembro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientadora
UFMG

Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira
UFMG

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme
FaE/UFMG

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP

Prof(a). Claudete Moreno Ghiraldelo
UNITAU

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2018.

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L533m Leite, Natália Costa.
O mal-estar do professor de língua inglesa [manuscrito] : o desvio de função como aposta subjetiva / Natália Costa Leite. – 2018.
158 f., enc.: il., tab., (color), grafs.
Orientadora: Maralice de Souza Neves.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras;
Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 148-158.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Professores de inglês – Satisfação no trabalho – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

'Aquel que quiere permanentemente 'llegar más alto' tiene que contar con que algún día le invadirá el vértigo. ? Qué es el vértigo? El miedo a la caída? Pero por qué también tenemos vértigo en un mirador provisto de una valla segura? El vértigo es algo diferente de miedo a la caída. El vértigo significa que la profundidad que se abre ante nosotros nos atrae, nos seduce, despierta en nosotros el deseo de caer, del cual nos defendemos espantados'

Milan Kundera

AGRADECIMENTOS

À querida professora e orientadora Maralice pela minha acolhida perseverante durante os últimos dez anos.

À minha família, pelo apoio incondicional ao longo dos anos. Obrigada por compreenderem meus momentos de distanciamento e angústia.

Ao meu grupo de pesquisa querido onde encontro apoio e amigas queridas sempre dispostas a partilhar: Hermínia Lima, Fernanda Carvalho, Arabela Franco, Carol Martins, Carol Aires, Kelly e Jackson.

À leitura preciosa e atenta da querida Vanderlice Sól.

À professora Mônica Rahme pela presteza e ricas contribuições.

Ao professor Marcelo Ricardo Pereira por ser para mim fonte de inspiração.

Aos professores participantes dessa pesquisa pela confiança e abertura.

Ao CEFET-MG pelo incentivo.

À UFMG e ao POSLIN pela acolhida.

Aos amigos que me acompanharam ao longo dessa caminhada, sempre torcendo pelo meu sucesso.

Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados conclusivos de uma pesquisa de doutorado que abordou o mal-estar docente de três professoras de língua inglesa em desvio de função no estado de Minas Gerais. São inúmeras as evidências que apontam que o mal-estar docente expõe, no campo da educação, algo que não vai bem. Buscamos compreender subjetivamente as questões que levam o professor de língua inglesa ao desvio de função entendendo que a especificidade desse objeto (a língua inglesa) poderia guardar relações com essa condição. A pesquisa utilizou o método de pesquisa qualitativo de orientação clínica e buscou compreender a posição subjetiva do sujeito falante e suas formas de gozo como docentes de língua inglesa. A coleta do corpus de seu através da utilização de diários clínicos e entrevistas. Contamos também com a observação de uma sessão de *pedagogical round* em um projeto de extensão para professores de língua estrangeira (ConCol) com uma das participantes. Os *pedagogical rounds* são rodas de conversação com o objetivo de acolher a fala desses professores e assim promover sua escuta. A técnica utilizada nas entrevistas foi a investigação-intervenção, que implica em, inicialmente, proceder a uma escuta das singularidades discursivas produzidas pelo sujeito participante, observando suas formas de gozo e, em seguida, estabelecer hipóteses sobre o objeto de estudo investigado (no nosso caso sobre a relação do docente com sua profissão e seu sintoma). Concluímos que as professoras encontraram no desvio de função uma possibilidade de lidarem com o mal-estar que as afligia e adoecia. Observamos também que a forma sintomática como as professoras se posicionaram subjetivamente perante sua vida profissional desvelou não somente elementos objetivos de relação com suas escolhas profissionais mas revelaram algo para além. Ao contrário do que especulamos inicialmente, a língua inglesa, como objeto de investimento de ensino das professoras, não foi nomeada pelos professores como estando diretamente relacionada aos desvios de função. A língua inglesa nos pareceu um objeto de investimento *do professor*, que não se ligava a quaisquer ideais educacionais como por exemplo: proporcionar maiores oportunidades de trabalho para os alunos, ampliar seu repertório cultural, expandir as possibilidades de interações sociais dos alunos, promover momentos de (des)identificação identitária entre outros. Talvez possamos interrogar se a

falta de questionamentos desses sujeitos sobre suas demandas profissionais não tenha os conduzido para a quota de sofrimento psíquico que perpassou suas vidas durante esses anos.

Palavras-chave: formação de professor; mal-estar docente; sintoma; ensino de língua inglesa

ABSTRACT

This study presents conclusive results of a doctoral research that approached the teaching malaise of three English language teachers in diversion of function in the state of Minas Gerais. There are numerous evidences that indicate that teacher malaise exposes, in the field of education, something that does not go well. We sought to understand subjectively the issues that lead the English language teacher to the deviation of function understanding that the specificity of this object (the English language) could keep relations with this condition. The research used the qualitative research method of clinical guidance and sought to understand the subjective position of the speaking subject and their forms of enjoyment as English language teachers. The collection of your corpus through the use of clinical diaries and interviews. We also had the observation of a pedagogical round session in an extension project for foreign language teachers (ConCol) with one of the participants. The pedagogical rounds are conversation wheels with the purpose of welcoming the speech of these teachers and thus promoting their listening. The technique used in the interviews was intervention-research, which initially involves listening to the discursive singularities produced by the participant subject, observing their forms of enjoyment and then establishing hypotheses about the object of study investigated (the teacher's relationship with his profession and his symptom). We conclude that the teachers found in the deviation of function a possibility to deal with the malaise that afflicted and made them sick. We also observed that the symptomatic way in which teachers positioned themselves subjectively before their professional life revealed not only objective elements of relationship with their professional choices but revealed something beyond. Contrary to what we initially speculated, the English language, as an object of teachers' teaching investment, was not named by teachers as being directly related to the deviations of function. The English language seemed to us to be an object of the teacher's investment, which was not linked to any educational ideas such as providing greater work opportunities for students, broadening their cultural repertoire, expanding the possibilities of social interactions of students, promoting moments of (mis) identity identification among others. We may wonder if the lack of questioning of these subjects about their professional demands has not led them to the share of psychic suffering that has permeated their lives during these years.

Key- words: teacher training; teacher malaise; symptom; English language teaching.

LISTA DE SIGLAS

ConCol	Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
ONG	Organização não governamental
SCPMSO	Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional
SMU	Serviço Médico de Urgência
TECLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Doenças que acometem o(a) professor(a)
Gráfico 2	Número de dias de licença do(a) professor(a)
Gráfico 3	Motivos do afastamento dos(as) professores(as)

LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

SINAIS	OCORRÊNCIAS
Fala enfática	Uso de letra maiúscula
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Supressão de determinado trecho da fala da professora	(...)
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ “
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inaudível)
Entroncamento de fala	/

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1- UMA LEITURA PSICANALÍTICA DO SINTOMA E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DO SOCIAL	26
1.1 O SINTOMA	26
1.2 OUTROS TEMPOS, NOVOS SINTOMAS	27
1.3 NOTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE: A PRIMAZIA DO IMAGINÁRIO	37
2- O SUJEITO PROFESSOR E O MAL-ESTAR DOCENTE	47
2.1 SOBRE QUEM SE FALA: O SUJEITO	47
2.2 AINDA SOBRE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: O GOZO FÁLICO E O GOZO SUPLEMENTAR	55
2.2 MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO	57
2.3 MAL-ESTAR DOCENTE: QUANDO O PROFESSOR PADECE	60
2.4 MAL-ESTAR DOCENTE: UMA GESTÃO DO SINTOMA	64
3. QUEM É O PROFESSOR DE INGLÊS	70
3.1 O APRENDIZ DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	70
3.2 O PROFESSOR DE INGLÊS	77
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	83
4.1 ESCLARECIMENTOS A RESPEITO DO MÉTODO DE PESQUISA	83
4.2 A TRANSFERÊNCIA E SUA FUNÇÃO NA PESQUISA DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA	88

4.3 A CONSTRUÇÃO DO CASO	93
4.4 INSTRUMENTOS PARA FORMAÇÃO DO CORPUS	95
4.5 FORMAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	97
5- ESCRITA E DISCUSSÃO DO CASO	100
5.1 CASO MADALENA	101
5.2 CASO ELISABETH	117
5.3 CASO FLAVIANA	131
5.4 DISCUSSÃO DOS CASOS E CONCLUSÃO	143
REFÊRENCIAS	148
ANEXOS	159

Introdução

Ser professora de língua inglesa diz muito sobre mim e minha narrativa de vida. A língua inglesa entrou primeiro em minha vida, antes do desejo de me tornar professora. Sempre que me lembro dos meus primeiros contatos com a língua eles são perpassados por memórias plenas de afeto. Interessei-me pela língua quando, junto com meu primo, passávamos tardes ouvindo música internacional, majoritariamente as de língua inglesa. Adorava a sonoridade da língua e me sentia desafiada a compreender as letras e a repetir aqueles sons. Fiquei logo fascinada. Anos depois, na escola, tive contato formal com o inglês e ele se tornou a minha matéria preferida. Eu me lembro com carinho do meu primeiro professor de língua inglesa, do livro adotado pela escola e de vários diálogos que repetíamos à exaustão nas aulas. O inglês continuou como um objeto de interesse durante toda vida escolar. Frequentei cursos de idiomas por vários anos e me sentia feliz ao ver o meu progresso com a língua. Na época do vestibular, não sabendo o que cursar, decidi tentar o curso de tradução em língua inglesa já que sempre tive muita afinidade com línguas em geral e poderia me aprofundar nos estudos com a língua inglesa. Os primeiros semestres foram bastante difíceis pra mim porque, além de não ter muito contato com a língua inglesa, ainda não me reconhecia no curso e estava muito indecisa perante o caminho a seguir. No início do segundo semestre cheguei a pedir reopção de curso (para o curso de turismo) porque estava bastante angustiada com minha escolha. Porém, nesse mesmo semestre fui convidada por um professor a participar de um grupo de pesquisas que investigava as crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Mesmo sem entender exatamente o que o grupo pesquisava e nem seu funcionamento, eu aceitei porque achei que poderia ter mais contato com a língua inglesa. Comecei a frequentar o grupo assiduamente e participar das discussões. De repente a minha percepção sobre o ensinar foi se modificando. Aos poucos comecei a pensar em “tudo” que envolvia o processo de ensino/aprendizagem e quão complexo ele era! Sentia-me instigada a ler os textos e a pensar nas questões trazidas pelos teóricos sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa e, sem perceber, fui me envolvendo cada vez mais no curso. Durante minha trajetória profissional tive momentos de dúvida quanto à minha escolha; porém, com o tempo, me vi cada vez mais realizada como professora. Nossas

escolhas são determinadas por vários fatores conscientes e inconscientes, mas que sempre nos dizem respeito. Elas nos dizem de nossos sintomas, nossos desejos e nossas formas de gozo. Assim, minhas experiências pessoais fizeram emergir o interesse por compreender os afetos que perpassam os professores e constroem sua relação com a docência e o ensino de língua inglesa.

A imagem que eu tinha dos professores como sujeitos sofridos e desautorizados foi sendo substituída por referências fortes, desejosas e que me inspiram até hoje. A questão do mal-estar docente sempre me causou. Achava difícil compreender como alguém pode escolher uma profissão e depois adoecer pelos efeitos dessa escolha. Busquei, portanto compreender, através das contribuições da LA e da psicanálise, como essa relação com o (não) saber fazer docente se desenvolveu.

Diversas pesquisas (PASCHOALINO, 2009, SOUZA e LEITE, 2011) se debruçam sobre o tema buscando investigar causas e possíveis soluções para as queixas generalizadas (muito embora seja preciso pontuar que pesquisas que estudem o mal-estar docente do professor de língua estrangeira são escassas na área da LA). Em muitas das pesquisas relatadas, os pesquisadores vão às escolas para terem acesso aos professores e à estatística apresentada pela instituição para pedidos de afastamento, licença médica, e demissão, por exemplo, tentando assim procederem com suas pesquisas. Os resultados frequentemente apontam para números alarmantes de insatisfação profissional (PASCHOALINO, 2009). Discursivamente, ressoam dizeres de que os professores estão exaustos chegando inclusive a apresentar quadros de adoecimento (tanto psíquico quanto físico).

Nos relatos de estudos epidemiológicos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009) os níveis de morbidade docente são associados à precariedade da condição docente no país e aos níveis de insatisfação relatados por esses professores. Entre as doenças que constam em documentos de afastamento dos docentes estão problemas das vias respiratórias, doenças cardiocirculatórias, e principalmente, doenças relacionadas ao sofrimento psíquico, conforme ilustra o quadro abaixo:

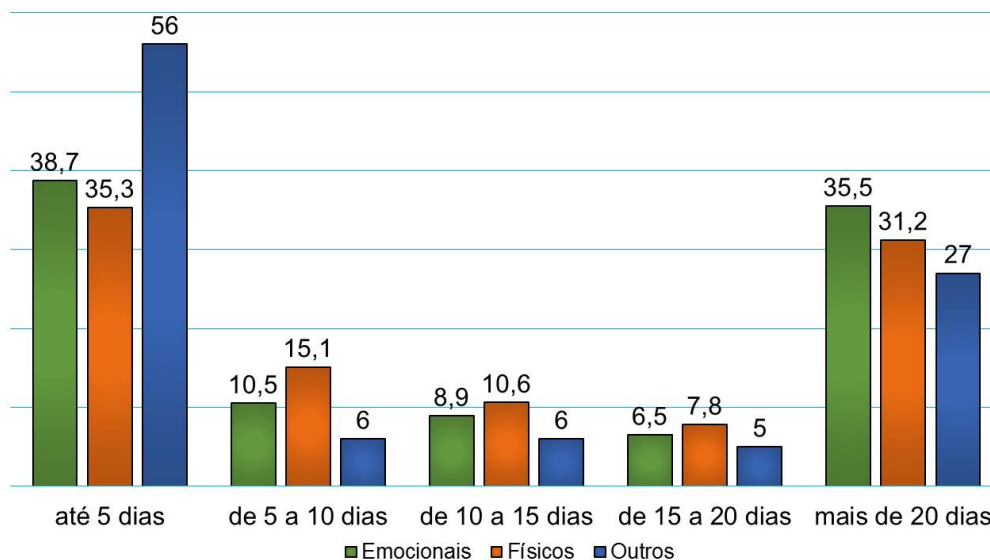
Número	Doenças	Porcentagem dos entrevistados
1	Processos inflamatórios das vias respiratórias (gripes, bronquites, sinusites, amidalites, faringites)	17,4
2	Depressão, ansiedade, nervosismo, crises de pânico	14,3
3	Estresse	11,7
4	Doenças musculoesqueléticas	11,7
5	Problemas da voz	10,4
6	Doenças psicossomáticas: gastrites, úlceras, enxaquecas, etc.	4,7
7	Doenças cardiocirculatórias	3,6
8	Acidentes de trabalho	2,8
9	Violência ou conflitos na escola	0,6

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010

De acordo com os dizeres reportados na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil¹, 38% dos professores entrevistados foram afastados do cargo por licença médica. O tempo de afastamento dos docentes variou entre até uma semana (28%) e mais de um mês (34%). Outro dado relevante divulgado pela pesquisa foi que 12% dos professores afastados por licença médica tiveram sua função na escola readaptada.

Já em uma pesquisa conduzida na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte sobre adoecimento funcional docente, realizada no período de janeiro de 2013 a julho de 2014, Ozolio (2015) concluiu que as licenças de até 5 dias ocorreram mais frequentemente (39,7%) do que as de mais de 20 dias (20,7%) (gráfico abaixo).

¹ Fonte: <http://www.trabalhodocente.net.br/>. (Acesso em 22/09/2016)



Fonte: OZOLIO, 2015, p. 120

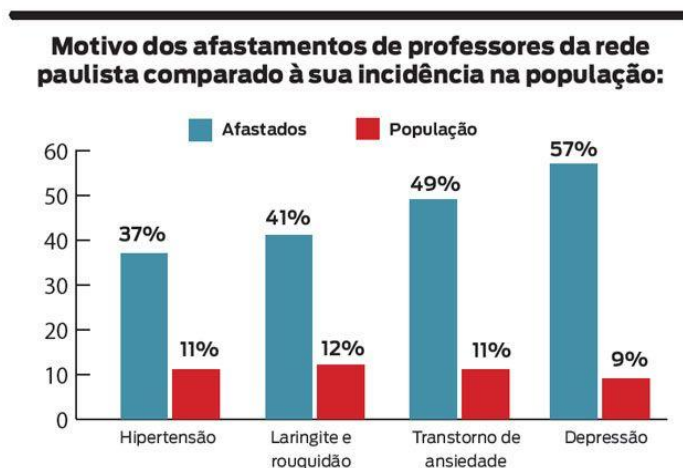
Em diversas pesquisas realizadas com docentes, dizeres sobre a sobrecarga de trabalho nas escolas, a falta de valorização financeira e social, a violência física e simbólica, entre outras (PASCHOALINO, 2009) são uma constante. Para essa autora, “a complexidade do trabalho docente vem se avolumando com o tempo e minando as forças do professor que se depara com exigências tão grandes quanto descabidas para o contexto” (PASCHOALINO, 2009, p.50). Fatores sócio-históricos (aumento da demanda de trabalho, substituição do homem pela máquina, e o assistencialismo presente na educação) aliados a questões diretamente relacionadas ao ofício docente (a relação com os alunos, condições precárias de espaço físico das escolas, escassez de recursos materiais) assinalados pela autora constam como coadjuvantes no quadro de adoecimento docente no país.

De acordo com recente reportagem realizada pelo canal Globo e televisionada pelo Jornal Nacional², a causa do sofrimento docente reside nos problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula. A violência (verbal e física) é apontada como o fator preponderante no processo de padecimento docente. A reportagem também traz relatos de professores sobre a situação que enfrentam em sala de aula e como esse cenário os afeta. Trago aqui alguns dos relatos desses professores entrevistados na matéria: “Você entra

² Acessar: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/indisciplina-e-violencia-na-sala-de-aula-afetam-saude-de-professores.html> (Acesso em 21/11/2017)

dentro da sala de aula, você fica assim, em pânico se vai acontecer alguma coisa”, “Quando voltei à escola, eu tive que pedir ajuda psiquiátrica”, “Tudo dentro de você está tremendo, você tem falta de ar, aquela coisa que você não consegue respirar muitas vezes, a glote chega a fechar, é complicado.” A matéria apresentou inclusive números recentes que foram obtidos através da Lei de Acesso à Informação. De acordo com essa fonte, somente no ano de 2015 mais de 25 mil professores foram afastados do cargo na rede estadual de São Paulo devido a transtornos mentais e de comportamento. Já em 2016 o número praticamente dobrou.

Em outra matéria publicada pela revista Escola Pública (abaixo), os números dos motivos dos afastamentos de professores são contrastados com os números de afastamentos apresentados pela população em geral:



Fonte: REVISTA: Escola Pública; Edição 43/Fevereiro/Março 2015 Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/mal-estar-docente-300042-1.asp>

Outra pesquisa realizada em 2006, no município de Belo Horizonte, buscou identificar a prevalência de transtornos mentais em professores da rede pública³. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006). Participaram do estudo um montante de 751 professores da rede pública. A pesquisa concluiu que os transtornos mentais foram significativamente relacionados à experiências com a violência e piores condições materiais de trabalho. Relatos de violência foram frequentes e reportaram diversas formas

³ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006001200017. Acesso em 22/04/2018

de agressão que incluíam atos realizados por alunos, pais de alunos, funcionários ou colegas de trabalho, ou até mesmo pessoas externas à escola.

Conforme exposto anteriormente, ao longo dos anos, diversos pesquisadores têm se empenhado em investigar os dizeres dos professores no que diz respeito à condição docente. Na área da educação, por exemplo, a maior parte dessas pesquisas observa, nas falas dos professores, o ressoar de um discurso que coloca o professor e a docência em um estado de crescente precarização e desprestígio. Trabalhos como o da já citada pesquisadora Paschoalino (2009) reúnem uma série de estudos realizados sobre o tema e aponta para a importância da valorização sócio-cultural do professor como uma saída possível. Para a pesquisadora, o ofício do professor possui peculiaridades (como a carga de trabalho, o volume de expectativas e cobranças postas sobre o professor tanto institucionais quanto dos próprios alunos e seus familiares e a constante necessidade de atualização) que resultam em um desgaste psíquico e físico do profissional. Para esses autores, o professor vem acumulando funções e demandas (o uso das tecnologias digitais é citado nessas pesquisas como um exemplo de acúmulo de demanda), mas não tem conseguido administrá-las conforme o almejado. Esse acúmulo geraria sentimentos de frustração e culpa.

O adoecimento dos professores também é registrado em pesquisas na área de saúde pública e aparece muitas vezes vinculado ao sofrimento psíquico. Os professores afastados da sala de aula apresentam sintomas de exaustão mental e física, tendo inúmeras dificuldades no retorno à sala de aula. Outros sintomas⁴ que emergem nas pesquisas consultadas e que corroboram o diagnóstico de exaustão são: frustração, falta de ar, pressão baixa, tonturas, labirintite, perturbações do sono, perturbações de caráter digestivo, problemas nas cordas vocais, problemas respiratórios, alergia, formas de alimentação inadequadas (GOMES, 2002). Codo (1999) utiliza a especificação *burnout* para definir um quadro de esgotamento do professor que acumula insatisfações sobre seu fazer pedagógico e que minam seu desempenho, queimando esperanças e ânimos. De maneira geral, o *burnout* é “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (CODO, 1999, p. 86).

4 A palavra sintoma aqui assume acepção própria da área médica.

É comum nestes tipos de pesquisa a ênfase nos elementos causadores dos afastamentos (como a violência, a falta de recursos, as condições de trabalho, o salário) e um grande levantamento quantitativo que valide a realidade do mal-estar docente, porém alguns pesquisadores criticam o apagamento da subjetividade do sujeito que está por trás dos números (PEREIRA, 2016). A tese que apresentamos aqui buscou compreender subjetivamente as questões que levam o professor de língua inglesa ao desvio de função. Pensamos que a especificidade desse objeto (a língua inglesa) pode guardar relações com essa condição. Os professores de língua inglesa são profissionais para os quais há, pelo menos, duas grandes exigências: i) são professores de língua, e esse fato implica pensarmos na complexidade do ensino e aprendizagem desse objeto. Uma vez que entendemos que é a partir do simbólico que o sujeito se constitui subjetivamente, a aprendizagem de uma língua é sempre mobilizadora de questões identitárias (SERRANI, 1998) ; ii) a necessidade de ser fluente nessa língua.

Em pesquisa realizada sobre mal-estar docente no ano de 2015, o professor e psicanalista Marcelo Pereira buscou escutar docentes que atuam na rede pública da cidade de Belo Horizonte e reportou que diversos professores se diziam padecidos e apontavam a lida com os alunos e o trabalho na escola como causa de seu sofrimento psíquico. Esses professores disseram também fazer uso de psicofármacos como ansiolíticos, antidepressivos e hipnóticos. Para o pesquisador, os problemas dos professores não residiriam nos alunos ou nos problemas enfrentados no cotidiano escolar, mas em um certo tipo de estratégia subjetiva por ele designada como “covardia moral” ou “fuga para a doença”. O estado depressivo alegado pelos professores denunciaria um tipo de refúgio do sujeito, uma manobra subjetiva para lidar com a angústia gerada na convivência com o outro e com suas demandas. Dessa forma, para o autor, os professores em estado depressivo estariam produzindo sintomas clínicos como forma de se alienarem das demandas do social em um tipo de demissão subjetiva. Nessa artimanha inconsciente, o sujeito professor não teria que se haver com seu desejo. Essa forma de lidar com seus impasses é da ordem de uma construção muito particular do sujeito e que se constitui como seu sintoma. Na psicanálise, o sintoma é o que o sujeito tem de mais real (LACAN,

1975-1976), algo que não cede à decodificação simbólica e o inscreve na ordem da radical singularidade⁵.

Diversos pesquisadores, que embasam seus estudos na psicanálise, se implicam com a questão da queixa porque compreendem que a fala repetitiva guarda relação estreita com o gozo⁶. Acreditamos que em muitos momentos a queixa ou o sofrimento psíquico do sujeito pode figurar como um engodo para que o sujeito não procure saber do próprio desejo⁷. Tomar conhecimento do desejo significa engajar-se numa empreitada onde é preciso reconhecer perdas e desconstruir ilusões confortáveis. Esse deslocamento demanda implicação com o próprio sintoma e então muitas vezes o sujeito prefere se acomodar em um cenário queixoso ou adoecido para não ter que se haver consigo mesmo, assim se paralisando diante de seus problemas, e, muitas vezes, responsabilizando os outros por seus infortúnios.

Entendemos que estudar o mal-estar docente é uma forma de acessar o que acontece na escola. São inúmeras as evidências que apontam que o mal-estar docente expõe, no campo da educação, algo que não vai bem. Algo que “emperra o campo educacional”, afirmam as psicanalistas MIRANDA e SANTIAGO (2011). Os números e estatísticas do mal-estar docente se configuram como a marca do fracasso no projeto educacional no país. Em uma apresentação oral⁸, o professor e psicanalista Leandro de Lajonquière problematizou os números de docentes adoecidos e afastados do trabalho no país. De acordo com ele, que é argentino, os professores dos outros países também trabalham em condições muitas vezes precárias e enfrentam diversos problemas relacionados à questão da educação como um todo, porém as escolas não apresentam índices de absenteísmo tão elevados. Ele comenta que os professores se vêem abalados pelos problemas, passam por dificuldades, mas se colocam a trabalho. O professor

⁵ A noção de sintoma será mais bem elaborada adiante.

⁶ Na concepção psicanalítica é estabelecida uma distinção entre prazer e gozo, uma vez que o gozo ultrapassa os limites do princípio do prazer. “Esse movimento, ligado à busca da coisa perdida que falta no lugar do Outro, é causa de sofrimento; mas tal sofrimento nunca erradica por completo a busca do gozo” (ROUDINESCO E PLON, 1998).

⁷ Na psicanálise, o desejo se distingue da necessidade (que pode se satisfazer num objeto adequado como um alimento, por exemplo), retirando desta, então, seu caráter puramente biologizante. O desejo se insinua à luz da realidade, sempre cifrado, a partir de uma memorização de experiências de prazer ou desprazer no aparelho psíquico (LEITE, 2013).

⁸ Comentário oral realizado pelo professor na defesa de mestrado intitulada “De que discurso se trata quando os professores se dizem padecidos”, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 31/08/2015.

provocou os presentes a se questionarem sobre a peculiaridade do cenário apresentado sobre o mal-estar docente no país questionando se não haveria algo muito próprio na rede discursiva da educação no país que os “atrairia feito moscas”.

Instigada pelos números apresentados nas pesquisas mencionadas acima e também pela construção discursiva sobre o sofrimento docente encontrada na mídia⁹, nas escolas e no social, questiono se não há algo que ultrapasse os limites da interpretação oferecida pelo senso comum (baixos salários, sobrecarga de trabalho, precarização das escolas) e que talvez diga mais sobre a verdade do sujeito queixoso ou adoecido. Nossa investigação buscou escutar três professoras de língua inglesa da rede pública de educação. Essas professoras atualmente estão em desvio de função e por isso realizam outras atividades na escola. A partir das elaborações ora apresentadas nos interrogamos sobre a questão colocada por Lajonquière e as contribuições da pesquisa de Pereira (2013, 2014) buscando compreender quais elementos da docência (os alunos, a escola, os pais, o ensino de língua inglesa?) produziram nessas professoras o recuo a tal posição subjetiva. Essas professoras desviam-se de quê? O que houve na relação com o saber-fazer docente que se alterou no percurso profissional dessas professoras? Poderíamos considerar o desvio de função um sintoma? E sendo assim qual seria o ganho proveniente dessa posição subjetiva para as professoras?

Este trabalho se insere na área de Linguística Aplicada (doravante LA) uma vez que ela permite que a questão da linguagem e do ensino seja acessada a partir de diversos outros ângulos que podem iluminar teoricamente o problema de pesquisa. A LA foi tomada em muitos momentos como uma área que encampava apenas as questões relacionadas a métodos e técnicas de ensino, onde as teorias linguísticas deveriam ser aplicadas. Essa percepção há muito tempo vem sendo combatida por muitos estudiosos da área (ALMEIDA FILHO, 1987; CALVALCANTI, 1986; PENNYCOOK, 1989). A grande maioria dos pesquisadores da LA, atualmente compreendem a necessidade de diálogo com as mais diversas áreas do saber para a produção de novos olhares (e, portanto outras respostas) sobre o mesmo objeto de pesquisa (SERRANI, 2005). Dessa forma, o presente

⁹Exemplos de tal exploração midiática podem ser encontrados em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/indisciplina-e-violencia-na-sala-de-aula-afetam-saude-de-professores.html> (Acesso em 21/11/2017); <http://www.cartacapital.com.br/educacao/quem-quer-ser-professor> (Acesso em 01/06/2016) e <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366> (Acesso em 01/06/2016).

trabalho contribui pelo seu caráter interdisciplinar, para aprofundar e trazer novos construtos para a área. A interdisciplinaridade é abordada neste texto como elemento crucial para o alcance dos objetivos da pesquisa já que diversos conceitos acionados são provenientes de outros campos do saber.

As pesquisas mencionadas previamente oferecem inúmeras contribuições para o problema de pesquisa, porém acredito que o trabalho com a psicanálise aplicada à educação (MIRANDA, 2010) possa lançar novas luzes sobre o tema uma vez que esses campos do saber, a partir de sua organização teórica, irão estabelecer outras problematizações a respeito das discursividades produzidas pelos professores. A psicanálise nos permite acessar, via escuta, e acolher o que emerge de singular no processo de padecimento docente que pode não estar tão visível em pesquisas quantitativas. Para a linguista aplicada Sól (2014), a psicanálise pode

subsidiar reflexões sobre temas relacionados à educação, problematizando questões do tipo: a ilusão da completude, a objetividade (tentativa de apagamento da subjetividade), o sonho de uma educação plena (educação para todos- quem seria esse todos?), a singularidade (o inconsciente), a complexidade das metodologias e estratégias de ensino, o desejo de ensinar e aprender, etc. (SÓL, 2014, p.68)

Sendo a temática do mal-estar docente um problema da atualidade, algumas discussões sobre o tema podem, algumas vezes, acentuar os aspectos negativos da profissão uma vez que enfocam os dilemas e dificuldades enfrentadas pelos professores e poucas vezes promovem saídas para essas situações. Pesquisar o tema pela via da psicanálise e educação pode favorecer o questionamento de discursos já disseminados e cristalizados sobre o mal-estar do professor no país proporcionando aos sujeito, através da escuta, momentos de implicação com seu sintoma e possibilitando a suspensão de verdades cristalizadas.

A partir das considerações acima desenvolvidas, lanço as seguintes perguntas norteadoras dessa pesquisa:

- 1) Quais são os impasses que emergem nas falas das professoras de língua inglesa em desvio de função? Sobre o que essas professoras se queixam? A quem são endereçadas suas queixas?

- 2) O que há sobre a especificidade de seu trabalho como professora de língua inglesa e o desvio de função?
- 3) Como se encontra a relação que cada professora estabeleceu com a docência e que revela traços de sua subjetividade na relação com o (não) saber-fazer docente. Como essa relação com o (não) saber-fazer docente se produziu no sujeito?

O objetivo geral desta pesquisa é:

- Compreender os impasses relatados por professores de língua inglesa em desvio de função, identificando a posição subjetiva do sujeito falante e observando suas formas de gozo (ou satisfação pulsional) como docentes de língua inglesa.

Os objetivos específicos são:

- Analisar os dizeres dos professores buscando identificar posições subjetivas ali tomadas pelo sujeito falante, observando em seus modos de dizer sinais de suas formas de gozo (ou de satisfação pulsional).
- Possibilitar aos sujeitos participantes, através da oferta da palavra, chances de (re)posicionamentos subjetivos no que tange a sua relação com a docência.

Este trabalho está dividido em 5 capítulos. No primeiro capítulo introduzimos a noção de sintoma na psicanálise, noção esta imprescindível para acessarmos os modos de posicionamento subjetivo do sujeito falante. Neste primeiro capítulo também discutimos a relação do sintoma com o campo do social e os efeitos da primazia do imaginário na contemporaneidade.

No segundo capítulo delimitamos a noção de sujeito adotada em nossa pesquisa, introduzindo também algumas considerações sobre o processo de sexuação na teoria psicanalítica enfocando principalmente o gozo suplementar ou feminino, conforme desenvolvido por Lacan (1985). Apresentamos ainda as contribuições freudianas sobre o mal-estar na civilização (FREUD, 1930) e sobre o mal-estar docente conforme desenvolvido pela área da educação. Algumas possibilidades de gestão dos sintomas

docentes foram acessadas também no intuito de reconhecer movimentos subjetivos possíveis na relação do sujeito com seu mal-estar.

O terceiro capítulo da tese aborda, teoricamente, a constituição do sujeito a partir de seu encontro/confronto (BERTOLDO, 2003) com a língua estrangeira. Neste capítulo trouxemos também o resultado de algumas pesquisas na área de LA sobre o perfil desse profissional com o objetivo de apresentar algumas questões concernentes à prática e as peculiaridades do ofício do professor de língua estrangeira (no nosso caso o professor de inglês).

No quarto capítulo apresentamos nossos sujeitos de pesquisa e as bases teórico-metodológicas que nos conduziram durante o percurso da pesquisa, incluindo também discussões sobre o processo de transferência e sua função em pesquisas de orientação clínica, elementos teóricos sobre o processo de construção dos casos e ainda algumas informações jurídicas sobre o procedimento de ajustamento funcional na esfera pública.

O quinto e último capítulo da tese é dedicado à escrita e análise dos casos além da apresentação de nossas conclusões e possíveis desdobramentos da pesquisa para o futuro.

CAPÍTULO 1 - Uma leitura psicanalítica do sintoma e sua relação com o campo do social

É claro que aqueles com quem temos que tratar, os pacientes, não se satisfazem, como se diz, com o que são. E, no entanto, sabemos que tudo o que eles são, tudo o que eles vivem, mesmo seus sintomas, depende da satisfação. Eles satisfazem algo que vai sem dúvida ao encontro daquilo com que eles poderiam satisfazer-se, ou talvez melhor, eles dão satisfação a alguma coisa. Eles não se contentam com seu estado, mas, estando nesse estado tão pouco contentador, eles se contentam assim mesmo. Toda a questão é justamente saber o que é esse se que está aí contentado. (LACAN, 6 de maio de 1964/1998, p. 158).

Neste capítulo discorreremos sobre o conceito psicanalítico de sintoma, noção esta imprescindível para acessarmos os modos de posicionamento subjetivo do sujeito falante. Nós discutiremos também a relação do sintoma com o campo do social e os efeitos da primazia do imaginário na contemporaneidade.

Entendemos que para abordar a questão da primazia do Imaginário seja necessário desenvolvermos, ainda que brevemente, sobre as instâncias Real, Simbólico e Imaginário. Lacan (1974-75) apresenta o esquema do nó borromeano através do enodamento das estruturas Real, Simbólico e Imaginário como uma forma de acessar teórica e clinicamente a constituição da realidade humana. Para Lacan (1953) Real, Simbólico e Imaginário são registros bem distintos mas que devem ser pensados como nós que não se encadeiam em nenhum tipo de ordem hierárquica específica e portanto não devem ser pensados como registros separáveis.

De forma bastante concisa podemos pontuar que o registro do Imaginário organiza a imagem do eu e do outro produzindo o engodo da unidade e da completude, o Simbólico remete à questão da linguagem e tudo que isso implica e o Real (que não deve ser confundido com a realidade) o que está fora da linguagem mas que produz efeitos na estrutura.

O sintoma é um conceito axial em nosso trabalho por permitir acessar o que se passa com o sujeito em sua singularidade. Para Pereira, o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem, já que lhe causa sofrimento; mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e se instituir *no* sintoma (PEREIRA, 2016, p. 80).

Abordar a relação do sintoma com o campo do social permite estabelecer relações entre o sintoma, a contemporaneidade e a primazia do imaginário e seus efeitos nas subjetividades. Entendemos que o sujeito se constitui a partir de relações tecidas em uma trama social mais ampla, que inclui aspectos históricos, sociais e econômicos. Não pensamos a singularidade como estando apartada do que se passa no laço social e por isso buscaremos acessar algumas contribuições teóricas do campo da psicanálise e da sociologia.

Considerando o exposto acima, apresentamos o conceito de sintoma, inicialmente, para depois abordarmos as noções de sintoma social e a primazia do imaginário.

1.1 . O sintoma

Na psicanálise, o sintoma é o que o sujeito tem de mais real (LACAN, 1975-1976), algo que não cede à decodificação simbólica e o inscreve na ordem da radical singularidade. Esta noção é muito cara para a psicanálise porque o sintoma expõe algo que se fixou no sujeito como marca e se constitui como uma via para a operação analítica. Essa fixação aponta para aquilo que retorna no corpo do sujeito e que não cede a nenhum tipo de interpretação, guardando sua porção de real intransponível.

Ao oferecer escuta às históricas, Freud procurou estudar os caminhos da formação dos sintomas a partir de processos psíquicos libidinais. Para o autor, os sintomas surgiriam como uma resposta a uma satisfação libidinal que não pôde se realizar, foi vetada por processos psíquicos de ordem inconsciente (FREUD, 1917/1980). Muito embora pareça paradoxal que o sintoma emerja como uma satisfação a alguma interdição inconsciente anterior temos aí a condição do sintoma: uma satisfação que surge a partir da marca de um impasse psíquico. Esse impasse remonta à ideia de uma temporalidade que delimita a formação do sintoma. Essa anterioridade é devidamente marcada por Freud como algo que foi interceptado através de processos repressivos do inconsciente. Nesse sentido, é possível afirmar que o sintoma seria uma decorrência de uma elaboração na qual o recalque teve lugar.

No texto “*Os caminhos da formação dos sintomas*” de 1917, Freud ressalta a característica de resistência presente nos sintomas uma vez que a libido insatisfeita, por

reação do sujeito ao princípio de realidade¹⁰, precisa fazer uma manobra energética e se transformar em uma ‘satisfação substitutiva’. Ao recusar um objeto, pela via da repressão mencionada acima, a libido é então compelida a buscar sua satisfação em algum outro lugar. O sintoma surge então como uma espécie de acordo, um tipo de arranjo fabricado para dar conta do conflito gerado entre o princípio de realidade e o princípio de prazer. Daí a dificuldade para o sujeito livrar-se do seu sintoma. Ele adquire uma função. Função que busca solucionar um conflito ao mesmo tempo que procura algum tipo de satisfação. Freud assevera que

Os sintomas das neuroses, poder-se-ia dizer, são, sem exceção, ou uma satisfação substitutiva de algum impulso sexual ou medidas para impedir tal satisfação, e, via de regra, são conciliações entre as duas, do tipo que ocorre em consonância com as leis que operam entre contrários, no inconsciente. (FREUD, 1938b, p.199)

O sintoma opera a partir da lógica da ‘solução de compromisso’ porque busca produzir ‘um substituto da satisfação frustrada (FREUD, 1980/1917, p.4)’ e, portanto, não apresenta relação direta com o objeto que fora renunciado inicialmente. O sujeito muitas vezes apenas reconhece o efeito prejudicial que o sintoma lhe confere, ignorando que este é também fonte de algum tipo de satisfação libidinal. O sintoma se transforma em algo estranho para o sujeito e dele ele se queixa.

É preciso, contudo, esclarecer que a noção de satisfação substitutiva não implica perda da realidade para o sujeito do sintoma. As noções de fantasia e realidade, para a psicanálise, são justapostas e igualadas (FREUD, 1917), pois não existiria oposição entre a essência de um acontecimento e sua manifestação no inconsciente. Sob esse ponto Freud adverte que “as fantasias possuem realidade psíquica, em contraste com a realidade material, e gradualmente aprendemos a entender que, no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva” (FREUD, 1917, p. 370).

Assim como os sonhos e atos falhos o sintoma é descrito por Freud como sendo uma formação inconsciente. O modo de satisfação sintomático inscreve-se a partir de uma delimitação extrema de satisfação que tem de um lado a condensação (a partir dos efeitos e sensações produzidas no sujeito) e de outro o deslocamento (o recorte de um

¹⁰ Princípio de realidade e princípio de prazer são construções teóricas Freudianas de 1911 que orientam o funcionamento psíquico. O princípio de realidade é responsável pelas tentativas de adaptação do sujeito à realidade externa. Já o princípio de prazer busca evitar o desprazer e propiciar ao sujeito prazer sem limites.

aspecto muito preciso no complexo libidinal). No texto *Sintoma, saber, sentido y lo real* Miller (1997) relata a disjunção entre sintoma e as outras formações inconscientes (chistes, atos falho, lapsos) entendendo que essas respondem a uma temporalidade diferente. O ato falho, por exemplo, emerge na fala dos sujeitos de forma instantânea para logo dissipar-se como um mal-entendido qualquer. Já o sintoma possui a característica de ter uma maior consistência no registro temporal. Os sintomas se manifestam na vida do sujeito de forma repetitiva e permanente. Para Miller, “um sintoma está sempre a se repetir, e toma todo seu sentido clínico em contraste com o relâmpago e a surpresa das outras três formações” (MILLER, 1997, p.10).

O caminho percorrido pela libido denota seu poder de mobilidade e ao mesmo tempo sua capacidade de fixação em algum objeto. A libido é capaz de mudar seu objeto para investir em outros para satisfazer-se, menos importando o objeto e mais o próprio movimento. É esse movimento que Freud percebe como aquilo que estrutura o sintoma. O deslocamento realizado pela libido, a partir da regressão a um ponto traumático, é salientado como aquilo que dá forma ao sintoma (FREUD, 1926). Por algum tempo Freud acreditou ser possível a extinção do sintoma através da rememoração desse caminho percorrido pelo sujeito na formação de um sintoma. Porém ele se deparou com o inoperável - há sempre algo que retorna para o sujeito incansavelmente e desse ponto traumático não há retrocesso. Os sintomas insistem.

A repetição, como aquilo que resiste na linha do tempo do sujeito, torna-se um aspecto que diferencia o sintoma das outras formações inconscientes. Conforme assinalamos acima, o sintoma se define não como uma novidade, mas um eterno retorno. Retorno justamente a essa memória do trauma que se passou em algum ponto nas vivências infantis dos sujeitos. No texto de 1917, Freud menciona a relevância das experiências infantis como determinantes na constituição psíquica e por consequência na formação dos sintomas. Para o autor

elas [experiências infantis] determinam as mais importantes consequências, porque ocorrem numa época de desenvolvimento incompleto e, por essa mesma razão, são capazes de ter efeitos traumáticos (FREUD, 1980/1917, p. 2).

As vivências infantis seriam decisivas na constituição subjetiva dos sujeitos e, portanto, na formação de sintomas porque “são capazes de deixar atrás de si fixações da libido” (FREUD, 1980/1917, p. 2). Esses pontos de fixação observados por Freud apontam para algo que na experiência do sujeito não foi capaz de se inscrever, pois se o sintoma insiste é porque há algo nesse processo mesmo que resiste à inscrição simbólica. Lacan se refere a essa não inscrição como o Real - aquilo que se passa no encontro traumático do sujeito com a linguagem e que não cede a nenhum tipo de significação. O sintoma não é algo que pode ser inteiramente decifrado e diluído pelas vias do trabalho com o simbólico, mas é efeito dele. Lacan assim define “... se, em outros termos, somos capazes de operar sobre o sintoma, isto é na medida em que o sintoma é efeito do simbólico no Real” (LACAN, 1974-75). O sintoma seria, portanto uma resposta do sujeito ao Real.

Essa é porção de verdade guardada no sintoma. Ele é um enigma que (des)vela a forma de satisfação do sujeito e por isso a estruturação de sua subjetividade. Cabe mencionar que as noções de sintoma e verdade não se equivalem. A verdade não é o sintoma e nem o sintoma é a verdade. O sintoma tem *valor* de verdade. E por isso ele não se dá a decodificações, justificativas, explicações plenas de sentido. O trabalho com o sintoma, a partir da inscrição pela psicanálise, se dará sempre no um a um. A história de vida de cada sujeito constrói particularidades que só podem ser significadas pelo próprio sujeito. Portanto, um sintoma como a tosse ou a depressão não correspondem a um significado “y” dentro de um campo de proposições específicas. Cada sintoma é particular e demanda a elaboração de um saber próprio. Lacan assim esclarece:

O efeito de verdade, que se desvela no inconsciente e no sintoma, exige do saber uma disciplina inflexível para seguir seu contorno, pois esse contorno vai no sentido inverso ao de intuições muito confortáveis para sua segurança. (LACAN, 1998, p.367)

A referência lacaniana sobre o efeito de verdade presente no sintoma indicia a existência de um núcleo (traumático) indissolúvel. Esse núcleo está fora dos limites interpretativistas, pois é da ordem do Real. Ele está para além do semântico, muito embora possa sofrer efeitos de sentido Real por meio de operações/intervenções com o

simbólico (MILLER, 1997). Isso significa que por conta de seu núcleo traumático, o sintoma não é desmontável senão manejável. E ele só é manejável porque, embora pareça contraditório por ser da ordem do Real, o sintoma não cessa de se escrever. E isso que se produz nas repetições experimentadas pelo sujeito, suas dolorosas insistências, seus embaraços denunciam sua forma de gozar. Temos aí então a perspectiva do sintoma como a forma como o sujeito goza de seu inconsciente. Para Lacan, o que se traduz do sintoma nas experiências de vida do sujeito é puro gozo e que é “(...) ali onde devemos lidar com o sintoma, desvelar, desmascarar a relação com o gozo, que é nosso real, uma vez que está excluído” (LACAN, 1969, p. 316).

Cabe aqui uma breve digressão sobre a noção de gozo na psicanálise posto que sintoma e gozo se presentificam nas relações que o sujeito estabelece com suas repetições e a satisfação que extrai delas. Repetição e gozo estão articulados pela lógica da falha. Existe falha no gozo. Se a extração do gozo fosse uma operação bem sucedida não haveria repetição, mas há um fator de contenção no processo de obtenção da satisfação pelo sujeito. E é justamente essa falha que compele o sujeito à repetição, procurando restaurar um estado de excitação experimentado em vivências anteriores. De toda forma, a repetição se torna sempre e mais uma vez uma tentativa de resgate fracassada. Algo se perdeu na origem. No momento de entrada do sujeito no mundo da linguagem. Assim, o gozo se instaura como um processo psíquico que apresenta uma dupla dimensão: a dimensão da perda e de um certo excedente pulsional (mais-de-gozar). Para Lacan, “Eis porque podemos conceber que o prazer seja violado em sua regra e seu princípio, porque ele cede ao desprazer. Não há outra coisa a dizer – não forçosamente à dor, e sim ao desprazer, que não quer dizer outra coisa senão o gozo” (LACAN, 1969 - 70, p. 81). Lacan faz referência aqui à relação entre prazer e desprazer na experiência do gozo. Se o prazer opera no sentido de uma redução da tensão, o gozo busca o mais da tensão. Há, no gozo, uma compulsão à repetição que exige mais e mais satisfação ainda que à custa do desprazer. E esse processo está fora das vias do sentido, da moral ou do que é considerado o “bem” do sujeito. A elaboração da moral encontra, desde o princípio, o conflito decorrente da divisão do sujeito que de um lado apresenta “a busca de uma qualidade arcaica, diria quase regressiva, de prazer indefinível, que anima toda a

tendência inconsciente, e, de outro lado, o que pode haver nisso de realizável e de satisfatório no sentido mais completo, no sentido moral como tal” (LACAN, 1997, p. 57).

O empuxo ao gozo experimentado pelo sujeito na forma de um excesso carrega a marca de algo estranho, afastado de suas expectativas sobre seu próprio destino. Esse conflito é custoso para o sujeito, que muitas vezes se angustia porque sente que deve recuar frente ao gozo excessivo uma vez que ele percebe que isso pode levá-lo a sua ruína. A noção de gozo entra então para esclarecer “como o sujeito tem a ver com seu sintoma, como ele o ama bem mais do que o bem-estar, o prazer, o benefício e mesmo ele próprio, inclusive quando o faz sofrer” (LACADÉE, 2011, p. 94).

O psicanalista francês Pierre Bruno ressalta que existe uma certa antinomia entre satisfação e gozo que nomeou como o paradoxo da satisfação: “a satisfação não vai sem o gozo. (...) não há satisfação sem o gozo, então a satisfação não vai sem um gozo ao qual entretanto, para que haja satisfação, ela deve conter.” (BRUNO, 1991, p. 26) Bruno chama a atenção para uma certa operação de contenção presente na extração de gozo do sujeito. Uma vez que o sujeito se inscreveu na linguagem, essa se tornou uma subtração da realidade que manteve o sujeito apartado do gozo supremo, nunca experimentado de forma plena pelo sujeito. Aí reside toda a antinomia desenvolvida por Bruno: “para que se tenha acesso ao gozo, é necessário que se aparelhe de outra coisa: da linguagem” (BRUNO, 1991, p.32).

No *Seminário 14, A lógica da Fantasia*, Lacan define o gozo como

essa alguma coisa que tem relação com o sujeito, enquanto confronto com esse buraco deixado num certo registro de ato questionável, o do ato sexual. Ele é, esse sujeito, suspenso por uma série de modos ou de estados que são de insatisfação. Eis o que por si só, justifica a introdução do termo de *gozo*, que, do mesmo modo, é o que, a todo instante e - especialmente no sintoma - se propõe a nós como indiscernível desse registro da satisfação. Pois que, a todo instante, para nós, o problema é saber como um nó, que não se suporta senão de mal-estar e de sofrimento, é justamente isso pelo qual se manifesta a instância da satisfação suspensa: propriamente isso onde o sujeito se sustenta quando *tende* para essa satisfação. (LACAN, 2008, p. 381)

O gozo *tende* para uma satisfação que não se realiza plenamente. Fica sempre um resto que não será jamais encontrado pelo sujeito. Porém a promessa de completude paira para o sujeito como uma promessa que o leva a buscá-lo ainda mais uma vez. Miller sublinha

que não se trata do sintoma como um modo de gozar, mas antes que o sujeito goza de seu sintoma (MILLER, 2011).

O sintoma é uma formação inconsciente que se apresenta como uma tentativa de tratamento do Real através da modulação das formas de gozo. É por esse motivo que Lacan descarta a possibilidade de dissolução do sintoma. A perspectiva lacaniana visa auxiliar o sujeito a encontrar soluções sintomáticas que sejam menos custosas em sua lida com o Real que insiste.

A noção de sintoma é caro nesse trabalho porque aponta para o que não anda bem na vida do sujeito e inscreve sua história de vida no campo do social permitindo-nos vislumbrar algo sobre sua forma criativa de se colocar no mundo. Passamos agora para teorizações que visam conjugar a questão do sintoma e o social.

1.2 . Outros tempos, novos sintomas

Se o sintoma é aquilo que singulariza a experiência subjetiva humana, torna-se pertinente se perguntar como os sintomas se conjugam com o campo do social. De que forma os sintomas respondem às contingências sócio-históricas? Pensando com Lacan ao afirmar que o sintoma é um arranjo subjetivo que busca responder o desejo do Outro¹¹, é possível depreender que esse sintoma guarda estreita relação com o campo do social. Para Lacan: “... o desejo do homem é o desejo do Outro. Toda canalhice repousa nisto, em querer ser o Outro - refiro-me ao grande Outro - de alguém, ali onde se delineiam as figuras em que seu desejo será captado” (LACAN, 1992, p. 63). Por estar endereçado ao Outro, o sintoma só pode se ater às demandas do tempo presente ainda que de forma singular. Sobre esse ponto Freud nos lembra que

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos

¹¹ O termo Outro, com letra maiúscula, refere-se, na psicanálise, ao campo da linguagem, da cultura e ao discurso do inconsciente. Para Lacan (1953a /1998), o Outro é “o lugar do tesouro dos significantes” ou “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964/ 2008, p.200)

pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus moções pulsionais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. O outro está invariavelmente envolvido na vida anímica de um indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social (FREUD, 1921/1996, p. 81)

Em seu livro *O tempo e o cão* (2009), a psicanalista Maria Rita Kehl elucida que os sintomas produzidos pelos sujeitos são decorrentes de determinada organização social. A autora cita o exemplo dos melancólicos que viveram na época do Romantismo oitocentista explicando que esses sujeitos viviam muito bem adaptados porque, de certa forma, seus sintomas se integravam à cultura e seus valores de época. Para ela “se as estruturas clínicas não variam, as condições de adaptação dos neuróticos ao seu meio social dependem inteiramente das condições da cultura” (KEHL, 2009, p.23). Os sintomas, como presentificação desse Real inassimilável, expõem no corpo social a vulnerabilidade do sujeito no encontro com a linguagem e suas hiências. Como resultado desse encontro que escapa dos limites biologizantes do ser, o sujeito precisa se inventar. Ele precisa investir numa forma de vida que o integre no social ao mesmo tempo que o singulariza. Assim, não basta apenas viver, é preciso ainda fazer caber sua forma de gozo junto ao social.

A observação dos sintomas como algo a ser regulado se fundamentaria através de relações estabelecidas pelos sujeitos via laço social. Nesse lócus de interações intersubjetivas os discursos vigentes têm o potencial de se transformarem em motores que agenciam subjetividades e suas modalidades de gozo. O sintoma não pode, portanto, ser pensado como desligado das relações do eu com o social e suas demandas. Ainda que essas demandas sejam (in)assimiladas de maneira singular por cada sujeito, é somente nesse elo entre eu e civilização que o sujeito se produz.

Analisando a contemporaneidade¹² e os discursos por ela produzidos observamos a emergência e a aderência à significantes como velocidade, produtividade, consumo, competitividade. Esses significantes, que remetem aos imperativos do capital, acabam por privilegiar determinadas formas sintomáticas e modos de gozo que operam para legitimá-lo. Sintomas formados pelo excesso de trabalho, pela busca desenfreada por

¹² Tomamos o termo contemporaneidade como sinônimo de atualidade.

saúde e estética, entre outros são muitas vezes absorvidos socialmente como sinônimos de sucesso na contemporaneidade. Já sintomas como a depressão ou toxicomanias, por exemplo, são geralmente percebidos como indesejáveis.

Podemos pensar que os discursos que circundam as sociedades, entre os tempos, (con)formam o olhar social para determinados sintomas tornando-os mais ou menos funcionais. Kehl (2009) utiliza o termo sintoma social para designar “o sintoma que se encontra em tal desacordo com a normatividade social que acaba por denunciar as contradições do discurso do Mestre¹³” (KEHL, 2009, p. 23). Kehl pondera dizendo que a noção de sintoma social é controversa na psicanálise porque “a sociedade não é um sujeito” e também porque o sintoma social “não não se reduz ao somatório dos sintomas singulares em circulação” (p. 24). Com as devidas ressalvas, a autora acolhe o termo por entender que o sintoma, por ser endereçado ao Outro, não pode ser considerado uma formação puramente individual. O sintoma dessa forma só pode ser pensado em sua articulação com o laço social. Para Kehl, “nenhuma reflexão crítica sobre a ordem social pode prescindir da análise dos dispositivos de engajamento libidinal dos sujeitos nas estruturas simbólicas que a determinam” (KEHL, 2009, p.27).

Dentro da lógica defendida por Kehl, a formação de sintomas (sociais) seria indissociável do domínio exercido pelo Outro. Sabendo que para a psicanálise o sintoma se forma a partir da interpretação do desejo do Outro pelo sujeito e sobretudo pela afetação dessa demanda em seu corpo, o discurso ocupa posição de destaque. Dessa forma é possível que se vislumbre alguma correlação entre sintoma e social a partir da lógica discursiva. A noção de discurso empregada aqui se distancia das acepções adotadas pela linguística uma vez que Lacan se ocupa mais da instância discursiva e seus efeitos nas subjetividades do que do discurso como materialidade a ser escrutinada. No texto “Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise” Lacan ressalta o discurso como o “campo da realidade transindividual do sujeito” Em suas palavras

A experiência psicanalítica descobriu no homem o imperativo do verbo e a lei que o formou à sua imagem. Ela maneja a função poética da linguagem para dar ao desejo dele sua mediação simbólica. Que ela os faça compreender,

¹³ O discurso ao qual Kehl se refere é um discurso sem palavras que agrupa os sujeitos através de ancoragens singulares (modos de gozo) (LACAN, 1992). O discurso do Mestre é entendido como sendo da ordem da lei. ‘Os discursos nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele (LACAN, 1992 [1968-69], p.158).

enfim, que é no dom da fala que reside toda a realidade de seus efeitos; pois foi através desse dom que toda realidade chegou ao homem, e é por seu ato contínuo que ele a mantém. (LACAN, 1998, p. 323)

Lacan se ocupava dos efeitos do simbólico sobre o corpo, percebendo, durante seu ensino, que nesse encontro corpo-linguagem surge uma fenda que não é jamais suturada pelo tecido da linguagem. A incidência da linguagem sobre o corpo produz um corte que instaura um vazio originário (LACAN, 1961-62) e é logo aí que o sujeito pode emergir como diferença. Diferença essa que é sustentada pela via do sintoma. Assim,

o sintoma nasce como forma, mais íntima e, ao mesmo tempo, mais pública para cada sujeito pois revela o tratamento dessa espécie de descabimento que cada um suporta em relação a si mesmo e ao corpo social. (GUERRA, 2017, p. 118)

Observamos assim que as modalidades sintomáticas apresentadas pelos sujeitos são atravessadas pela instância discursiva. E essa instância, que se funda para além da palavra como código, talvez possa ser pensada como uma espécie de estrutura que modula e regula o laço social produzindo novos sintomas. Os sintomas como formas próprias de composição da realidade dirigem-se sempre a um outro. Porém, não a um outro qualquer, e sim a esse que teve em algum momento da história do sujeito importância suficiente para encarnar o Outro e sua lei. Lei que, de forma mais abrangente, se materializa amparada nos movimentos civilizatórios do homem, suas construções simbólicas e suas vias de acesso e/ou barreira ao gozo produzidas pelo social.

Nesse processo incessante de transformação social os movimentos civilizatórios fabricam história antes mesmo que os sujeitos possam dar conta de seus efeitos nas subjetividades. As mudanças sociais afetam as estruturas sociais, as relações entre os sujeitos e suas subjetividades e produzem um tipo de antecipação que encontra barreira na racionalização imediata e só pode ser *sentido* nos corpos falantes. Seja pela via dos sintomas (tanto sociais quanto individuais) quanto nas inúmeras manifestações de angústia que pululam. Algo atravessa o corpo falante e emperra a vida do sujeito. Se o sintoma é um modo de gozar, cada civilização propiciará a formação de novas modalidades de gozo e de expressão do Real para tentar dar conta da não relação sexual¹⁴. Para Birman,

¹⁴ A noção de não-relação sexual, na psicanálise, faz referência à falta de complementaridade entre os sexos, o encontro impossível com o objeto que causa o desejo. É assim uma referência à angústia de castração.

a contemporaneidade se revela como uma fonte permanente de surpresa para o sujeito, que não consegue se regular nem se antecipar aos acontecimentos, que como turbilhões jorram de maneira disseminada ao seu redor (BIRMAN, 2014, p. 7).

Em seu trabalho, Kehl (op. cit) cita o exemplo das mulheres históricas da sociedade vitoriana para ilustrar a relação dos sintomas sociais com as transformações ocorridas em determinados períodos de tempo e defende que o mal-estar se apresenta muitas vezes como um sintoma social. Para a psicanalista a histeria poderia ser lida como um sintoma social por trazer à tona um mal-estar que respondia a um fenômeno social mais amplo, porém bem localizado historicamente: as mudanças sofridas pelas mulheres em relação a seu papel na sociedade da época. Cada época responde ao sintoma social de acordo com seus meios disponíveis. Assim podemos pensar que a forma como a cultura se organiza modela a experiência subjetiva em si. O modo como cada sujeito corporifica o sintoma social é sempre individual.

Neste trabalho nos importa observar de que forma alguns sintomas sociais afetam a instituição escolar e mais precisamente os sujeitos envolvidos no ato de educar (os professores). A escola não é uma instituição apartada do social e seus efeitos. Os elementos sociais que compoem o enredo da contemporaneidade estão presentes também na escola e são sentidos pelos professores e seus vínculos educativos. É fundamental, portanto, que se atente a uma leitura cuidadosa da contemporaneidade para que seja possível reconhecer signos que denunciem as relações que se estabelecem entre o campo do social e o sofrimento psíquico dos sujeitos contemporâneos. Assim será possível também perscrutar formas ou invenções sintomáticas para lidar com as angústias produzidas pelas demandas de seu tempo.

1.3. Notas sobre a contemporaneidade: a primazia do imaginário

Cada época carrega marcas peculiares. Estas são sempre resultantes de uma dinâmica complexa que se engendra dentro de condições específicas (políticas, históricas, sociais, econômicas, geográficas) e um tanto quanto imprevisíveis. A atualidade apresenta contornos socioculturais e simbólicos muito próprios que a circunscreve e ao mesmo tempo diferencia do tempo passado. Todo período histórico produz seus sistemas de

valores, de leis, de ética e uma multiplicidade de termos de conduta. O que nos importa saber, aqui, é de que forma as características da contemporaneidade impactam na formação das subjetividades.

Antropólogos, sociólogos, psicanalistas e muitos outros estudiosos se dedicam a estudar e sistematizar a cena social contemporânea e assim entender seus efeitos no campo das subjetividades e das coletividades. O sociólogo e historiador Sennett desenvolveu nos idos de 1974 uma pesquisa sobre como o esvaziamento da vida pública se resultou de uma mudança que teve início com a formação de uma nova forma de organização mediada pelo capital. A nova ordem sócio-econômica imposta pelos avanços do capitalismo, a partir do século XIX, fez com que um grande número de pessoas migrassem para as grandes cidades de forma desordenada. Esses movimentos migratórios causaram nos habitantes das cidades um certo incômodo e a necessidade de se recolherem nas esferas privadas para se sentirem seguros frente à uma massa de excluídos (os imigrantes). O surgimento de uma nova classe econômica, a média burguesa, alterou também a forma como as pessoas se relacionavam. Ao invés da formação de uma organização social coletiva, a ascendente classe média burguesa optou pela individualidade. O que realmente importava eram as personalidades e representações de si e não a vida social e coletiva. O comércio reforçou essa mentalidade a partir de uma certa “fetichização da mercadoria”, buscando o convencimento do outro a partir de detalhes e do jogo da aparência. O *aparentar ter* ou *ser* se tornou essencial e só foi reforçado pelo jogo de imagens que hoje encontra vitrine nas inúmeras redes sociais acessadas diariamente pelos sujeitos. As linhas fronteiriças entre a personalidade dos sujeitos e as aparências ficam confusas e entra em cena um verdadeiro *mise-en-scène* que captura o sujeito ao mesmo tempo que promove novas formas de laço social. Para Sennett, os homens estavam se tornando atores mais sérios e menos expressivos que seus antepassados (SENNETT, 1999).

Esse retraimento do homem para a vida privada originou o que posteriormente ficou conhecido como “a cultura do espetáculo”. Nesse arranjo social que perdura até os dias atuais a imagem ou a representação que o outro constroi tem adquirido cada vez mais relevância nas relações entre sujeitos. Os excessos da imagem tem produzido os mais

diversos tipos de sintomas na atualidade e impactado na forma como os sujeitos se relacionam ou se evitam.

As condições de produção modernas privilegiam a cena, o espetáculo. Tudo que é vivido pelas pessoas torna-se uma representação: “ a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real” (DEBORD, 1997, p.15). Em uma sociedade onde *selfies, likes* e *reality shows* proliferam não é difícil percebermos os sintomas descritos por Sennett.

Dentro dessa lógica, o outro se apresenta não como aquele com o qual o vínculo de afeto é desejado, mas como aquele que deve reconhecer o “meu” lugar na cena especular. Os sujeitos (re)produzem suas vidas nas redes sociais a espera de aprovação. Muitos sujeitos se engancham a essa engrenagem de forma tal que consomem produtos, se submetem a procedimentos estéticos, modificam o *lifestyle*, trocam de opinião apenas para terem suas performances exibicionistas aplaudidas pela audiência (o que se dá hoje através do botão *like* presente em diversas redes sociais). Qualquer comprometimento ou posicionamento ético e pessoal deve responder aos valores aceitos pela maioria e toda opinião diferente é malvista e duramente criticada, senão excluída. Ter opinião contrária a uma maioria se tornou difícil, sustentá-la pode ser inclusive perigoso.

A atualidade é marcada pela velocidade dos acontecimentos e assim referências, ícones, ídolos perdem sua relevância. Ser capaz de antecipar tendências e assumir novas identidades tornam-se características admiradas. As referências identitárias se tornam efêmeras pois já não interessa ao sujeito construir identificações mais sólidas se elas serão em breve contestadas pelo social. O sujeito vive em um registro especular onde o que importa é o impacto de suas ações no outro e em um espaço cujos laços são constituídos por relações de conveniência. Dessa forma, estaríamos vivendo o que Enriquez (2006) cunhou por “civilização da vergonha” e não mais a “civilização da culpa”. A diferença entre as duas civilizações reside no fato de que como a moral se torna flexível porque atende as exigências da espetacularização, não existe culpa em violá-la, apenas vergonha se o ato se torna exposto a olho público. Para Enriquez “a vergonha não toca o indivíduo em sua intimidade, o toca em seu ser social, sua aparência” (Enriquez, 2006, p. 184).

A “civilização da vergonha” produz sujeitos estereotipados, obstinados por símbolos de poder para afirmarem seu lugar, mas na verdade lhes escapa que “a máscara

revela um rosto comum” (SENNETT, 1999, p. 307). O recuo a si mesmo, os modismos massificados de comportamento e a busca desenfreada pelos objetos de consumo tem como efeito o anulamento da diferença. Para Paulino e Pereira, “somos sujeitos que, em meio ao bombardeamento imagético, acabamos empobrecidos na palavra.” (PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B.; PEREIRA, M.R, 2012)

Nos parece que atualmente a singularidade e a diferença são elementos a serem desconsiderados em prol de uma certa homegeneização de pessoas e valores (LIMA,2013). Ocorre dessa maneira um certo esvaziamento subjetivo uma vez que os sujeitos não se conectam com o que há de íntimo e real em suas identidades porque estão ocupados em (a)parecer bem-sucedidos, jovens e felizes. A busca por padrões de aceitação social homogeneiza diferenças e coloca o sujeito em uma posição de autocentramento que dificulta o contato com a alteridade. A subjetividade passa a se constituir a partir do olhar estetizante do outro e isso tem efeitos em sua economia psíquica (BIRMAN, 2000). Na contemporaneidade o olhar do outro é o instrumento regulador das formas de subjetivação dos sujeitos. Para Birman,

os destinos do desejo assumem uma direção marcadamente exibicionista e autocentrada (...). Dessa maneira, o sujeito vive permanentemente em um registro especular, em que o que lhe interessa é o engrandecimento grotesco da própria imagem” (BIRMAN, 2000, p. 25).

O autor acredita que a primazia do Imaginário sob o Simbólico e a busca mortífera pelo ideal de completude constrói uma teia onde o sujeito é cada vez mais refém da indústria farmacológica e da estética da violência e suas perversões.

Essa corrida autocentrada em busca da aceitação do outro implica em mais sofrimento psíquico para o sujeito que não consegue acompanhar as demandas no campo social e assim se angustia duas vezes. Uma vez porque não atinge as expectativas sociais (sejam elas estéticas, econômicas ou intelectuais) e uma segunda vez justamente porque se envergonha do seu “fracasso”. Por outro lado, se o sujeito atende a essas demandas isso não se dá sem sua quota de sofrimento já que ele tem que abrir mão de algo de si para que se exhiba como bem sucedido e seja acolhido na cena social. É ali na performance exibicionista que o sujeito goza. Ele goza com a exposição de suas conquistas e com o aplauso da audiência, mas esse sentimento pode não perdurar e o que

emerge posteriormente é o sentimento de vazio e de falta de conexão com seu desejo. E o custo de não se a ver com seu desejo é sempre muito caro.

O sofrimento provocado pelo não reconhecimento de seu desejo é muitas vezes evitado pelo sujeito através das ofertas presentes em seu lócus. Seja no abuso medicamentoso, através de excessos (de trabalho, compras compulsivas, jogatinas), drogas ilícitas. O sofrimento passa pelo corpo mas é muitas vezes silenciado pelo sujeito que se recolhe em uma posição de objeto do outro. Assim, na recusa do exercício de seu desejo ele desaparece e se aliena em uma posição que não lhe diz respeito. Esse movimento realizado pelo sujeito revela uma espécie de fechamento narcísico e de certa forma covarde. Covarde porque falha em produzir o movimento necessário para a assunção de sua singularidade.

Nessa configuração exposta acima o outro também se posiciona no lugar de objeto. Ele se transforma em um número num processo contínuo de autoreferenciação. Se o outro não lhe confere o status desejado, ele perde sua relevância e pode ser subtraído de sua convivência, quando será substituído por outro que lhe reafirme seu lugar. Para Birman, “na ausência de projetos sociais compartilhados, resta apenas para as subjetividades os pequenos pactos em torno da possibilidade de extração do gozo do corpo do outro, custe o que custar” (BIRMAN, 2000, p.25).

Um dos efeitos possíveis dessa configuração contemporânea é o esvaziamento da relação de responsabilidade do sujeito com o outro. Se o outro só existe como objeto para obtenção de gozo, é a dimensão da alteridade que está apagada. A experiência com a alteridade como fundadora das subjetividades fica empobrecida e superficializada. A vivência da diferença como um elemento na formação das subjetividades se transforma em um perigo potencial. Os sujeitos têm dificuldades em encontrar vias menos mortíferas para lidarem com o que não lhes é particular e a violência (física e/ou simbólica) desponta como um dos sintomas contemporâneos mais presentes nas relações humanas. Nesse contexto apostamos que o pano de fundo produzido pela primazia do Imaginário colabora para que as saídas encontradas pelo sujeito sejam soluções *pret-a-porter* (já anteriormente mencionadas) que privilegiem um certo imperativo de gozo que esvazia a possibilidade de responsabilização do sujeito perante seu desamparo estrutural.

Portanto, o que não encontrou meios simbólicos para se manifestar se apresenta então como sofrimento. O sofrimento passa pelo corpo e se materializa nas diferentes modalidades de psicopatologias. Alguns exemplos que podem ilustrar essas condições propiciadas pela contemporaneidade são os distúrbios alimentares, as toxicomanias, as síndromes do pânico, depressões.

A atualidade predispõe o surgimento de sintomas sociais que, de certa maneira, excluem o outro ou entravam o laço social. Tomemos por exemplo as toxicomanias. Nesse caso a ação do sujeito se restringe ao uso de uma droga para o gozo imediato e individual. Já as depressões colocam o sujeito em um estado de isolamento social e desconexão com o mundo exterior.

Em um tempo onde as trocas intersubjetivas ficaram empobrecidas, a (configur)ação narcísica parece dominar o cenário. Concordamos com Birman quando afirma que

a autoexaltação desmensurada da individualidade no mundo do espetacular fosforescente implica a crescente volatilização da solidariedade. Enquanto valor, esta se encontra assustadoramente em baixa. Cada um por si e foda-se o resto parece ser o lema maior que define o ethos da atualidade, já que não podemos, além disso, contar mais com a ajuda de Deus em nosso mundo desencantado (BIRMAN, 2000, p.24-25).

Na citação acima, Birman toca em um ponto crucial que estabelece relação direta com a primazia do Imaginário: o declínio da imago paterna. Essa questão se apresentou como os um tema pertinente para teóricos das ditas ciências humanas tendo seus efeitos sentidos na formação das subjetividades e nas relações construídas no laço social. Os autores a abordaram de maneiras diferentes entretanto atentando sempre para a essencialidade do papel da lei e suas diversas formas de materialização na construção social. Seja com Nietzsche quando interroga sobre a morte de Deus (1887/1999), também em Freud (1912) ao abordar a nostalgia do pai e Lacan (1938) e o declínio do Simbólico.

No texto de Totem e Tabu (1912-1913/2012), Freud escreve sobre o mito da horda primeva e a morte do pai totêmico. O mito ficcionado por Freud introduz em sua teoria uma possibilidade de acessar o advento da lei. Freud narra a história de uma horda primitiva cujo pai é uma presença onipotente que tem acesso (sexual) irrestrito à todas as

fêmeas da tribo. Já os filhos devem servir-lo apenas, não tendo contato sexual nenhuma das fêmeas. Revoltados com a configuração das relações na tribo e sua consequente exclusão do gozo, os filhos - que cultivavam pelo pai sentimentos ambivalentes de temor e admiração - resolvem assassinar o pai violentamente. Após a morte do pai tirano cada filho devorou uma parte do pai pondo fim à ordem patriarcal. Os filhos acreditavam que dessa forma o poder e o gozo poderiam ser fraternalmente divididos. Porém a morte do pai fez surgir nos filhos sentimentos de culpa e nostalgia. Como uma forma de lidar com a culpa pela morte do pai os filhos resolveram forjar um totem para lembrá-los para sempre da figura paterna e também alertá-los sobre os perigos de um poder centralizador. A culpa dividiu lugar logo com o sentimento de nostalgia, pois eles perceberam que sem o pai estavam desamparados e a mercê de seu próprio destino. Destino esse que não poderia mais ser garantido pelo pai. Gerido pelos sentimentos de culpa e desamparo, o sujeito se defronta com sua própria castração e apela à imagem de um pai ideal que o ofereça proteção. O mito criado por Freud inaugurou assim uma possibilidade de configuração subjetiva a partir da ordem do simbólico, uma vez que a introjeção da função paterna só pôde se dar via símbolo.

A morte do pai, como fora anunciada por Freud, resgata a reflexão sobre o lugar conferido ao “um”, ao pai ou à autoridade e seus efeitos na estrutura psíquica dos sujeitos contemporâneos. Cabe sublinharmos que Lacan pensou o pai dentro do estatuto de uma função: “(...) na medida que seu nome é vetor de uma encarnação da lei do desejo” (LACAN, 1969, p. 369)

Mais tarde Lacan (1938) retoma a questão do pai para problematizar sobre o declínio da função social da imago paterna. A desautorização da função social da imago paterna, para Lacan, foi o que permitiu a emergência da psicanálise em um enredo que descortinava os efeitos desse declínio nas neuroses contemporâneas. A psicanálise pôde surgir então como um discurso que buscava auxiliar os sujeitos nesse momento de desorientação patriarcal. A esse respeito Lacan enuncia que

(...) um grande número de efeitos psicológicos nos parece decorrer de um declínio social da imago paterna. Declínio condicionado pelo retorno de efeitos

extremos do progresso social no indivíduo, declínio que se marca sobretudo, em nossos dias, nas coletividades mais sofreram esses efeitos: concentração econômica, catástrofes políticas. O fato não chegou a ser formulado por um chefe de Estado totalitário como argumento contra a educação tradicional? Declínio mais intimamente ligado à dialética da família conjugal, já que se opera pelo crescimento relativo, muito sensível, por exemplo, na vida americana, das exigências matrimoniais. Qualquer que seja seu futuro, esse declínio constitui uma crise psicológica. Talvez seja essa crise que se deve relacionar o aparecimento da própria psicanálise. (...) Seja como for, são as formas de neuroses dominantes no final do último século que revelaram que elas estavam intimamente dependentes das condições da família (LACAN, 1938/2008, p. 59-60).

Ao reiterar as considerações freudianas sobre o declínio do pai na nova ordem social Lacan reafirma o lugar do espaço social no surgimento das neuroses e na formação dos sintomas. Ele deixa marcado como os avanços trazidos pelo progresso social de alguma forma resvalam no sujeito e nas coletividades. De toda forma, nas suas elaborações, não se trata de uma defesa a uma configuração social e familiar pregressa ou algum tipo de idealização de certa configuração social, mas antes de perceber e salientar os efeitos do declínio da imago paterna e sua incidência nas subjetividades contemporâneas. Lacan percebe que independente da forma como a engrenagem social opera, isso faz corte e é a isso que o sujeito responde de forma única e intransferível.

Assim, percebemos como as mais diversas ocorrências sintomáticas de nossos tempos (como, por exemplo, as modalidades de violência social e individual e suas múltiplas manifestações na sociedade, as toxicomanias, estados totalitários, epidemias de depressão) podem ser lidas como tentativas do sujeito de lidar com o desamparo originário agora descoberto pela fragilidade da função paterna e amparado pelo engodo promovido pelas ideias de totalidade e completude do Imaginário.

Enfatizando a questão da violência (que entendemos como decorrente das tendências agressivas no homem) como uma manifestação sintomática recorrente nos tempos atuais, ela se mostra como um dos fenômenos mais presentes nas falas dos professores entrevistados para esta pesquisa e também em estudos realizados sobre o tema. Todos os professores entrevistados para a presente pesquisa relataram casos de violência sofridos pelos seus alunos e apontam esses episódios como a causa principal de seus afastamentos. A novidade aqui é que em diversos momentos, durante suas falas,

identificamos manifestações dessa agressividade na posição *dos professores* perante seus alunos.

Segundo Birman a violência seria efeito da desmesura, situação por ele nomeada quando as relações, que deveriam ser reguladas por leis que mediarão os laços sociais entre sujeitos, são rompidas. Esse rompimento ou suspensão das leis básicas acabam gerando um excesso pulsional que entra em conflito com a ordem social. A violência, nessa perspectiva, seria resultado de um empuxo ao gozo que embaça os limites impostos pelas leis civilizatórias, que conforme apresentamos apresentam hoje certo desgaste social e político. Para o autor esse descontrole pulsional, vivido como excesso pelo sujeito, se manifesta no próprio corpo (automutilações, drogadições) ou até mesmo em passagens ao ato como no suicídio ou no assassinato. A violência ganha assim contornos narcísicos inéditos (BIRMAN, 2006/2009) que remetem, em alguns casos, a uma certa espetacularização do ato violento. Para o autor a violência se apresentaria, nesse cenário, como uma demonstração e exibição da força do sujeito na extração e manutenção do gozo. Dessa forma a violência pode ser compreendida como uma marca da atualidade que aponta para as dificuldades dos sujeitos na gestão de suas singularidades em tempos de primazia do Imaginário e declínio do Simbólico.

Passamos agora ao próximo capítulo desse trabalho para compreendermos de quem se fala quando se fala em mal-estar docente.

CAPÍTULO 2. O sujeito professor e o mal-estar docente

“... é preciso levar em conta a questão do sujeito para compreender o que acontece hoje na escola .”
Bernard Charlot

Neste capítulo buscamos delimitar a noção de sujeito adotada em nossa pesquisa, introduzindo também algumas considerações sobre o processo de sexuação na teoria psicanalítica enfocando principalmente o gozo suplementar ou feminino, conforme desenvolvido por Lacan (1985). Apresentamos ainda as contribuições freudianas sobre o mal-estar na civilização (FREUD, 1930) e sobre o mal-estar docente conforme desenvolvido pela área da educação. Algumas possibilidades de gestão dos sintomas docentes foram acessadas também no intuito de reconhecer movimentos subjetivos possíveis na relação do sujeito com seu mal-estar.

Os conceitos desenvolvidos foram imprescindíveis para este trabalho e nos ajudaram a compreender os processos singulares de constituição das subjetividades assim como as formas subjetivas forjadas pelos sujeitos na gestão de seus sintomas.

2.1 Sobre quem se fala: o sujeito

Delimitar a noção de sujeito que adotamos nesse trabalho é de fundamental importância uma vez que nossa proposta busca considerar a subjetividade do professor de língua inglesa. A constituição do sujeito para a psicanálise - área do saber elegida neste trabalho para a interface com a Linguística Aplicada- se dá através de sua entrada no campo da linguagem. A criança já nasce em um mundo discursivo revestido de linguagem e tem que se apropriar desse mundo para marcar seu lugar entre seus pares. Lembrando que de acordo com Lacan, “O homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem” (LACAN, 1953, p. 278). As marcas desse encontro com a linguagem são indeléveis e inadiáveis. O sujeito se encontra perdido dentro de tramas discursivas sem nunca saber que é falado, ou seja, quem o fala. Lacan define esse sujeito como sujeito efeito de

linguagem¹⁵, uma vez que está submetido a lei dos significantes ofertados pela cultura. Essa noção de sujeito se afasta da noção de sujeito cognoscente ou do sujeito da consciência - função imaginária que ilusoriamente temos a impressão de apreender por meio de nossas experiências de vida. Para o autor:

mesmo que efetivamente seja verdade que a consciência é transparente a si própria e que é apreendida como tal, fica patente que, nem por isso, o eu lhe é transparente. (...) Mesmo que este eu nos seja efetivamente entregue, no ato de reflexão, como uma espécie de dado imediato em que a consciência se apreende transparente a si própria, nada indica, no entanto, que a totalidade desta realidade – e dizer que se vai chegar a um julgamento de existência já é muito – fique de todo esgotada (LACAN, 1978/1992, p. 14).

A noção de sujeito como efeito de linguagem é essencial neste trabalho por permitir trabalhar a observação da emergência do sujeito via enunciação. Na área da Linguística, Benveniste foi um dos primeiros estudiosos que tratou da questão da subjetividade na língua. Para Benveniste, conforme discutido em diversos de seus escritos (BENVENISTE, 1988, 1974/2006), a subjetividade se manifesta na língua. Para o autor

Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva (BENVENISTE, 1988, p.139).

Dessa forma, Benveniste reconhece a enunciação como um movimento de apropriação da língua pelo locutor. O ato da enunciação reclama para o sujeito suas marcas individuais no discurso. Muito embora as contribuições de Benveniste tenham sido relevantes para a área de estudos da linguagem, a enunciação é tomada neste trabalho a partir das contribuições da psicanálise, haja vista que a psicanálise trabalha com a noção do sujeito do inconsciente, a qual nos filiamos.

A noção de enunciação é tomada aqui em contraposição à de enunciado. Enquanto o último é passível de apreensão por ser concreto, a enunciação se define por ser efêmera e singular. Em outras palavras, “o enunciado é produto de uma enunciação, enquanto esta última é produto de um ato individual da língua que evidencia o processo de fabricação – o ato de criação de um sujeito falante” (SCHÄFFER, 2001). É preciso observar, contudo

¹⁵ “o efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa de si mas carrega o verme da causa que o cinde” (LACAN, 1966/1998, p.849).

que não existem dois sujeitos distintos; o do enunciado e o da enunciação, mas que a enunciação é o lugar de onde o sujeito pode emergir. É nesse lugar, na enunciação, que a apreensão de uma escuta singular do sujeito torna-se possível. Assim sendo, os sentidos propostos pela cultura e impostos pelo social podem ser revistos e reinterpretados de outro modo. Schäffer (2001) nos lembra que não devemos nos apoiar numa relação equacional entre enunciado/enunciação esperando que o produto seja o sujeito em sua mais pura essência, ou mesmo aguardar a irrupção de um em outro, mas antes assumir tal divisão, pois para Lacan (1966), de nossa posição de sujeito somos sempre responsáveis. A categoria sujeito se funda para além da consciência, num processo irrevogável de atravessamento pela materialidade significativa do outro, a alteridade. Alteridade essa que aponta para a criação, a produção de diferenças subjetivas que se inscrevem dentro da cadeia significativa de cada sujeito, conferindo-lhe sua singularidade. Assumir o lugar da singularidade é tomar posição sem garantias de consequências, é também se inscrever no plano da diferença, produzir e interpretar sentidos. A não completude da estrutura simbólica possibilita que o sujeito invente formas criativas de existência e é nesse espaço vazio onde o singular pode emergir e se renovar. Entendemos então que o sujeito se constitui a partir dessa estrutura, na hiância, na falta, no gerúndio. Na mesma linha dessa discussão, tomo a afirmativa do psiquiatra e psicanalista Jean-Pierre Lebrun de que,

ao se apropriar de novo desse vazio, dessa negatividade, ao fazer sua essa falta no Outro, ao aceitar essa ausência de garantia, ao abandonar a esperança que o Outro o defina, [é] que o sujeito pode traçar sua própria via. Da mesma maneira que é preciso aceitar deixar a borda da piscina para nadar. Logo, ele só consegue isso após ter-se de certo modo autorizado a fazer objeção ao outro. É esse trajeto que chamamos subjetivação. Um trajeto incontornável para cada sujeito, uma vez que equivale ao trajeto da humanização (LEBRUN, 2008, p. 53).

Outra possibilidade de acessar o estatuto do sujeito para a psicanálise é pensar na relação desenvolvida por Lacan no *Seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, sobre os processos de alienação e separação. Nesse seminário Lacan elabora duas operações lógicas (justamente alienação e separação) para frisar o lugar do Outro no processo de constituição do sujeito. Para o autor “o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas por este fato mesmo, isto - que antes não era nada senão sujeito por vir - se coagula em significante” (LACAN, 1964, p. 194). Em outras palavras,

para se constituir, o sujeito é primeiro afetado pela demanda do Outro e aí está a forma primeira de alienação que corresponde à fórmula lacaniana. Assim torna-se impensável a consideração de uma consciência de si que esteja desligada desse processo. É necessário que o Outro entre em cena para que o sujeito tenha condições de se reconhecer como diferença. A linguagem e seus significantes são responsáveis por essa articulação entre o ser e o Outro e operam no sujeito um efeito. Por isso o sujeito lacaniano é antes de tudo um efeito. Sujeito efeito de linguagem, conforme já mencionado acima.

É importante lembrar contudo que dentro dessa perspectiva não há compatibilidade teórica entre sujeito e ser humano. Existe uma dissociação importante, visto que o sujeito é uma categoria operacional na psicanálise. Para exemplificar tal distinção aciono um texto de Soler (1997) onde ela menciona uma observação feita por um amigo. Ele havia comentado que uma determinada governante havia criado um imposto que deveria ser pago por todas as pessoas vivas e esse amigo lhe disse que o sujeito não paga imposto. Quem paga é a pessoa, o ente vivo. Prova disso é que um sujeito autista - ainda que não fale - deve pagar esse mesmo imposto.

Em suas elaborações teóricas sobre a constituição do sujeito Lacan decidiu manejar alguns elementos apoiando-se na teoria matemática dos conjuntos. Entre esses elementos estão: o ser (o sujeito), o sentido (o Outro) e o não senso. No processo de alienação temos duas seções: o sujeito e o Outro e a sua interseção: o não senso. Para melhor ilustrar o processo de alienação do sujeito Lacan desenvolveu a figura abaixo:

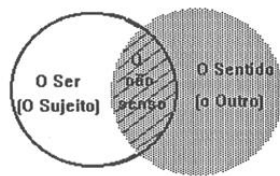


Fig.1: A alienação

Na formulação de Lacan o processo de alienação é próprio do sujeito. Ele precisa tomar para si significantes ofertados pelo campo do Outro para emergir como sujeito. O sujeito será fizado por vários desses significantes não sendo reduzido a nenhum deles. Nenhum significante único será capaz de determinar o sujeito e por isso há sempre uma

perda no processo de representação do sujeito. Os significantes são incapazes de recobrir o ser do sujeito como um todo, há uma falha no processo. Nas palavras de Lacan: “a relação do sujeito ao Outro se engendra por inteiro num processo de hiância” (LACAN, 1964, p. 202).

O autor formula que entre o ser e o sentido é travada um tipo de disputa subjetiva. Se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser. Lacan também pontua que no espaço do não-senso é fabricado o significante-mestre (S1), o significante que inaugura a subjetividade do sujeito e que o marcará por toda sua existência. Para que o sujeito consiga atuar no mundo e fazer sentido é preciso contudo que outros significantes se unam a esse e formem uma cadeia. Porém o sujeito só pode ter acesso a esses outros significantes, que estão do lado do Outro, se ele não hesitar em descolar-se desse significante primeiro. Sendo assim ele tem apenas uma escolha, fixar-se em um significante ou deslizar na cadeia significante produzindo sentidos sobre si e o mundo a sua volta. Nessa escolha, ao se colar em um significante ocorre o desaparecimento do ser, um tipo de eclipsamento pelo significante. Nesse momento o sujeito ainda é incapaz de falar, pois a fala necessita de pelo menos dois significantes. Ao conseguir articular dois significantes (S1e S2) o sujeito está apto então para participar do campo do Outro. Lacan descreve esse processo localizando-o como

(...) esse *Vorstellungsrepräsentanz*, nesse primeiro acasalamento significante que nos permite conceber que o sujeito aparece primeiro no Outro, no que o primeiro significante, o significante unário, surge no campo do Outro, e no que ele representa o sujeito, para um outro significante, o qual outro significante tem por efeito a afânise do sujeito. Donde, divisão do sujeito - quando o sujeito aparece em algum lugar como sentido, em outro lugar ele se manifesta como *fading*, como desaparecimento. Há então, se assim podemos dizer, questão de vida e morte entre o significante unário e o sujeito enquanto significante binário, causa de seu desaparecimento. O *Vorstellungsrepräsentanz* é o significante binário. (LACAN, 1964, p. 213)

Essa espécie de captura pelo significante determina o sujeito como alguém subvertido pelo sistema de significantes, ou por Lacan, sujeito de significação. Essa redução do sujeito em instância significante é justamente o que o permite funcionar, a falar. Para Soler (1997) a alienação é destino ligado à fala, uma “vacilação entre petrificação e indeterminação, petrificação por um significante e indeterminação no

interior do deslizamento do sentido. Isso é o que podemos chamar de impasse do sujeito significante” (SOLER, 1997, p. 62).

Já na operação de separação é necessário que o sujeito realize o movimento de se separar da cadeia significante. Para isso é preciso que ele reconheça sua falta. Assim, a operação de separação implica em um encontro com a falta. Essa falta é recoberta tanto pela própria estrutura de hiância do sujeito (que está presente quando de seu desaparecimento afânísico) quanto da falta presente no Outro (própria da estrutura do significante). Essa falta, do lado do sujeito, só pode ser recuperada quando, desinvestido do lugar de objeto para o Outro, o sujeito se separa da cadeia significante. E o que torna esse movimento possível é a dimensão do desejo. E o que não é o desejo senão “uma relação de ser com a falta” (LACAN, 1954-1955/1987, p. 280). A percepção dessa falta de desejo no Outro provoca no sujeito uma inquietação em forma de pergunta: o que esse outro quer de mim? Essa pergunta realizada pelo sujeito nos indica que o desejo do Outro é sempre seu próprio desejo. Nessa etapa do processo de constituição subjetiva o Outro não se apresenta maciço, como “o tesouro dos significantes” (LACAN, 1964/ 2008) mas como entrecortado por espaços vazios. O Outro fala mas não diz necessariamente o que quer. A pessoa que escuta não encontra equivalência entre o que foi efetivamente dito e onde se quer chegar. A fala não comporta esse aspecto da totalidade. Há sempre algo que lhe escapa, que fica de fora. E é justamente esse vazio apresentado pela fal(t)a do Outro que toca o sujeito e o coloca em movimento.

A busca por respostas que possam obturar esse espaço deixado pelo Outro leva o sujeito a se mover, a procurar algo que diga mais sobre seu ser. O sujeito histérico é esse que afetado pela sua falta busca achar respostas que digam do seu lugar no desejo do Outro. Soler (1997) afirma que a maior angústia para o sujeito histérico é não encontrar lugar para ele no Outro. É por isso que ele está sempre a destituir o lugar do Outro. Já o sujeito obsessivo tem medo e foge do desejo do Outro porque constatar a falta no Outro o angustia.

As respostas que ambos sujeitos, histérico ou obsessivo, buscam não podem ser respondidas através da linguagem. O Outro não é capaz de oferecer significantes que

abrandem a angústia sentida por esses sujeitos. O Outro também é furado. O Outro pode até oferecer significantes que visam atender a demanda realizada pelo sujeito ao endereçar sua pergunta, mas responder a isso não é responder ao desejo. Se o Outro não pode, quem pode responder à questão do sujeito? Já sabemos pela teoria lacaniana que a fala ofertada pelo Outro não dá conta de respondê-la propriamente porque é composta por elementos vazios, e o sujeito do significante é pura alienação. Soler (1997) nos lembra que “a resposta à questão ‘o que é o sujeito para além do significante’ é a pulsão” (SOLER, 1997, p. 65). É somente através das vicissitudes pulsionais que o sujeito se constitui em pura singularidade já que sua relação com o objeto é sempre única.

No nível significante o sujeito irrompe na cadeia, operando com dois significantes e ocasionando assim, a emergência de um objeto alucinado. O objeto *a*. Objeto que representa então a causa do sujeito. A operação com dois significantes torna possível que o sujeito exista com o Outro, ou seja que exista sujeito e Outro. E é através da aparição desse objeto *a* qualquer que o processo de separação adquira uma certa consistência. Nesse sentido, a separação representa a busca de *ser* do sujeito que só existe dentro da especificidade de seu objeto e de sua forma de gozo.

Compreender o fenômeno da alienação e separação para a psicanálise possibilita pensar as possibilidades de movimentação do sujeito dentro da cadeia significante e assim se descolar de uma imagem do sujeito como substância. Assim marca-se que não se goza do Outro. Isso seria impossível já que o Outro é inconsistente, barrado, inacessível como verdade. O Outro sempre se reduz, na relação com o sujeito, ao objeto *a*. Portanto só se goza do Outro de forma fantasística. Ou seja, “são as fantasias que se gozam do sujeito” (VALAS, 2001 p. 50). Sobre esse ponto Riolfi ressalta que

O compromisso do sujeito, então, é construir sua fantasia, o que implica na sustentação de um estilo, de uma palavra própria que, funcionando na vigência de uma insistência simbólica, permita o advento do que é absolutamente singular para cada sujeito: o real que o causa, o fora de sentido. É esse compromisso de um sujeito com as condições para sustentação de sua própria palavra - para além de uma referência ideológica ou moral- é aquilo que estou chamando de uma ética (RIOLFI, 1999, p.67).

A fórmula lacaniana da fantasia ($\$ \diamond a$) recupera uma operação psíquica que visa forjar uma via de acesso e ao mesmo tempo de proteção ao Real (LACAN, 1958, p.423).

A fantasia funciona como suporte imaginário ao enigma que emerge na relação com o Outro e é traduzido pelo sujeito em forma de pergunta: O que sou para o Outro? O que sou em relação ao desejo do Outro? O que o Outro quer de mim? Dessa forma a fantasia funciona como anteparo para o sujeito contra a angústia, ou em outras palavras, contra a angústia de não possuir respostas definitivas que salvaguardem a relação com o Outro.

É através da fantasia que o sujeito pode construir uma resposta ao desejo do Outro, tendo a objetificação do seu desejo como lugar de sustentação e referência. A fantasia do sujeito portanto indica o modo singular com o qual o sujeito procura trilhar um caminho em direção à seu ideal de completude. Lacan assim estabelece:

Temos aqui, em ($\$ \diamond a$), o correspondente e o suporte do desejo, o ponto em que ele se fixa em seu objeto, o qual, muito longe de ser natural, é sempre constituído por uma certa posição do sujeito em relação ao Outro. É com a ajuda dessa relação fantasística que o homem se encontra e situa seu desejo. Daí a importância das fantasias (LACAN, 1999, p.455).

Assim podemos depreender que a formação fantasística se engendra a partir da alienação à significantes ofertados pelo Outro. Nesse movimento de alienação o sujeito pode se fixar a uma série de significantes, que apontam para uma imagem especular baseada na interpretação inconsciente do desejo do Outro. Enquanto posicionado nesse lugar imaginário de completude, o sujeito confere consistência a essa imagem e se aprisiona a um eu ideal¹⁶ que dificulta a mobilidade dos significantes.

A fórmula da fantasia como proposta por Lacan ($\$ \diamond a$) marca a referência aos registros Real (por tratar-se de uma experiência de satisfação), Simbólico (por se constituir a partir dos significantes ofertados pelo Outro) e Imaginário (por conferir consistência imaginária ao Outro). Ela também permite acionar os registros do gozo e do desejo uma vez que seus dois pólos ($\$$ e a) remetem, respectivamente, a uma fenda do lado da cultura e ao gozo perdido e para sempre buscado pelo sujeito em forma de objeto causa.

¹⁶ Eu ideal é uma instância psíquica especular que desvela a forma pela qual o sujeito deseja ser reconhecido e amado. Como instância egóica o eu ideal remonta a uma idealização caracterizada pela sedução e busca da admiração do outro (LACAN, 1998).

2.2 Ainda sobre a constituição do sujeito: o gozo fálico e o gozo suplementar

Se a constituição do sujeito se dá a partir de sua entrada na linguagem pensamos que é pertinente apontar agora o que constitui a feminilidade na teoria psicanalítica principalmente se levarmos em consideração que os sujeitos participantes desta pesquisa são professoras mulheres. Acreditamos que essas elaborações podem nos ajudar a compreender algumas formas de funcionamento psíquico das professoras.

Retornemos a Freud. Para ele a questão da feminilidade não estaria restrita à questão anatômica mas a uma forma específica de relação com o falo. O falo para a psicanálise não representa necessariamente o órgão sexual masculino, mas uma marca da ausência de algo que faria semblante de unidade com a mãe.

Fazendo referência ao complexo edipiano (FREUD, 1996), na fantasia da mãe a criança representaria a restituição de uma falta constitutiva em seu ser. Esse investimento na criança carrega em seu bojo as marcas do desejo materno e a criança, por sua vez, se sente impelida a ocupar esse lugar imaginário como a representante dessa falta materna, sendo assim, imaginariamente, o seu falo. Forbes e Riolfi (2014) assim complementam: “a célula narcísica - mãe, criança- falo- marcará esse primeiro momento de júbilo e completude imaginária” (FORBES e RIOLFI, 2014, p.328).

A função paterna advém nesse espaço fusional entre mãe e criança, fazendo assim emergir, para a criança, o desejo da mãe, sua castração. A angústia de não ser o falo materno irrompe na criança quando esta se percebe como insuficiente para sua mãe. Essa percepção é vivenciada pela criança através de múltiplas experiências de frustração. A frustração é a marca da interdição que se coloca quando da ausência materna, da retirada do seio, da falta de controle de seus impulsos anais. A angústia é justamente o que cria condições para a emergência do sujeito

Dessa operação de corte entre mãe e criança o falo emerge como função metafórica que “aglutina os enigmas da mãe para a criança, dando aos dois uma significação” (PEREIRA, PAULINO e FRANCO, 2011, p. 106) e sendo portanto aquele algo a mais desejado pela mãe e que ela, a criança, não possui. À vista dessas

considerações é pertinente mencionar que o falo guarda relação com o objeto *a*, sendo uma faceta do mesmo. Faceta essa que articularia a ordem imaginária (por fornecer ao sujeito a fantasia de completude) e a ordem simbólica (por sua inscrição no registro dos significantes). O falo seria o significante ordenador da cadeia simbólica e isso que vetoriza o desejo do sujeito.

Lacan, por sua vez, intervém nas contribuições Freudianas sobre a sexualidade humana para propor uma reflexão sobre a especificidade da sexualidade feminina. Sendo o falo um significante masculino, a feminilidade teria um caminho um pouco mais complexo para se constituir. Diniz ressalta que

a teoria psicanalítica da sexualidade feminina abre a questão do tornar-se mulher. Essa expressão é captada em toda sua dimensão para além da representação. Há um resto sem nome, indizível, uma fenda, um buraco. Por não ser simbolizável esse resto, o propriamente feminino, não pode ser nomeado, mas produz efeitos. O 'tornar-se mulher' implicaria estar às voltas com esse indizível, para além da busca de imagens em espelhos e vitrines. (DINIZ, 2001, p. 209)

Dessa forma Lacan observa que o homem estaria todo inscrito na ordem fálica, já a mulher estaria não-toda inscrita nessa ordem. O psicanalista também assevera que essas duas formas de inscrição remetem a duas formas de gozo distintas. A inscrição na ordem fálica é a responsável para o que Lacan nomeou como gozo fálico e a não-toda inscrição refere-se a uma forma de gozo reconhecida pelo autor como gozo suplementar (LACAN, 1985). Assim o gozo feminino estaria para além da relação com os significantes, aberto para uma relação que reconhece os limites da função fálica e propõe a sua transposição através da novidade, da invenção. Porém é preciso que se reconheça que a não-toda inscrição na ordem fálica traz em si a marca do horror em uma sociedade que não tolera a diferença, já que essa pode “expor e denunciar socialmente sua fragilidade e finitude” (PEREIRA, PAULINO & FRANCO, 2011, P. 110)

Outra face do gozo feminino está presente também em formas de sofrimento como uma simples desorientação até a experimentação de uma angústia profunda. O gozo feminino tem como manifestação característica a sensação de perda da consistência, uma sensação de expansão que ultrapassa os limites corporais. Essa falta de consistência pode inclusive fazê-la se questionar se não seria o caso de uma psicose (DAIBERT, D. O. M.; CALDAS, H, 2012, p. 602).

No texto ‘Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma’ (PEREIRA, PAULINO E FRANCO, 2011) a questão da sexualidade conforme pensada por Lacan é acionada para pensar a inserção da mulher no campo da docência. Os autores defendem que a lógica fálica atravessa a relação de maternagem que as mulheres professoras exercem nas escolas. Os alunos assumiriam para essas professoras referências totalizantes de forma que determinadas posições subjetivas ‘parecem assentar-se nos modos de cuidado, próprio da ordem materna, e, ao mesmo tempo, na necessidade de restituírem a eles próprios o significante da completude, a saber, o significante fálico’ (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 2011, p.112). Essa forma de inscrição pela lógica do falo levaria as professoras a um fechamento mortífero ao invés de proporcionar, pela via do gozo feminino, uma abertura à inventividade, à surpresa perante o não-saber fazer. Para eles, a escola deveria ser um lugar de acolhimento do gozo feminino. Um espaço que não renegaria a castração e encorajaria os/as professores/professoras a se depararem com a falta de respostas e a produzir algo da ordem da singularidade.

A partir da perspectiva do Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, a pesquisa de Oliveira (2014) investigou indícios de gozo de professores de Língua Inglesa de escolas regulares públicas a fim de compreender a relação que esses profissionais estabeleciam com sua profissão e seu objeto de ensino (a língua inglesa). Sua escuta indicou que muitas professoras matinhavam com a profissão algo que foi, pela pesquisadora, anunciado como um gozo fálico. Diversos professores relataram nas entrevistas que a escolha pela docência havia sido um caminho mais fácil ou a única opção profissional que dispunham na época e que pouco se envolviam em atividades que as estimulasse profissional e linguisticamente. Dessa forma as professoras, orientadas na profissão pelo gozo fálico, apresentavam certa posição de insatisfação que as impedia de investir libidinalmente em suas práticas sendo mais criativas e realizadas.

A elaboração teórica seguinte abordará a noção de mal-estar a partir das elaborações freudianas e algumas considerações sobre o mal-estar hoje.

2.3. Mal-estar na civilização

Em 1930, impactado pelo horror da I Guerra Mundial, Freud publica o livro *O Mal-estar na civilização*. Neste trabalho ele distingue a ordem do homem da ordem da natureza, marcando a conquista e a exploração de riquezas e o convívio social como elementos diferenciais entre essas duas ordens. Para Freud a civilização seria a

soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos. (FREUD, 1976, p. 109)

Ao fazer menção aos ajustes nos relacionamentos mútuos Freud coloca em relevo o caráter custoso das relações entre os homens. Para o autor, o processo civilizatório impõe ao homem restrições em sua economia pulsional. A civilização moderna ocidental impinge ao homem normas, deveres e leis que o cerceiam em suas ambições egóicas autoeróticas. É preciso renunciar a essas ambições autoeróticas para viver em sociedade. Freud nos ensina que “o preço (que) pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (FREUD, 1930, p.137).

O homem se tornaria neurótico porque sucumbe à pressão dos ideais civilizatórios em detrimento da realização plena de suas pulsões (FREUD, 1930, p. 83). À ele resta procurar alívio em construções auxiliares como a religião, as drogas, o isolamento, a ciência e a meditação. Freud também constata que os avanços produzidos pelo progresso da ciência não funcionam como paliativos contra o sofrimento psíquico. Para Freud,

Ao longo das últimas gerações, os homens fizeram progressos extraordinários nas ciências naturais e nas suas aplicações técnicas, consolidando o domínio sobre a natureza de uma maneira impensável no passado. (...) Os seres humanos têm orgulho dessas conquistas e têm direito a tanto. Mas eles acreditam ter percebido que essa recém-adquirida disposição sobre o espaço e o tempo, essa sujeição das forças naturais, a realização de um anseio milenar, não eleva o grau de satisfação prazerosa que esperam da vida, que essa disposição sobre o espaço e o tempo não os tornou, segundo suas impressões mais felizes. (FREUD, 1930, p.83-84)

A oposição entre as pulsões e suas possibilidades psíquicas de satisfação no mundo se configuram como assimétricas (BIRMAN, 2006/2009), uma vez que, sendo

regida pela ordem simbólica, a pulsão é da ordem do contínuo e não cessa de tentar se inscrever no mundo. Já as satisfações são da ordem da descontinuidade e por isso produzem sempre um resto a ser manejado pelo sujeito. Essa assimetria instaura a condição de possibilidade da angústia, já que aponta para o sujeito a sua limitação na realização irrestrita de suas pulsões.

Em seu texto, Freud acentua a condição de desamparo do homem que ao nascer se encontra completamente dependente de cuidados de terceiros e a mercê de seus desejos. Os perigos do mundo externo se presentificam como ameaças reais e ao bebê resta contar com a proteção de seus cuidadores. A partir desse cenário que é experimentado na forma de desamparo para o bebê surge a necessidade em ser amado, o que o sujeito levará por toda a vida (FREUD, 1980).

Ainda nesse texto Freud também destaca que a necessidade de convivência para fins civilizatórios coloca em evidência um elemento preponderante: a agressividade entre os pares. Essa agressividade é notável na relação do homem com seu próximo em sua busca por amor e dominação. Dessa forma, Freud atenta que no social "deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade" (FREUD, 1930, p.130).

A civilização com suas leis e pactos reivindica portanto uma tentativa de controle das tendências agressivas humanas uma vez que sua outorga implicaria justamente na extinção da civilização. A própria criação de leis (tanto no plano religioso quanto no jurídico) é uma resposta civilizatória empreendida para oferecer limites às pulsões agressivas e dominadoras do homem. As renúncias à realização de suas satisfações imediatas impinge ao homem a necessidade de gestão dessa força, devolvendo-a para o próprio eu sob a forma do supereu. Esse retorno, contudo, transmite a mesma quota de agressividade que seria dirigida ao outro. Sob essa ótica quanto mais renúncia pulsional mais severo (leia-se agressivo) ele retorna em seu ideal do eu. As tentativas de controle das pulsões portanto tornariam mais intensas as demandas do ideal do eu sobre o eu, resultando uma tensão que geraria um sentimento de culpa e necessidade de punição.

Já para Lacan o supereu apresenta uma outra face. Lacan na fórmula: "o supereu é o imperativo do gozo. Goza!" (LACAN, 1985, p.11) advoga em prol de um supereu que tem suas bases no Real, ou seja, a lei que ele reconhece é a da proibição do incesto e assim instaura-se um conflito atormentador: ao mesmo tempo em que interdita esse gozo,

ele o incita. O supereu lacaniano, portanto, se encontra no campo do gozo sendo a origem da culpa e ao mesmo tempo sua interdição, dirigindo-se para o lado do objeto. Sendo assim o supereu tem estreita relação com a pulsão de morte uma vez que reconhece a lei do pai e sua função fálica, mas a rejeita. Sobre essa lei Lacan assim pontua:

A interiorização da Lei, não cessamos de dizê-lo, nada tem a ver com a Lei. Ainda que fosse preciso saber por quê. É possível que o supereu sirva de apoio à nossa consciência moral, mas todos sabem muito bem que ele nada tem a ver com ela no que se refere às suas exigências mais obrigatórias. O que ele exige nada tem a ver com o que teríamos o direito de constituir como a regra universal de nossa ação, é o bê-á-bá da verdade analítica (Lacan, 1959-1960/1988: 371-372).

Com essa passagem podemos depreender que a função do supereu não coincide com a consciência moral ou a adequação do sujeito às leis civilizatórias mas trata-se de empuxo ao gozo. A um gozo singular, já que diz da relação construída com seu objeto.

Sobre essa discussão Miller (2009) acrescenta que a questão do supereu feminino não passa de uma máscara ao gozo feminino. O supereu, tendendo ao sem limite, impõe que o sujeito goze e assim a demanda de amor feminino (que também tende ao desmesurável) se amalgama ao imperativo de gozo superegóico trazendo muito sofrimento. Uma das saídas encontrada pelo sujeito é a interdição pela via fálica, o que introduziria um ponto de basta ao gozo que invade. Miller esclarece que essa estratégia do sujeito abre a possibilidade para o reconhecimento da lei do pai e do campo do desejo em vistas da função de imperativo de gozo sem limites do supereu.

A partir da leitura Lacaniana do supereu e suas relações com o complexo edipiano, entendemos que o mal-estar contemporâneo se apresenta hoje em condições diferentes das de Freud. O declínio da imago paterna tem efeitos diretos na relação que o sujeito estabelece com o social uma vez que, como apresentamos em capítulo anterior, a primazia do imaginário confere um estatuto diferenciado ao gozo. Assim,

cada vez mais os sujeitos contemporâneos, por seus traços constitutivos, não pretendem sacrificar o gozo em prol de finalidades mais elevadas. Contrariamente ao que estabeleceu Freud, em O mal-estar na civilização, há hoje um predomínio, na cultura, da pulsão sobre a civilização. (CANABARRO; ALVES, 2009, p. 852)

Na seção que segue abordaremos a manifestação do mal-estar na comunidade docente a partir de estudos das áreas de Educação e Psicanálise.

2.4. Mal-estar docente: quando o professor padece

A temática do mal-estar docente vem sendo investigada desde a década de 70, tendo no pesquisador espanhol da área da Pedagogia Esteve Zaragoza um de seus principais expoentes. O autor supracitado utilizou o termo mal-estar docente para: “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1994, p. 24-25). Ele salienta que esses efeitos contínuos se apresentam em diversos níveis passando por insatisfações de ordem profissional até quadros depressivos graves. Esses estados apresentados pelos professores seriam fenômenos decorrentes de condições psicológicas e sociais de exercício da profissão docente na contemporaneidade. O autor enumera alguns índices que presentificam o mal-estar docente, sendo eles: a insatisfação profissional, o alto nível de *stress*, o absentéismo, a falta de empenho em relação à docência e o desejo de abandono profissional.

Já Jesus, pesquisador português da área de psicologia da educação, entende que o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão” (2004, p. 122). O mal-estar docente, de acordo com o autor, se daria em três etapas temporalmente organizadas por: 1) demandas profissionais que sobrecarregam o professor, causando seu *stress*; 2) tentativas do professor em responder a essas demandas, imprimindo em sua prática cotidiana uma carga de esforço maior; 3) surgimento de sintomas que caracterizam o mal-estar docente. Assim o autor acredita que inicialmente o professor irá buscar recursos próprios para resolver as questões que emergem em sala de aula e somente a partir de seu insucesso seu mal-estar se instalará.

Torna-se relevante sustentar que o mal-estar docente representa uma forma de sintoma social que está inserido em um enredo social muito mais amplo. Pensar no mal-estar docente requer que pensemos também no espaço social e histórico que cria condições para sua emergência. Dessa forma o mal-estar docente se constitui como uma resposta à diversos fatores que o inscrevem em um determinado sistema de produção. Esteve (1994) enumera dois tipos de fatores que incidem sobre o professor e que podem

afetar a qualidade de sua saúde mental. Os fatores descritos por ele como sendo de primeira ordem são aspectos que se relacionam com a prática docente dentro de seu contexto local. Em sua pesquisa Esteve cita alguns fatores que podem impactar diretamente na ação do professor em sala de aula como por exemplo os recursos materiais e as condições de trabalho ofertadas pela instituição, a violência presente na escola, o número de exigências e responsabilidades que recaem sobre o professor em determinado momento e lugar. Já os fatores de segunda ordem guardam relação com o campo do social e, para o autor, promovem impactos na sua motivação e envolvimento com o trabalho. Os fatores de segunda ordem considerados por Esteve em sua pesquisa são: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos; a função docente; a mudança do apoio do contexto social e a imagem do professor perante o social.

O mal-estar na civilização nos revela que algo não vai bem no campo das subjetividades. É preciso pensar, contudo, como esses afetos¹⁷ atravessam o corpo do sujeito e produzem sintomas¹⁸. De acordo com Birman, “a subjetividade sofrante tem um corpo e que é justamente neste que a dor literalmente se enraíza. A rigor, não existe o sujeito e seu corpo, numa dualidade e polaridade insuperáveis, mas um corpo-sujeito propriamente dito” (BIRMAN, 2006/2009, p. 21).

A educação é uma área que sofre influência de fatores sociopolíticos, econômicos e locais. Os profissionais se vêem coagidos a se reinventarem e a se apropriarem constantemente de novas técnicas e métodos. O número de exigências do labor docente (uso de novas tecnologias no ensino, capacitações constantes, procedimentos burocráticos) se somam a modificações sociais ocorridas sobre a profissão nas últimas décadas. Nesse sentido, o psicanalista e professor Marcelo Pereira nos alerta que

a falência de instituições sociais, o aumento da violência urbana e da criminalidade, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, entre outras, em regra, vêm associadas a uma crise de autoridade, a

17 A noção de afeto para a psicanálise extrapola a ideia de sentimento ao articular as dimensões simbólicas, reais e imaginárias e o atravessamento pelo corpo. De acordo com Lacan: “para abordar os afetos é preciso passar pelo corpo, o qual não é afetado senão pela estrutura” (LACAN, 1974, p. 39)

18 A palavra sintoma adquire aqui o sentido médico de uma “manifestação de alteração orgânica ou funcional” (dicionário virtual Houaiss) e se distancia da noção psicanalítica de sintoma abordada no capítulo anterior.

um declínio de um deus-pai ou a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal (PEREIRA, 2009, p. 36).

Essa crise de autoridade ou o declínio de um deus-pai é percebido nas falas dos professores que, embalados por uma carga de nostalgia, enaltecem a indisciplina dos alunos e as condições de trabalho se recusando a tomar responsabilidade no ato pedagógico. O discurso dos professores se embrenha de críticas às condições de trabalho, a falta de investimentos na educação, o choque entre as gerações, a violência e a indisciplina, a falta de interesse dos pais e da sociedade como um todo no processo educativo e interroga o lugar da educação nos dias de hoje. Muitos desses profissionais afirmam ter vivido tempos diferentes, onde os alunos queriam aprender, os professores queriam ensinar e a escola oferecia todas as condições ideais de trabalho para que isso acontecesse.

Em seu texto sobre o sofrimento das mulheres professoras, Diniz busca investigar de que forma as mulheres se relacionam com a profissão docente e questiona se as ausências dessas professoras (“saídas”) não poderiam ser lidas como sintomas já que essas têm um sentido e se relacionam com suas experiências. A pesquisadora acredita que muitas vezes a mulher se cola em um certo imaginário social “maternal” e adota a profissão de professora sem que isso condiz necessariamente com seu desejo. Ela percebe que a mulher não consegue explicitar razões subjetivas implicadas para o trabalho pedagógico e como consequência dessa desimplicação temos a falta da construção de uma identidade profissional por essas professoras. Para ela seria relevante observar até que ponto a falta de identificação dessas professoras com o labor docente não teria sido propiciadora dos discursos queixosos, dos discursos amorosos ou do discurso religioso. Discursos esses fartamente presentes nas falas dos professores.

A autora afirma que é preciso ir além dos números e investir em pesquisas que abordem também questões da subjetividade do sujeito investigado e que o levem a refletir sobre

suas histórias pessoais, de maneira a reconhecer, nas trajetórias individuais, sua configuração profissional. Ou seja, pretende-se que o(a) professor(a), ao resgatar suas ações, suas posturas, suas opções, seus conflitos vividos ao longo de sua história, possam ter acesso ao processo por meio do qual se tornou o(a) professor(a)” (DINIZ, 2001, p. 201)

Diniz chama a atenção para o fato do discurso as queixa ter sido uma marca do discurso das mulheres-professoras e que essas ocorrências queixosas demonstram que a relação dessas mulheres com seu ofício é bastante complexa e por vezes, insuportável. Ela ainda menciona que quando as mulheres professoras entram com pedidos de licença médica as queixas são as mais variadas possíveis, incluindo diarreia, pressão alta, vômito, dores na nuca, na cabeça, na coluna, nas costas, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, depressão, ansiedade e insônia.

Diniz sublinha que na sociedade atual a mulher é vista como aquela que se queixa muito, que fala demais e que reclama de tudo ‘como se isso fizesse parte da subjetividade feminina’ (DINIZ, 2001, p. 204). A autora alerta para o fato que a colagem dessas mulheres ao discurso da queixa as tornam impotentes e paralisadas frente a alguma possível mudança de posição. Essa paralisia que se manifesta de forma sintomática retorna ao corpo por não encontrar outras vias para sua expressão. O insuportável retorna no campo educacional em sintomas que afetam tanto as professoras quanto os alunos (indisciplina, violência, apatia).

Na pesquisa de Diniz as professoras apostaram no desvio de função como algo que resolveria todos os impasses criados na cena pedagógica, porém, acordo com a pesquisadora, essa “saída” encontrada pelas professoras não foi suficiente para que elas superassem o mal-estar referente ao trabalho pedagógico. A pesquisadora acredita que o conflito das professoras residia na busca da escola como um espaço de totalidades, um lugar que pudesse lhes oferecer uma sensação de completude. Dentro dessa lógica Diniz aposta numa atuação profissional que reconheça que as funções que uma professora designa dentro de uma escola não se sobrepõem a extensões da função materna como por exemplo ocupar o lugar de ser mãe ou ser tia. Ela defende que essa posição seja ocupada por uma mulher “com pertinência racial, de gênero e de classe, portadora de cultura, mas também atravessada pelo inconsciente e pelo desejo” (DINIZ, 2001, p. 220).

Concordamos com Diniz quando ela aponta para as durezas encontradas na realização do exercício docente e também quando afirma que as professoras devem investir em si mesmas para irem além das queixas. Acreditamos que cabe ao sujeito transformar o ato educativo em algo que diga mais sobre seu desejo e que não o aprisione em um gozo excessivo, torturador de sua subjetividade. A seção abaixo cuidará de

desenvolver, ainda que brevemente, como os professores têm lidado com as demandas sociais sobre a escola e o labor docente.

2.5. Mal-estar docente e a gestão do sintoma

Não podemos nos esquecer que a escola se inscreve na contemporaneidade e por isso seu tecido é afetado pelos sintomas de seu tempo. Pereira (2008) assume que existe uma relação entre o declínio da imago paterna e o declínio da autoridade docente e convida a refletir sobre o lugar da autoridade na instituição escolar. Se a autoridade está em decadência, como a escola e o professor podem funcionar de forma que seus lugares no *lócus* educacional sejam respeitados e valorizados? Para o autor, o professor não pode abdicar do seu lugar de autoridade na relação com seu aluno. A ele cabe afirmar seu lugar de Sujeito Suposto-Saber¹⁹ evitando o esvaziamento dessa função. É importante, todavia, esclarecer que Pereira não convoca o professor para exercer sua profissão de forma impositiva ou até mesmo autoritária. O autor apenas busca reforçar o papel do professor no cenário educacional como aquele que tem o saber sobre e que se distancia da figura do aluno. A pedagogia tem se organizado em torno de polarizações que limitam o modo de atuar do professor: ora ele é autoritário e centralizador, ora facilitador e flexível. Pereira propõe então uma ética provisória, onde o professor não ocupe o lugar de quem tudo sabe e nem o lugar do vazio. Dentro dessa ótica o reconhecimento do professor como autoridade não se daria de maneira mágica ou automática mas seria forjado em ações implicadas, singulares e inventivas.

Porém, o que observamos em algumas pesquisas (PEREIRA, 2017; PAULINO, 2015) e em experiências pessoais próprias, é que ao invés de assumir sua inscrição como sujeito de desejo ocupando alguma posição subjetiva, o professor padece. Suas práticas são enodadas por momentos de desistência e falta de sentido. Os docentes se dizem desvalorizados pelos alunos, pela instituição escolar, e pela própria população que não valoriza a educação. Eles culpabilizam o Outro e se apagam da cena educativa. Se essa

¹⁹ A noção de suposto-saber foi desenvolvida por Lacan (1964/1998) para designar um lugar endereçado pelo sujeito a um outro que supostamente deteria a verdade sobre si, daí Sujeito Suposto Saber. O Sujeito Suposto-Saber pode ser entendido na relação pedagógica como alguém a quem a demanda de saber é dirigida. Essa noção será também abordada no capítulo metodológico.

profissão já conheceu notoriedade e relevância social, os tempos hoje são outros. Queixas sobre o desrespeito, a violência, a falta de prestígio, o desânimo são lugares comuns nas discussões escolares e na sala dos professores. O profissional de hoje se sente sobrecarregado, desautorizado e falido diante da sociedade. Muitos são os professores que abandonam o ofício docente para se dedicar a outros afazeres, mas diversos profissionais permanecem na sala de aula, ainda que entre afastamentos por razões diversas.

Em sua pesquisa sobre o mal-estar docente intitulada “ O que quer um docente em estado depressivo”, comentada em seção prévia neste trabalho, Pereira aproxima a noção psicanalítica de sintoma das formas de sofrimento psíquico apresentadas por professores. Pereira também discute que muitos professores em estado depressivo recuam perante seu ofício até mesmo antes de entrarem/retornarem para a sala de aula. Eles procuram médicos que prolonguem seus pedidos de dispensa ou evitam a função docente atuando em outros espaços na instituição, como na biblioteca, por exemplo. Dessa forma a escola se torna um palco invadido por queixas e dramas pessoais de toda ordem. Os professores constroem, na escola, seus laços baseado no compartilhamento de experiências de insucesso e desabafos sobre suas precárias condições de trabalho. O professor se vê como um mero coadjuvante no espaço social, recebendo pouco investimento das políticas públicas. Sua fala, quando presente na mídia, é sempre construída a partir do reforço de um lugar de desprestígio e dificuldade.

O uso de medicação contra depressão e distúrbios provenientes do stress apresenta na classe dos professores um elevado índice de consumo. Corroboramos as afirmações de Pereira quando alerta que o uso de “psicofármacos podem anestesiar a coragem moral daqueles que não se acham em condições de responder às demandas do outro social” (PEREIRA, 2014, p. 20). As demandas sobre o corpo docente se multiplicaram nos últimos anos, uma vez que agora esses mesmos professores devem inserir em suas rotinas as novas tecnologias, as mais novas metodologias de ensino, novos olhares sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais entre várias outras novas responsabilidades. Para Silva (2011), a desvalorização sentida pelos professores aflige a classe docente e ressoa na escola sob a forma de mal-estar docente.

Segundo a pesquisadora, a escola não seria capaz de trazer respostas às angústias vivenciadas pelos professores. Perante esse cenário não é incomum perceber o desânimo e as frustrações dos professores frente a esses novos desafios. Contudo os espaços formais de diálogo entre os professores são, em sua grande maioria, pautados por discussões sobre aspectos técnicos da profissão docente ou sobre a conduta dos alunos. O professor não encontra espaço para teorizar sobre si e seu investimento subjetivo na profissão. Torna-se importante, a nosso ver, possibilitar ao professor chances de se (re)elaborar subjetivamente perante os obstáculos impostos pela vida social e também na escola. A possibilidade de escuta desses professores nas escolas ou em espaços de formação continuada, por exemplo, poderia abrir caminhos para trocas frutíferas entre aqueles que, diante de um cenário desafiador, inventaram formas inovadoras para lidar com os problemas enfrentados e para aqueles que diante de um impasse sobre sua escolha docente possam se reorientar subjetivamente e apostar em outras saídas.

No texto ‘A subjetividade de professores ou a mestria como sintoma’ PEREIRA, PAULINO & FRANCO (2011) aproxima a função da mestria como algo da ordem do sintoma. Para os autores “não se trata da mestria em geral, nem de toda função de mestre, tampouco de algum preceito universalista, mas de modos estritamente singulares de professores a exercerem” (PEREIRA, PAULINO & FRANCO, 2011, p.121). Os autores acreditam que há sintomas que funcionam como prótese²⁰ do sujeito e desconfiam que essa função pode ser transposta para o exercício docente. Alguns exemplos de como professores transformam seu ofício em algo sintomático são ilustrados no texto e merecem nosso destaque. Uma professora citada pelos autores reconhece seu trabalho como algo que não é perfeito e nem tem a pretensão de ser, se nomeia como brincalhona, confusa, assume que some de cena e se diz alienada. Para os pesquisadores essa professora parece saber operar com seu ponto de gozo (ser alienada) e com isso apresenta um modo genuíno de se apresentar. Outro professor que trabalha com oficinas nas

²⁰ O termo prótese foi cunhado por Pereira (2012) para identificar a posição do professor como aquele que se assenta sobre um lugar provisório. Para ele o professor “pode bem deixar de ser o que tudo sabe, o que tudo domina, o magnífico, para assentir com o lugar de “prótese”. Tomo Freud ao pé da letra: o termo não poderia ser mais pertinente. Uma prótese é provisória, ao mesmo tempo que é contingente e destacável (s/d, p.7)

periferias se coloca como bastante entusiasmado com seu ofício que se enxerga como um forasteiro. Um alguém capaz de levar um saber para a periferia e com isso goza.

Freud em seu texto “Análise Terminável e Interminável” (FREUD, 1980d) assinala a complexidade do ato educativo ao nomeá-lo como algo da ordem da impossibilidade, assim como seriam curar e governar. Ao reconhecer a impossibilidade do ato educativo a psicanálise não invalida suas possibilidades e efeitos, apenas reconhece que

é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso. (PEREIRA, 2013, p. 486)

Educar portanto seria um ato que não apresenta garantias de sucesso porque depende de um conjunto ilimitado de variáveis que compõem a cena. Entram aí as materialidades necessárias (estrutura física da escola, tecnologias disponíveis, acesso a materiais didáticos) o conhecimento do educador, o suporte da comunidade escolar, e ainda o desejo dos envolvidos no processo (professor e aluno).

Embora seja uma prática desprovida de certezas absolutas os professores precisam se fiar em suas invenções cotidianas, assim como os professores que mencionamos acima, para que sua prática não seja invadida pelo registro da impotência. A impotência, ao contrário da impossibilidade, aprisiona o sujeito em uma posição de incapacidade perante seu fazer e o paralisa. Diante da angústia perante o não saber-fazer o professor pode desenvolver reações defensivas que podem culminar em formas sintomáticas que, ao invés de fortalecer o laço estabelecido entre os alunos e o saber apenas o esgarçam.

A angústia que irrompe como retorno do impossível na relação professor e aluno somente pode se sustentar e se tornar produtiva se nesse espaço do entre-lugar emerge um desejo de mestria. Consideramos com Lacan que a angústia é sinal do Real (LACAN, 1962-1963) ou seja, ela aponta para uma realidade muito própria do sujeito, o que para cada um representa uma abstração do seu ser. É quando o sujeito experimenta no corpo o ruir de suas fantasias e identificações e por esse motivo a angústia pode ser um momento

de reposicionamento subjetivo perante o gozo invasivo que insiste e impõe satisfação a qualquer custo.

No texto “O verdadeiro mestre e o verdadeiro discípulo”, Gusdorf (2003) aborda a relação entre mestre e discípulo buscando esmiuçar a natureza dessa relação. Para o autor existe uma relação incontornável entre os dois, visto que não há discípulo sem mestre e nem mestre sem discípulo. Esse encontro entre ambos se dá a partir da vontade de mestria do mestre e o desejo de saber mais sobre si do discípulo que é encarnado na figura do mestre. O discípulo serve o mestre na medida que este guarda a consagração de sua verdade. O mestre é o responsável pela mobilização da identidade do discípulo, que muitas vezes se dá ao sabor do inesperado. Não há como prever que uma palavra, um gesto seja tomada pelo discípulo. E muito menos sabe-se do efeito desses movimentos. Sabe-se apenas que resta a esse mestre a provocação do desejo de saber de seu discípulo. Esse movimento de identificação é comentado por Pereira que diz que

a autoridade do professor está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber por também desejá-lo. Isso produz pensamento. (PEREIRA, 2009, p.53)

A identificação é isso que se dá por vias desconhecidas e que nos remete ao infantil. Freud nos ensina que “a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921, p.115). Ao longo da vida, as identificações, que se dão primeiramente com os pais, vão se atualizando e compondo o filtro pelo qual enxergamos as coisas e a nós mesmos e, assim, traçam a história singular de cada um num processo identificatório, não para tomar o lugar do outro, mas para fazer seu próprio lugar ao lado do(s) outro(s). É preciso que o discípulo ateste o lugar do mestre a partir de seu depoimento e assim configure o vínculo afetivo. De acordo com Gusdorf, o discípulo precisa de alguém que lhe aponte o caminho da verdade. Convém entretanto pontuar que o mestre deve atentar para que não sucumba à armadilha do “narcisismo professoral”. O verdadeiro mestre deve conduzir ao discípulo para a invenção de sua própria verdade, já que muitas vezes o discípulo se limita a repetir cacoetes proferidos pelo mestre. Gusdorf afirma que “o discípulo enganar-se-ia sobre si, sobre o mestre e sobre a própria verdade, se considerasse o mestre como a verdade encarnada e o fim a atingir” (GUSDORF, 2003, p.200).

Os elementos ora apresentados concorrem para a construção das bases teóricas que irão sustentar este trabalho. Esta seção tratou de explanar a noção que adotamos sobre o sujeito e o mal-estar docente. Também buscamos ilustrar algumas vias de ação no fazer pedagógico de professores que não se colam ao discurso do mal-estar e da queixa, mas antes inscrevem algo da sua forma de gozar no gesto educativo. Na próxima seção introduziremos nossas considerações sobre o lugar da língua estrangeira (e sua aprendizagem) na subjetividade do sujeito. Apresentaremos também algumas informações sobre o perfil do professor de inglês no país e alguns estudos da área de LA que versam sobre o tema.

CAPÍTULO 3- Quem é o professor de inglês?

Sem dúvida, a maneira pela qual um sujeito se relacionou com a língua é ela mesma sintomática de sua organização psíquica. (REVUZ, 201, p. 220)

A pergunta acima surgiu em função da necessidade de delimitação do sujeito de pesquisa do estudo em questão. Por estarmos situados dentro do escopo da Linguística Aplicada torna-se pertinente escrutinarmos as relações que esse sujeito, o professor de língua estrangeira, estabelece com seu objeto de trabalho. Considerando a interface com a psicanálise como um dos nossos pontos de ancoragem teórico-metodológica, nosso olhar se atenta para o que emerge como um processo em torno do desejo desse sujeito em se tornar um professor de língua estrangeira. Dessa forma, este capítulo se organizará, inicialmente, de forma a abordar, teoricamente, a constituição do sujeito a partir de seu encontro/confronto (BERTOLDO, 2003) com a língua estrangeira. Neste capítulo trataremos também o resultado de algumas pesquisas na área de LA sobre o perfil desse profissional com o intuito de apresentar questões concernentes à prática e as peculiaridades do ofício do professor de língua estrangeira (no nosso caso o professor de inglês).

3.1 O aprendiz de Língua Estrangeira

Antes de nos debruçarmos sobre alguns aspectos mais específicos que envolvem o professor de língua estrangeira é significativo marcar que o professor de língua estrangeira se constitui, antes de decidir se tornar um professor, um aprendiz dessa língua. A partir dessa observação, algumas inquietações surgiram em nosso caminho e organizaram nossas reflexões: o quê esse encontro/confronto com a língua estrangeira pode suscitar como experiência subjetiva na sua condição de ser falante? O que opera no sujeito o desejo de se tornar falante de uma outra língua? Como se dá a inscrição do

sujeito em uma outra língua que não a materna? É necessário pontuar, todavia, que o levantamento dessas questões objetiva direcionar nosso olhar para o tema sem esgotar a complexidade do mesmo. Não acreditamos que existam respostas prontas e definitivas sobre cada uma dessas perguntas. Entendemos ainda que essas respostas só podem ser construídas no um a um, a partir da consideração dos processos singulares de cada sujeito em sua história de vida. Ainda assim, julgamos pertinente aludir às elaborações propostas pela teoria psicanalítica no que tange a formação da subjetividade, visto que essa área do saber se propõe à construção de uma epistemologia que busca (re)conhecer, a partir da assunção do estatuto do inconsciente e suas formações, o que é próprio do ser falante.

As relações entre a LM e a LE já vêm sendo debatidas por alguns autores, tanto da área da psicanálise (PRASSE, 1997; REVUZ, 1998; KRISTEVA, 1994) quanto da LA (CAVALLARI, 2010; CORACINI, 2003; NEVES, 2013a; SOL, 2014; OLIVEIRA, 2014). Esses pesquisadores têm colaborado para que o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras seja percebido como um processo que ultrapassa a noção de aprendizagem de língua como aquisição cognitiva de um código ou como aprendizagem de uma ferramenta de comunicação. Gostaríamos de marcar que a presente ancoragem teórica não desconsidera a relevância e a contribuição dos estudos cognitivos de aquisição da LE, mas busca referências que versem sobre como esse contato afeta o aprendiz de forma singular e subjetiva.

No capítulo anterior deste trabalho mobilizamos alguns conceitos psicanalíticos axiais para o desenvolvimento da pesquisa e dentre eles salientamos a importância da entrada na linguagem para a constituição da subjetividade do ser. Assim sendo, gostaríamos de marcar que, para nós, o estatuto da língua²¹ que funda o sujeito, sua língua materna, a língua da interdição (MELMAN, 1992), é distinto daquele de sua inscrição em língua estrangeira. Não nos parece o caso de disputa ou de determinação de marcação de lugares de oposição ou de exclusão entre elas. Antes pelo contrário, entendemos que no inconsciente não existem fronteiras. Se consideramos que o inconsciente lacaniano assume a exterioridade como fundamental em sua formação, as

²¹ Neste trabalho não discutiremos as distinções entre língua e linguagem para a Linguística. Dessa forma ambos os termos são entendidos como matrizes simbólicas que operam no processo de constituição subjetiva dos indivíduos.

línguas estrangeiras têm o potencial de serem *incorporadas* pelo que causam no sujeito um certo estranhamento.

Se a LM tem uma importância destacada na teoria psicanalítica é porque se trata de uma experiência inaugural. É na LM que o sujeito conheceu o peso da censura e da interdição do pai (social) e também onde se fundamentaram as bases simbólicas para a articulação e produção de sentido:

A língua materna é (...) é aquela na qual funcionou para o pequeno falante, para o sujeito que a articula, o interdito de sua mãe. E a chamamos “língua materna” porque é inteiramente organizada por este interdito que, de algum modo, imaginariza o impossível próprio a toda língua. (MELMAN, 1992, p. 44)

A entrada do sujeito no sistema simbólico barra o gozo que irá então sedimentar-se em leis que interditam e antecipam, para o sujeito, o que o pode ou não ser escrito no campo da cultura e do sentido. Essa interdição é especialmente produtiva para o advento da fala porque movimenta no sujeito algo da ordem de sua falta que tenta ser recoberta, insistentemente, pela via do simbólico. Assim, a inscrição do sujeito em uma língua materna constitui-se como uma operação de subtração, operação que o funda como sujeito do desejo. Desejo que está sempre a escapar ao sujeito por estar sempre à deriva, sempre irrepresentável. Essa falta de representatividade simbólica é justamente o que convoca o sujeito a pôr-se na língua e a falar sempre mais já que ele “tem sempre de reconstituir o objeto, ele procura reencontrar-lhe a totalidade a partir de sei lá que unidade perdida na origem” (LACAN, 1987, p. 174). Assim, a língua materna é a língua da inscrição afetiva do sujeito e guarda em seu bojo “a lembrança daquela que nos introduziu na fala” (MELMAN, 1992, p. 31).

Já a inscrição na LE se dá de forma distinta. Ao tentar apre(e)nder a LE o sujeito depara-se com a evocação de uma cena estranha, não-familiar e que o convida a um encontro com a diferença.

Esse estranhamento provocado pelo contato com a LE é muito comum nas aulas de LE. O aluno fica muitas vezes admirado e/ou surpreso quando percebe que não existe relação de equivalência entre as línguas e que o outro não somente fala uma língua desconhecida, mas que o outro apreende e constrói o mundo, simbolicamente, a partir de uma perspectiva diferente, estranha. Nossa afirmação ecoa com Revuz ao pontuar que

o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real (enquanto calculável e representável gramaticalmente - comentário meu) e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação...ou no desânimo. (REVUZ, 1998, p.223)

Compreendemos assim que a tentativa de inscrição em uma LE coloca o sujeito em contato com diferentes formas de subjetivação e o possibilita assumir outras posições. Quem é professor de língua estrangeira ou convive(u) com aprendizes dessas línguas já deve ter testemunhado aprendizes optando por léxicos na língua estudada mesmo quando esse mesmo item lexical existe em sua língua materna. Muitos justificam tal ação afirmando que a palavra nessa outra língua estaria mais próxima de suas intenções discursivas. Já outros falantes de LE mesmo morando há anos no exterior não conseguem abandonar o jeito de falar, ou o sotaque de sua língua materna, talvez marcando aí um ponto de resistência a se integrarem na nova cultura.

Existem também os casos de aprendizes que passam a considerar a LE como mais próximas de sua subjetividade e testemunham se sentirem mais livres nessa língua. Para o psicanalista e escritor francês Charles Melman é possível que um sujeito fale uma língua estrangeira de forma muito mais solta e fluida do que sua própria língua materna (MELMAN, 1992). Talvez seja o caso de considerarmos com ele que a língua materna é aquela que a mãe fora interdita²² e que por isso o sujeito estabeleça nessa língua um espaço de censura e interditos. A inscrição em uma língua estrangeira poderia então emergir como um espaço onde tudo (ou quase tudo) pode ser dito, uma vez que nesta língua eles se percebem distantes dos constrangimentos infligidos pelos seus compatriotas (MELMAN, 1992, p.47).

Concordando com nosso ponto de vista, a analista de discurso e pesquisadora da área de LA, Serrani, acredita que o aprendizado de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (SERRANI, 1998, p. 256). O encontro do sujeito com a língua estrangeira perturba sua estrutura psíquica porque interfere em sua relação com seu corpo (através das tentativas

²² A interdição que Melman se refere é a interdição via instância paterna (social) que introduz o bebê ao mundo da linguagem.

de incorporação de sons estranhos ou diferentes de sua língua materna, por exemplo) e também afeta sua relação consigo mesmo já que essa outra língua agita a rede discursiva afetiva acomodada pelas experiências na primeira língua. Em salas de aula de LE o riso e o rubor são reações comuns e podem ser interpretadas como manifestações que revelam o potencial (trans)formador desse processo de aprendizagem. Se todos já presenciamos ou vivenciamos situações de desconcerto ou estranheza quando na ocorrência de um chiste, um lapso ou até mesmo um esquecimento na LM, na aprendizagem da LE a tomada da palavra se configura como uma oportunidade de resignificar e reviver momentos fundamentais no processo de constituição psíquica do sujeito e sua inscrição na LM. A relação do sujeito com sua LM entraria nesse processo como um objeto que seduz ou afasta. Ela pode ser um obstáculo ou a redenção do sujeito através da possibilidade de sua renomeação ou recolocação no mundo. Sobre este ponto Revuz nos lembra que a maior ou menor aceitação da distância, em relação à ancoragem na língua materna pode ser fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros (REVUZ, 1998, p.222).

Para aprender outra língua o sujeito deve se inscrever como alguém que se autoriza a falar em primeira pessoa e para isso ele precisa acessar as bases de sua estruturação psíquica que está organizada na LM. Esse movimento de aprendizagem da língua estrangeira exige do sujeito um processo contínuo de reconfiguração subjetiva que ora os aproxima do objeto ora os afasta, conforme Revuz. A autora reconhece que

toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples instrumento de comunicação. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um instrumento, que o encontro com uma outra língua é tão problemático e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (REVUZ, 1998, p. 217)

Conforme já mencionamos previamente, entendemos que aprender uma LE está para além da aquisição de códigos linguísticos. O objeto de estudo do aprendiz se distancia dos objetos ensinados nas outras disciplinas escolares. Esse objeto, a língua estrangeira, se constitui tanto como um objeto que pode ser abordado intelectualmente a partir de suas regularidades e sistemas como também (dependendo do método adotado

pelo professor ou pela instituição escolar) um objeto de uma prática que envolve uma dinâmica interacional específica. Essa dinâmica diz respeito à percepção do objeto como uma prática (REVUZ, op.cit.). Uma prática que requer a experiência da tomada da palavra e que inclui pelo menos a mobilização de três dimensões: a dimensão cognitiva, a dimensão corporal (no trabalho com os novos sons, ritmos, entonação), e a dimensão da afirmação de seu eu (dimensão responsável pelo trabalho psíquico de enunciação de um sujeito no discurso). Entendemos assim que saber uma língua significa ser falado por ela (MELMAN, 1992, p. 18). Saber uma língua, nessa perspectiva, implica que essa língua integra-se ao conjunto das instâncias mobilizadoras da subjetividade do sujeito, corporeificando-se, e assim (re)significando tantas outras experiências significativas em sua história de vida. Saber uma língua, é também assumir que nela o inconsciente encontra espaço para emergir. Assim como acontece com a língua materna do sujeito.

Aprender uma língua estrangeira demanda que o sujeito se confronte com o diferente, afinal, “falar uma língua” envolve mais do que a memorização de palavras e sua respectiva gramática. Falar uma língua estrangeira implica conhecer um outro modo de conceber e nomear o mundo, significa conhecer valores diferentes dos habituais e assim se deparar com o estranho. Nas palavras de Revuz, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (REVUZ, op.cit., p.227). Esse apelo (tornar-se outro) que a LE faz pode tanto aproximar o sujeito da língua porque esse encontro/confronto o surpreende mas pode também repeli-lo. Ainda para Revuz (1998), a aprendizagem de línguas nos coloca diante de um paradoxo. Como grande parte das crianças se inscreve no mundo social a partir da aprendizagem de uma primeira língua sendo que as taxas de insucesso com a aprendizagem da língua estrangeira são tão elevadas? Ela argumenta que a aprendizagem da LE guardaria algo de singular sobre as relações do sujeito consigo mesmo. E afirma que

as línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar a parte. (REVUZ, 1998, p. 216)

Se a aprendizagem de uma LE movimentada tanto a subjetividade de seu aprendiz,

o que sustentaria então o desejo em aprendê-la? Para Jutta Prasse, o desejo das línguas estrangeiras não se relaciona ao desejo de saber, ou de conhecer algo. Nas palavras da autora

o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna (PRASSE, 1997, p.71).

Se consideramos a Língua Inglesa e sua difusão no mundo contemporâneo, observamos que o imaginário desse aprendiz é comumente povoado com ideais sustentados por significantes que o seduzem com promessas de maior acesso a bens de consumo, bens culturais, ascensão social e sucesso profissional (SOUZA, 2007). À vista disso, ao se deparar com esse outro falante de uma língua desconhecida, o sujeito pode supor que ele tem acesso a uma fonte de gozo diferente da sua e por isso goza mais e talvez até melhor. Esse outro, desconhecido, captura o sujeito tecendo em seu imaginário construções sobre um lugar onde seu gozo não encontraria barreiras. Assim, a identificação a esse outro, portador de um gozo diferente, desperta no sujeito sua condição como ser desejante. Ele deseja gozar como o outro goza, ter acesso a seus objetos, falar sua língua, ser como esse outro admirado. Talvez possamos aventar que ele deseja *ser* um outro para si a partir de suas elocubrações imaginárias sobre esse outro estrangeiro.

O contato com a LE se torna um processo que coloca em jogo a própria relação imaginária do sujeito consigo mesmo e com esse outro idealizado. Entendemos com Tavares (2010) que

no nível do imaginário, não há lei e não há interdito em uma língua que é estranha/estrangeira ao sujeito e, portanto ela é uma língua de gozo. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o estranho/estrangeiro repele, ele também é sedução, porque se apresenta como um mistério, como algo que pode se dar a conhecer e seduzir. (TAVARES, 2010, p.73)

Dessa forma, esse outro, é capaz de suscitar no sujeito movimentos de reconstrução de posições subjetivas imaginárias sobre o outro e o outro de si mesmo. Nesse movimento o sujeito se depara com a necessidade de colocar algo de íntimo na superfície visível da realidade e é capaz de produzir algo significativo na língua alvo.

O percurso de aprendizagem de uma LE não se dá sem seus impasses e descontinuidades, mas podemos afirmar, com base na psicanálise, que ser falado pela LE significa mais do que a aquisição de uma habilidade. Significa também que o sujeito inscreveu algo de seu desejo nesse movimento de se apropriar de uma LE. Aprender uma língua estrangeira marca, portanto, um ato de investimento subjetivo, “um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo” (PRASSE, p.72).

E quando o sujeito resiste à aprendizagem da LE? O que pode-se levantar sobre essa questão? Na esteira dessa discussão Melman (MELMAN,1992, p.33) defende a hipótese de que o insucesso na aprendizagem em uma LE pode guardar relação com uma resistência inconsciente do sujeito em se relacionar com a perda de identidade ou perda de si através do contato com essa outra inscrição do/no corpo. A resistência seria uma manifestação inconsciente a uma espécie de medo. O aluno teria então que lidar com seu medo em se relacionar com o novo, com outras crenças, hábitos e rotinas e talvez também com o medo do que esse movimento em direção ao estrangeiro pode lhe causar. Talvez seja inclusive por essa razão que muitos métodos de aprendizagem de LEs apresentem estratégias que acabam por obliterar a subjetividade do aprendiz através da exaustiva repetição de frases e expressões prontas, ou a apresentação de diálogos superficiais, fora de contexto e pouco plausíveis com a realidade retratada. Em diversos métodos (método gramática-tradução, método direto, método audiolingual) as LEs são manipuladas, organizadas e expostas como se fossem fórmulas a espera de aplicação. Essa abordagem de ensino traz certa sensação de controle ao aprendiz evitando assim o encontro/confronto com o estranho do estrangeiro e tudo o que isso pode evocar. Não acreditamos que nenhum método seja mais ou menos favorável para a aprendizagem até porque esse processo não se resume apenas à aplicação de métodos, mas talvez seja importante observarmos que alguns métodos podem favorecer ou dificultar o envolvimento mais íntimo do aprendiz na aprendizagem dessa língua.

3.2 O professor de inglês

Na seção anterior desenvolvemos reflexões sobre alguns dos aspectos que envolvem o processo de aprendizagem de uma LE. Nesta seção enfocaremos o professor de inglês trazendo algumas pesquisas que reportam as especificidades desse professor em seu cotidiano escolar, além de apresentar alguns dados sobre o perfil desse profissional no país.

Diversos estudos científicos e documentos têm reiterado a precariedade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas no país. Esses documentos também têm enfatizado os problemas que os professores de língua inglesa enfrentam em seu cotidiano escolar (MATTOS, A.M.A.; VALERIO, K.M. 2010; LEFFA, 2007; SOUZA, 2011). O documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o CBC (Currículo Básico Comum/Ensino Fundamental), aponta que a escola pública vêm enfrentando dificuldades no que tange o ensino de língua inglesa nas escolas públicas estaduais e reconhece que

Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da educação básica, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira, configurando-se o cenário atual em termos das seguintes características: número de horas reduzido a, no máximo, duas horas de aula por semana; desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais “nobres e importantes”; turmas numerosas, sem possibilidade de formação de subgrupos; carência, na maioria das vezes, de material de suporte, como, por exemplo, salas-ambientes, gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à Internet, entre outros. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2014 p.10)

A partir da leitura do fragmento acima gostaríamos de refletir sobre dois pontos distintos levantados pelo documento: a questão material e a questão política. O documento chama a atenção para a falta de condições materiais das escolas públicas estaduais, principalmente acerca do acesso restrito aos recursos tecnológicos. É sabido que esses problemas se estendem à todas as outras disciplinas e não somente à língua inglesa. Como essas questões já foram acessadas em capítulos anteriores iremos nos ater aos aspectos políticos que demarcam a especificidade do ensino da língua inglesa no cenário nacional. O documento ressalta que a língua estrangeira conta com um horário de

aulas reduzido e atesta sua desvalorização entre as outras disciplinas da grade escolar. Esses dois aspectos identificados no documento revelam a condição de desprestígio da língua inglesa nas escolas e assim evidenciam certo descaso generalizado (das instâncias públicas, da comunidade docente e discente) no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da língua. Para Cox & Peterson (2002):

Falar de ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira (LE), no cenário das escolas públicas de nível fundamental (1º grau) e médio (2º grau) é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de malestar. Uma espécie de crença tácita de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada, parece presidir a práxis daqueles que direta ou indiretamente lidam com essa disciplina, imprimindo em uns desalento e desejo de evadir-se e em outros descompromisso. (COX & PETERSON, 2002, p. 1-2)

O fracasso na aprendizagem da língua das escolas públicas é inclusive tema de vários estudos que buscam elencar as razões que levam a tamanho insucesso. Através de pesquisas bibliográficas sobre o tema constatamos que um dos problemas relacionados à taxa de insucesso mais citados se refere a falta de profissionais bem preparados, que possuam proficiência linguística e mestria pedagógica (COX & PETERSON, 2002; LEFFA, 2011; PAIVA, 2011).

Alguns estudos também apontam que existe uma certa fixação às crenças e representações que atribuem à escola pública um lugar de fracasso no que tange a aprendizagem de LI (ARRUDA, 2014; BARCELOS, 2011a). Tal fixação ‘perniciosa’ (BARCELOS, 2011a, p. 150) pode comprometer o trabalho de professores de LI que se (con)formam nesses dizeres e deixam de creditar ao ensino suas potencialidades.

Em um relatório sobre o Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira publicado em 2015 pelo British Council foi averiguado que muitos professores possuem dificuldades com o seu objeto de trabalho (nesse caso específico o inglês), sendo que 69% dos professores relatam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua. O relatório traz como principal dificuldade dos professores na limitação com a língua a falta de oportunidades de praticar o inglês (55%). As outras porcentagens dizem respeito a dificuldades com a língua falada (22%), dificuldade em ler materiais em inglês (9%) e a dificuldades com a língua escrita (4%). Dos professores investigados pelo documento apenas 39% têm formação em língua inglesa, sendo que desses mesmos 39% apenas 13%

não possuem licenciatura dupla (em língua portuguesa e língua inglesa). De acordo com o relatório diversos professores atuam na área sem ao menos terem o diploma de licenciatura em língua inglesa. A porcentagem de professores não formados em língua estrangeira (se refere majoritariamente a profissionais com curso de Letras com licenciatura em língua portuguesa (27%), pedagogia (14%) e outros cursos (20%).

O relatório também acessou os principais desafios do ensino de LI na escola pública. Segundo os professores a falta de acesso aos recursos didáticos é o maior desafio que o professor enfrenta no ensino de inglês em escolas públicas. Os professores entrevistados afirmam que a uso desses recursos têm maior relevância no ensino de língua estrangeira que em outras matérias. Os docentes afirmam que “o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15). Os professores criticam principalmente a falta de recursos tecnológicos e/ou complementares como projetores, aparelhos de som, dicionários, jogos ou materiais paradidáticos (81%). Para ilustrar a demanda dos professores o relatório traz um fragmento de uma entrevista realizada com um professor da cidade de São Paulo que afirma que os alunos não têm interesse em aulas que utilizam apenas o material didático. Esse professor também ressalta que a tecnologia é uma grande aliada na geração de motivação dos alunos que já não “pegam” mais em livros.

A segunda principal dificuldade vivenciada pelos professores é a desvalorização da língua pelos alunos e pela escola (59%) seguida de dificuldades no planejamento (24%), contratos e salários ruins (30%) e por último carga horária insuficiente (27%).

O segundo ponto mencionado pelos professores, a desvalorização da língua, é assinalado como estando diretamente relacionado à vulnerabilidade social dos alunos que “faz com que estes não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para a sua formação” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18). Pelo documento temos acesso também a opinião de gestores institucionais que percebem a dificuldade de oferecer um ensino de qualidade para os alunos pertencentes de populações vulneráveis. O relatório traz um recorte de fala de um gestor público que inclusive chega a questionar a necessidade da aprendizagem da língua estrangeira para esse público. Para ele “O fato deles (alunos pertencentes de populações vulneráveis) terminarem a escola já é uma vitória, do ponto

de vista deles e da família. Ele vai aprender inglês pra quê, se ele vai puxar uma carroça, vai vender bala?”.

Essa perspectiva do ensino de inglês como estando afastado das possibilidades de inserção mercadológica dos alunos, além de expor a desvalorização do ensino da língua estrangeira na esfera pública, também explicita a baixa perspectiva que os gestores têm em relação ao futuro profissional de seus alunos.

Ainda sobre a desvalorização da disciplina, os professores apontam que são muitas vezes pressionados a aprovar alunos que tiveram baixo rendimento com o aval da direção que entende que a disciplina não é considerada relevante o suficiente para reprovar o aluno.

O relatório produzido pela British Council dialoga com outras pesquisas que ratificam o lugar de desvalorização e desprestígio da disciplina na grade curricular das escolas públicas e também se articula com pesquisas como a de Sól (2014) e Oliveira (2014) no que tange o despreparo do professor de língua inglesa. A pesquisa de doutorado de Sól intitulada “Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção”, foi realizada com a participação de 25 professores de inglês da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais que participaram de um curso de educação continuada. Sól buscou investigar os efeitos do processo de (des)construção da identidade profissional dos professores de inglês após egressarem do curso de educação continuada. Como conclusão de seu trabalho a pesquisadora observou representações de um profissional em um processo de constante devir em busca de mais fluência e conhecimento na LI. Ela também marcou que os profissionais se queixaram sobre as precárias condições que a escola pública oferece ao ensino da língua inglesa assim como a presença de discursos de impotência por alguns professores. Sól assinalou que essa marca discursiva pode imobilizar o investimento do desejo de ensinar do professor por se tratar de um discurso paralisante. Contudo a pesquisadora também localizou indícios de responsabilização perante as ações dos docentes de LI.

Outro trabalho que também se articula com a discussão aqui apresentada é a dissertação de Oliveira (2014), “O ensino da língua inglesa na escola pública: Uma leitura psicanalítica do gozo”. Oliveira buscou investigar os possíveis indícios de gozo

dos professores de LI de escolas regulares públicas. Como conclusão a pesquisadora observou que as professoras vivenciam experiências de gozo vivificante no ensino de LI mas também retiram ganhos secundários de situações mortificantes.

O estudo de Oliveira se mostrou especialmente interessante por apresentar resultados que corroboram com a pesquisa de Diniz (2001) mencionada em capítulo anterior a respeito da escolha profissional da docência. Oliveira destacou em sua pesquisa que muitas professoras de inglês “caíram” na profissão docente sem poderem justificar tal adesão a partir de aspectos mais subjetivos. As professoras escutadas afirmaram que escolheram Letras por esse ser um curso mais fácil ou porque não conseguiram aprovação em cursos mais prestigiados. Oliveira também chama a atenção para a posição das entrevistadas a respeito da escolha em lecionar na escola pública. Nas palavras da pesquisadora “é perceptível que elas parecem retirar algum benefício da sua condição de despreparo e insegurança. Com isso, lecionar na escola pública se torna a escolha mais fácil e cômoda” (OLIVEIRA, 2014, p. 100-101). Lembrando que para Freud:

certo número de pessoas, ao defrontarem-se em suas vidas, com conflitos que constararam muito difíceis de resolver, fogem para a neurose e desse modo, retiram da doença vantagem inequívoca, embora, com o tempo, acarrete bastante prejuízo.(FREUD, 1970, P.135)

Essa posição observada por Oliveira caracteriza a escola pública como um espaço que exige menor esforço do profissional e talvez por isso, algumas vezes, atraia profissionais pouco identificados subjetivamente com o ofício de ensinar.

Sabemos que o desejo não é da ordem de um continuum, mas acreditamos que é imprescindível que o professor esteja minimamente identificado com seu trabalho para que assim possa assumir para seu aluno a figura de um suposto saber que enganche seu desejo de saber mais. A partir das referências bibliográficas aqui expostas observamos que, de forma geral, os professores não se mostram intimamente conectados com o objeto de seu ensino (já que admitem suas limitações na língua inglesa) tampouco com o fazer docente. Sem deslegitimar as escassas condições materiais das escolas, entendemos que os efeitos dessa falta de implicação com a carreira docente acarreta consequências para o que é vivenciado como fracasso do ensino e aprendizagem de LI nas salas de aulas das escolas públicas do país.

Retomando as colocações levantadas a respeito da desvalorização da língua também nos questionamos até que ponto as questões políticas (carga horária reduzida, desvalorização perante outras disciplinas) não são decorrentes de uma falta de engajamento político desses professores em seus contextos locais. Parece-nos que esses professores sentem-se duplamente desvalorizados e desautorizados por seus alunos, pelo governo, por colegas e pela comunidade escolar como um todo. Se a escola pública já enfrenta esse desgaste simbólico, o professor de inglês não ostenta posição diferente nas escolas. A posição de críticos do sistema desses profissionais é deveras essencial para a criação e expansão de políticas públicas que possam atendê-los, porém a questão por nós aqui levantada é sobre o envolvimento dos mesmos em suas práticas profissionais. Seria possível ensinar o que não se sabe? Ou ensinar o que não se deseja? Quais são os efeitos dessa desimplicação no corpo docente e docente?

As perguntas acima não possuem respostas, mas nos convidam a reflexão e de certa forma nos intrigam sobre a posição subjetiva dos professores de inglês das escolas públicas.

Esse capítulo buscou apresentar algumas bases teóricas sobre nossa concepção de aprendizagem de uma língua estrangeira como uma via mobilizadora da subjetividade dos sujeitos. Objetivamos elaborar também, ainda que brevemente, um panorama geral sobre o perfil dos professores de inglês e algumas dificuldades manifestadas por eles em pesquisas sobre o tema. No capítulo seguinte desenvolveremos nossa metodologia de pesquisa.

4. Metodologia da Pesquisa

4.1. Esclarecimentos a respeito da metodologia de pesquisa

A presente proposta de trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que busca compreender as formas de gozo (ou satisfação pulsional) do docente de língua inglesa perpassando a lógica do sintoma, conforme elaborado na psicanálise freudolacanianana, a partir de sua condição profissional atual (o desvio de função). Acreditamos ser pertinente mencionar que o objetivo deste trabalho com os professores participantes é socioanalítico ou clínico-reflexivo e não terapêutico, ou seja, não visa à cura do sujeito, mas se trata de uma pesquisa que procede a partir da intervenção no sintoma.

É relevante esclarecer que as professoras participantes desta pesquisa enquadram-se dentro de uma perspectiva *subjetiva* de mal-estar docente. Ou seja, interessa-nos mais sua própria nomeação como um sujeito adoecido do que a formalização de seu sofrimento psíquico a partir de algum parâmetro clínico predeterminado. Entendo como sujeito apto a participar da coleta de dados o professor que se declara adoecido ou que apresente algum tipo de embaraço em relação a sua conduta como docente. Esse embaraço esteve, em alguns professores, presentificado na forma de algum sintoma psíquico (como a depressão, a crise de ansiedade, síndrome do pânico), através de manifestações como o uso de medicamentos, alto nível de stress ou ainda de ordem subjetiva a partir de sua própria nomeação.

Outro ponto que vale nosso esclarecimento trata da adesão à participação desses sujeitos na presente pesquisa. Os professores foram contatados a partir de sugestões de colegas da pós-graduação que tomaram conhecimento do tema da tese e indicaram potenciais participantes. A partir do meu contato coube ao professor decidir se queria ser escutado em sua singularidade e participar da investigação após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I).

Optamos pela adoção de uma abordagem qualitativa pois ela vem sendo amplamente utilizada em pesquisas na área de ciências sociais porque possibilita estudar o comportamento humano em sociedade. Nessas pesquisas, o pesquisador está inserido

em um determinado contexto e procede a partir de um olhar interpretativo perante seus dados (DENZIN e LINCOLN, 2000).

Ainda que o desenho desta pesquisa se encaixe dentro dos moldes da pesquisa qualitativa, a proposta apresenta algumas especificidades próprias da psicanálise, área de saber adotada para tratar de questões da subjetividade na formação do professor na área da LA. A pesquisa psicanalítica, conforme inicialmente proposta por Freud (*Psychoanalytische forschung*), implica na consideração de pelo menos dois aspectos: a não necessidade de uma inferência generalizadora para funções de amostragem e segundo porque o exercício analítico opera sobre o significante e não sobre o signo.

Em relação ao primeiro aspecto mencionado (a não necessidade de uma inferência generalizadora) vale mencionar que a psicanálise é uma área do saber comprometida com a ordem da singularidade que emerge no seio das experiências sociais. A pesquisa psicanalítica parte do universal para o singular e investiga aquilo que é da ordem do sintoma do sujeito, o que o distingue de todos os outros, impossibilitando, dessa forma, a construção de resultados generalizadores. Além de reconhecer a singularidade presente em cada caso, a psicanálise também assume que a própria alteridade do pesquisador envolvido é parte do processo de investigação, conforme nos esclarece Iribarry:

dizer que o pesquisador psicanalítico é o primeiro sujeito de sua pesquisa significa dizer que ele está também implicado como um participante importantíssimo na investigação realizada. É claro que isso não dispensa os demais participantes da pesquisa, mas admitir que não há uma implicação do pesquisador como sujeito seria absurdo, já que é pelo punho do pesquisador que uma contribuição conceitual vai se organizar durante o processo de pesquisa (IRIBARRY, 2003, p. 08).

Já o segundo aspecto mencionado acima (o exercício analítico opera sobre o significante e não sobre o signo) aponta para a diferenciação da noção de significante lacaniano e do significante linguístico. O significante lacaniano “é o inconsciente enquanto recorre a uma outra ordem que não a do mundo — o sintoma, por exemplo” (JURANVILLE, 1986, p. 49 apud IRIBARRY, 2003, p. 07). Dessa forma, as formações inconscientes não podem ser concebidas como representações já que toda representação de coisa remeteria a uma experiência inconsciente própria e irrevogável do sujeito impossibilitando radicalmente a produção de um sentido generalizável.

Conforme desenvolvemos no capítulo teórico deste trabalho, para Lacan, o sujeito equivale a um significante riscado, fora da cadeia (\$) (LACAN, 1964). Essa definição lacaniana implica que não há significante que designe o sujeito. Ele é uma falta-a-ser. Quando enunciados, a descontinuidade significante se impõe como consequência irremediável para o sujeito falante e pontua o hiato entre o ser falante e o mundo.

Afirmar isso significa considerar que o sujeito não pode ser reduzido a categorias generalizadoras e estanques e nem que sua fala apresente apenas convenções automatizadas pelo social, mas que

toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado” (LACAN, 1953-1954/1979, p. 275).

A escuta do sujeito, na psicanálise, acarreta portanto em um movimento para além da palavra. Para Iribarry, “é no sentido dessa experiência, que é significante para o sujeito e desligada da antecipação prevista pelo signo, que a pesquisa psicanalítica deseja encontrar suas formulações essenciais” (IRIBARRY, 2003, p. 07). Quem escuta precisa se atentar aos significantes que se apresentam de forma ambígua, equivocada ou inesperada. A linguagem e sua opacidade se torna elemento de apoio na escuta do singular. É preciso também observar os vínculos entre os significantes, vínculos esses que se precipitam em forma de cadeias de significantes organizados em eixos metafóricos ou metonímicos (WEBER;STROHMER, 2017).

O pesquisador que opera a partir da psicanálise busca deslocar-se de uma posição empática ou intersubjetiva perante quem fala para adotar o lugar do vazio, sem julgamentos morais ou recomend(ações). Dessa forma o sujeito que escuta oferece à esse que fala um espaço para que suas memórias sejam (re)construídas em um processo de rememoração e abertura para a produção de um saber sobre si. Ainda é preciso sublinhar que a escuta não pretende o cumprimento de um ato solidário de compadecimento ou consentimento com as dores e agruras daquele que fala. Antes pelo contrário a escuta é provocativa e deve levar o sujeito a observar suas próprias incongruências e falta de implicação consigo mesmo.

A pesquisadora e psicanalista Diniz afirma que a psicanálise “permite uma escuta a partir de um lugar de acolhimento das tensões geradas pela demanda do Outro do saber, não escamoteando o que escapa pela fenda do inconsciente – este ainda reticente, desconhecido ou ignorado no âmbito pedagógico“ (DINIZ, 2012, p.3)

Ao contrário do que se possa pensar inicialmente a escuta não é um ato passivo, mas intenta a expressão da singularidade do sujeito, dando consequências ao que é efetivamente dito e assim fazendo o sujeito se questionar sobre seu desejo.

O método de orientação clínica aplicado à investigação-intervenção foi eleito para nos orientar durante o percurso teórico-metodológico justamente por privilegiar a escuta como via de acesso ao sujeito, seu sintoma e formas de gozo. A orientação clínica, conforme pensada por Pereira (2010, 2014), baseia-se na técnica Freudiana “recordar, repetir e elaborar” (1914). Para o autor essa orientação

Induz o sujeito à reflexão de sua prática, de suas ações, de seus saberes, além de compreender fenômenos e fomentar soluções. Tal orientação não é uma guia de ação infalível, mas é a referência para um questionamento constante das situações por parte da “criatura viva”, seja o sujeito ou a instituição. A clínica em sentido amplo é aquilo que, perante uma problemática complexa, possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar intervenções, pô-las em práticas, analisar seus efeitos e “corrigir a pontaria” (PEREIRA, 2012, p. 31).

Assim, nessa técnica, o sujeito é levado a falar de forma que ao recordar-se dos fatos ou eventos ele possa se ouvir e observar suas repetições, seus atos falhos, esquecimentos e assim ter a chance de (re)elaborar-se subjetivamente. A intervenção acontece no sentido de levar o sujeito a refletir sobre sua prática, suas ações, seus saberes para que ele possa criar soluções e saídas para suas próprias angústias. O trabalho de (re)laboração subjetiva necessita do investimento do sujeito para “produzir algo novo ou algo de si que demarque sua singularidade” (PEREIRA, 2010, p. 9). Acreditamos que oferecer um espaço de fala para que o sujeito tenha chance de dar voz ao que lhe afeta pode ser produtivo para que ele possa destravar identificações e reconhecer suas fragilidades, dúvidas, vícios, truques, etc. Assim deslocam-se o eixo do saber do pesquisador para o pesquisado, pois é ele quem pode trazer para a cena suas questões mais particulares. Ao pesquisador cabe a suspensão de hipóteses, julgamentos e antecipações.

A técnica utilizada na investigação-intervenção implica em, inicialmente, proceder à uma escuta das singularidades discursivas produzidas pelo sujeito participante, observando suas formas de gozo ou satisfação pulsional e, em seguida, estabelecer hipóteses sobre o objeto de estudo investigado (no nosso caso, sobre a relação do docente com sua profissão e seu sintoma²³). A intervenção, como um terceiro movimento, busca suspender suas certezas e resistências e então abrir espaço para que o sujeito possa se reposicionar subjetivamente. Nosso objetivo final seria o de “levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um significante novo, uma palavra plena. Algo que o surpreenda, o suporte e o subjetive” (PEREIRA, 2010, p. 02, tradução nossa). Nesse sentido as intervenções buscam promover no sujeito “momentos de descolamento”. O pesquisador devolve ao sujeito suas próprias palavras na intenção de instaurar um estranhamento ou um efeito de responsabilização pelo que é dito. Seu manejo visa forjar um enigma que afeta o sujeito em sua aderência à verdade e à consistência do sentido.

Esperamos que a partir da narrativização de suas experiências e da confrontação com seu dizer, o sujeito se responsabilize pelo que fala, fazendo do dito outros dizeres (MINNICELLI, 2011). Essa é uma proposta de trabalho que é construída *com* os sujeitos participantes e não *sobre* eles (PEREIRA, 2010).

O sujeito dessa pesquisa é um sujeito que, seja através de seu sintoma ou de sua autonegação, está colado a um significante, significante este que produz nele efeitos de mal-estar. O sujeito pode se autonegar depressivo, panicado, doente, desanimado, estressado. São muitas nomeações que funcionam como formas de petrificação de seu ser e que o orientam em suas condutas na vida profissional. Um sujeito petrificado pelo significante é um sujeito que não faz quaisquer perguntas sobre si. Ele não se questiona sobre si mesmo. Nada quer saber. A nomeação funciona como uma espécie de operação de amarração, uma ancoragem simbólica. Ao colar-se em uma nomeação o sujeito se afasta de uma implicação subjetiva sobre sua própria história de vida e assim conforma-se com o sofrimento imposto por suas escolhas como se fossem golpes do destino.

²³ Cabe mencionar que o objetivo da investigação-intervenção não se configura como uma tentativa de erradicação ou interpretação do sintoma. Ela antes busca “intervir *no* sintoma” (PEREIRA, 2014, grifos nossos).

Na próxima seção abordaremos como o dispositivo da transferência pode ser produtivo para que do “nada querer saber” o sujeito possa se engancha em uma empreitada de implicação sobre o seu próprio ser.

4.2. A transferência e sua função na pesquisa de orientação clínica

A transferência é um conceito que está desde Freud compondo um dos elementos centrais no processo de análise. Em seu texto “Sobre a dinâmica da transferência”, de 1912, Freud, ao fazer referência ao conceito de transferência, assinala que deve-se compreender que

através da junção de predisposições inatas e influências durante os anos de infância, todas as pessoas adquiriram uma determinada idiossincrasia ao conduzirem sua vida amorosa, ou seja, daí vem as condições que a pessoa estipula para o amor, as pulsões a satisfazer e as metas almejadas (FREUD, 1912, p. 107).

A transferência surge como esse algo determinante, de ordem inconsciente, na vida do sujeito na construção de seus laços de amor com os outros. A transferência é um deslocamento de afeto infantil que se atualiza nas experiências vivenciadas pelo sujeito com os outros durante toda sua vida. A relação da criança com seus objetos primordiais de amor será reeditada a cada encontro amoroso, em todas suas relações. A separação da criança de seus objetos primordiais de amor engendra um vazio que jamais será suprido por nenhum outro objeto. Assim,

uma nostalgia liga o sujeito ao objeto perdido, através da qual exerce todo o esforço da busca. Ela marca a redescoberta do signo de uma repetição impossível, já que, precisamente, este não é o mesmo objeto, não poderia sê-lo. A primazia dessa dialética coloca, no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado. É através da busca de uma satisfação passada e ultrapassada que o novo objeto é procurado, e que é encontrado e apreendido noutra parte que não noutro ponto a que se procura (LACAN, [1956-1957] 1995, p. 13).

Na transferência o passado se materializa em ato, reatualizando reminiscências infantis por parte do sujeito. Ele imputa a esse outro, eleito para/na sua convivência, traços identificatórios localizados antes em seus objetos primevos. Essa localização

identificatória convoca o sujeito a respostas que motivam um mecanismo de repetição de um gozo perdido que revela, em última instância, posições subjetivas que demarcam sua relação com a verdade de seu desejo. Freud assim assinala:

a psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. (FREUD, [1914]1989, p. 249)

Dessa forma entendemos que a transferência não se apresenta apenas na clínica dos consultórios, mas se relaciona com o amor e a demanda por ser amado e portanto pode se manifestar (ou não) em diferentes espaços como por exemplo em escolas, hospitais, igrejas. A questão que se apresenta é se a transferência nesses outros espaços é ou não conceitualizada e convocada como instrumento. Os trabalhos realizados com base na psicanálise reconhecem a transferência em sua potencialidade clínica e a consideram como condição *sine qua non* na operação de intervenção com os sujeitos.

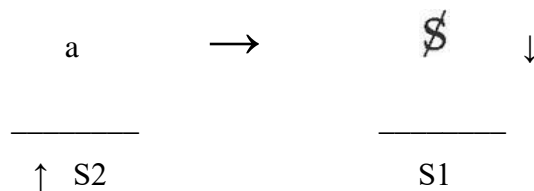
A transferência entendida como um viabilizador operacional atesta portanto um modo de acesso ao sujeito que elege esse outro como alguém que possui um saber. De acordo com Soler (2016), a transferência pode ser resumida de forma muito simples, é uma espera de resposta. Ela ainda argumenta que a relação entre analisando e analista pode ser estruturada como uma relação de pergunta e resposta. Para a autora, “pergunta e resposta se situam, por definição no nível epistêmico da busca de um saber. A espera de uma resposta é sempre a espera de significantes que faziam falta ao sujeito” (SOLER, 2016, p.35)

O analisante elege o analista como esse que detenha alguma verdade sobre si. Lacan ([1969-1970] 1992) designa esse reconhecimento no outro a partir da emergência de um Sujeito Suposto Saber. É dessa posição que o analista (ou no nosso caso específico, o pesquisador) opera. Caso a transferência não tenha sido estabelecida o trabalho pode ficar comprometido visto que sem a eleição do Sujeito Suposto Saber por parte do outro, não há intervenção que possa ser acolhida e sustentada. Pensando no contexto da pesquisa, o estabelecimento da transferência junto ao sujeito participante da pesquisa é essencial porque é somente a partir dela que o pesquisador, através de intervenções pontuais, pode fazer com que o sujeito coloque suas certezas em suspensão e possa construir novos sentidos. O manejo da transferência seria assim ‘o principal recurso para conter a

compulsão à repetição no paciente e reconfigurá-la num motivo para a lembrança' (FREUD, 1914, p.160).

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho Lacan desenvolveu a teoria dos discursos para apresentar, à sua maneira, algumas formas de laço social (LACAN, 1992). O discurso do analista se figura como uma modalidade de laço específica que implica a posição do analista como um (não)ser despojado da verdade sobre o saber. Essa asserção pode parecer contraditória se consideramos o que foi desenvolvido sobre a relação entre a transferência e o Sujeito Suposto Saber, porém cabe sublinhar que Lacan não fala de um lugar da verdade, mas de um lugar de semblante de um saber. Ou seja, um lugar vazio que faz sombra e de onde o analista se coloca como objeto/dejeto.

Retomando as elaborações acerca do objeto *a*, reiteramos que esse objeto é o resto da operação da divisão do sujeito. Resto esse inapreensível pelas vias do simbólico, mas lugar de produção do sujeito, sendo sua causa. A noção do objeto *a* é especialmente produtiva para o discurso do analista porque é aí que o analista deve se posicionar. Dentro da lógica discursiva proposta por Lacan o analista assume o lugar do objeto *a* para o sujeito tomando partido da transferência estabelecida previamente. É desse lugar que ele é convocado a intervir e por isso deve evitar os perigos de uma posição de detentor da moral, da política, do saber ou da verdade. Reclamar esse lugar é entender que a verdade (do desejo) e o saber estão sempre do lado do sujeito. O discurso do analista foi assim formalizado:



Nessa formatação o lugar de agente é ocupado, não por um sujeito, mas por um semblante do objeto *a*. Estar nesse lugar significa que cabe ao analista desocupar-se de seu ser para atuar como um receptáculo de afetos (negativos ou positivos), esquivando-se da produção de falas prontas, mas antes causando o desejo de saber mais no ser do analisando (§). Nesse movimento o analisando é fisgado por um hiato constituído entre a

verdade de seu desejo e a produção de um saber limitado, visto que o acesso a verdade é sempre barrado pela perda de gozo que o acesso à linguagem erige. Nesse cálculo o sujeito tem a possibilidade de produzir uma novidade sobre si, um significante que lhe é referencial e radicalmente próprio (S1). O lugar de agente, ocupado pela função do analista, interroga o outro para que perante seu vacilar algo novo seja produzido pelo sujeito. Na produção de fala do analisando, o analista fisga o equívoco, o *nons sens* e propõe assim a desestabilização dos sentidos construídos na fantasia do sujeito. Frente à esse momento de incertezas o sujeito tem a chance de se identificar a outros significantes.

É importante ressaltar, contudo, que os discursos não se configuram como esquemas estáveis, mas ilustram momentos de fala em sua dinamicidade. Lacan os concebeu de forma que houvesse mobilidade nas posições dos elementos e assim eles produzissem outras formas de laço. O pesquisador que opera via orientação clínica sabe que o discurso do analista não se sustenta durante todo o processo de fala entre os sujeitos. Esse lugar não é ocupado de forma perdurável, mas irrompe apenas provisoriamente em condições discursivas específicas. A atuação do pesquisador se limita à emergência de instantes pontuais de intervenção e ao recolhimento desses efeitos pelo processo da escuta.

O processo analítico é mediado tanto pela linguagem (através do retorno da fala do analisando e sua contrução fantasística) quanto por sua ligação à um objeto (de onde ele revive, reedita e repete satisfações pulsionais) e assim a intervenção do analista de orientação psicanalítica se destaca de outras porque acontece pela via do não sentido e do gozo. Essa forma de trabalho invalida a experiência intersubjetiva porque não se constitui como uma operação entre dois sujeitos, mas como uma relação de um sujeito e sua forma de gozo.

Se o que possibilita e sustenta uma análise é o desejo de saber por parte do sujeito, é o desejo do analista e sua posição ética que regula seu desenvolvimento. Transpondo essa lógica para a pesquisa que faz uso do método de orientação clínica aplicado à investigação-intervenção, o pesquisador deve estar intimamente implicado com sua temática de pesquisa, acolhendo os percalços da investigação como partes consitutivas do processo e mantendo sua ética como um ponto de ancoragem. De acordo com Diniz,

O método clínico enfatiza a implicação do(a) pesquisador(a) com seu objeto de pesquisa e busca sua sustentação no paradigma indiciário. Por meio de indícios e pistas, busca refletir sobre a relação que o sujeito estabelece com seu objeto de pesquisa, sendo impelido a analisar também a transferência/resistência que passa a operar tanto na pesquisa quanto na escrita que dela decorre. (DINIZ, 2017, p.41)

Diniz enfatiza assim o componente transferencial e seus entraves junto ao percurso investigativo como fenômenos que inevitavelmente afetam a pesquisa científica. Vale mencionar que o desenvolvimento da psicanálise teve em Freud um pesquisador aplicado, que não escamoteou seus tropeços e suas negligências. Antes pelo contrário, Freud produziu saber sobre suas práticas malogradas e assim contribuiu para o avanço da psicanálise.

Assumir o compromisso de realizar uma pesquisa a partir da orientação clínica implica reconhecer a transferência como um ponto de apoio ao trabalho, mas também oportuniza a exposição dos impasses e embaraços relacionados à mesma. A pesquisa psicanalítica implica o desejo do pesquisador e seu investimento subjetivo no percurso de investigação. Assim, a demanda do objeto a ser investigado precisa ser mobilizadora do seu desejo para que daí se produza algo do campo do saber do sujeito pesquisador. Tomamos aqui a palavra saber como concebida no campo da psicanálise e distinta da noção de conhecimento. Para Diniz,

o conhecimento é o que se encontra disponível na cultura, de forma sistematizada e legitimada, para quem queira apreendê-lo e transformá-lo; dessa forma ele é objetivo. Enquanto que o saber, além de uma dimensão objetiva, que se pode perceber quando o sujeito toma para si o conhecimento e o transforma, contém também uma dimensão inconsciente, que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento. (DINIZ, 2010, p.07)

Vale sublinhar também que o desejo do pesquisador deve estar em sintonia com uma ética que o retire do lugar de Outro do saber e instaure uma posição de alteridade onde o sujeito possa se escutar e se situar. Somente dessa forma ele poderá produzir um saber em nome próprio.

A adoção do estudo de caso, como ferramenta metodológica, visa auxiliar o pesquisador na produção desse saber. Abaixo tecemos algumas considerações sobre a construção do caso na psicanálise.

4.3. A construção do caso

Nesse tipo de pesquisa que acessa a psicanálise, a construção do saber por parte do pesquisador se dá apenas no *a posteriori* do trabalho com a escrita dos casos. À medida que deslinda em cima dos casos o pesquisador vai tecendo novos sentidos para o que o sujeito oferta na dinâmica das relações. Concordando com essa perspectiva, as pesquisadoras Moschen, Vasques & Frohlich afirmam que

o mecanismo do *a posteriori* não opera de forma a retirar o véu que cobria um objeto já existente, mas trabalha de forma inventiva, pois o retroagir de um traço sobre outro, que já se encontrava inscrito, cria novo sentido para ambos, na medida em que possibilita novas configurações dos elementos em questão (MOSCHEN; VASQUES & FROHLICH, 2015, p. 24).

O processo de construção do caso visa a uma operação de transformação da narrativa à escrita através da observação de elementos significantes que possibilitam acessar o sujeito a partir de suas falas e atos. Essa redução dos elementos significantes se tornam efeitos do processo de construção do caso. O caso seria uma “teoria em gérmen, uma capacidade de transformação metapsicológica”, sendo assim “o caso é construído” (FÉDIDA, 1991, p. 230). Pensar a construção do caso como um processo implica considerar a interpretação um corte no sentido e dessa forma “libertar o significante da ligação cristalizada a um significado que lhe aprisiona e impede o movimento criador frente aos impasses da vida” (MOSCHEN; VASQUES & FROHLICH, 2015, p. 36).

A escrita do caso privilegia o acolhimento de fenômenos que dizem respeito a história singular do sujeito participante, mas essa escrita não se furta em sua potencialidade de iluminar questões que possam ir além do caso estudado e assim concorrer para o desenvolvimento de uma área do saber. Em seu texto “*A construção do caso*”, Férida nos alerta para a qualidade de uma teoria enigmática que acarreta em um trabalho de “redução metodológica dos tempos narrativos dos processos em jogo, em benefício único de sua legibilidade em um texto (oral ou escrito) que dissuade

qualquer relato clínico e assim ‘transcende’ o conteúdo do caso” (FÉDIDA, 1991, p.234).

Outro ponto relevante levantado por Fédida diz respeito à condição de *figurável* presente no relato de caso, marcando que

apenas o relato é capaz de garantir essa intimidade da história que a análise nos fornece. É exatamente este relato que, graças a suas rupturas temporais e suas descontinuidades, possibilita a produção das condições de linguagem do figurável. (FÉDIDA, 1991, p.234)

O figurável se desvela na escrita de caso como aquilo que se torna passível de representar, dada a limitação do simbólico. Ainda que essa escrita certamente apresente lacunas é preciso que algo dele se torne verbo e favoreça a construção de uma “tópica psíquica” (FÉDIDA, 1991).

Assim a construção do caso se presentifica como um “recorte” feito pelo pesquisador. Recorte que não necessita, necessariamente, de apresentar uma organização cronológica e linear dos eventos analisados. A escrita do caso toma corpo à medida que toca a subjetividade do pesquisador e se transforma em questão a ser esquadrihada.

O modo como esse texto é apresentado publicamente imprime o estilo de escrita do pesquisador e sua relação pessoal com o tema. A narrativa criada pelo pesquisador não deixa de expor a dimensão pulsional existente no processo. Sua condição de sujeito desejante, suas inibições, suas angústias, suas limitações e também suas criações vão se transmitindo na tessitura textual sempre de forma a produzir um resto que não pode ser figurável. A escrita do caso não escapa das formações inconscientes do pesquisador sejam elas em forma de esquecimentos, lapsos e até mesmo em tentativas de descrição minuciosa de um caso. Nesse sentido, Diniz atenta para a distância entre o envolvimento racional e emocional perante o objeto de pesquisa;

Ao nos referirmos ao processo e lhe darmos importância fundamental, consentimos que a pesquisa científica nos envolve racional e emocionalmente com nosso objeto de pesquisa. Como nos misturamos com esse objeto, as condições de produção de um distanciamento em relação a ele devem ser asseguradas. É esse o trabalho de análise da implicação, que nos permite o exercício de nos enxergarmos em duas posições: uma em que há mistura com o objeto de pesquisa; e outra em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente, e não a escamoteando. (DINIZ, 2017, p.45)

A escita do caso não pretende obliterar a subjetividade do autor, mas é necessário que, como Diniz ilumina, as posições subjetivas e objetivas estejam delimitadas no corpo do texto.

4.4. Instrumentos para a formação do corpus

Os instrumentos escolhidos para a coleta e análise dos dizeres na pesquisa foram (1) a entrevista de orientação clínica, (2) o diário clínico (PEREIRA, 2014) e a observação de uma sessão de *pedagogical round*²⁴ com uma das participantes.

Para a condução das entrevistas, a técnica "recordar, repetir, elaborar" (Freud, 1914) foi acessada. A proposta, conforme explicitada acima, gira em torno da oferta da palavra como norteadora do trabalho analítico. Para Pereira, a proposta seria importante por acolher processos de subjetivação ou desterritorialização, com objetivo de levar o sujeito a produzir o inesperado, um significante que perturba, uma palavra plena. A entrevista de orientação clínica se distancia da entrevista semi-estruturada porque privilegia as associações livres²⁵ e não pretende trabalhar a partir de um guia pre-elaborado pelo pesquisador, muito embora exista o levantamento de temas ou questões-guia. De acordo com Pereira, as entrevistas variam entre 2 e 4 para cada sujeito e se ocupam menos das grandes categorias sociais e mais das respostas singulares de cada sujeito. Parte do processo das entrevistas de orientação clínica consiste em devolver ao sujeito seu próprio significante para que ele possa ter a chance de se perceber, de se estranhar e se deslocar subjetivamente. Para Paulino,

as entrevistas guiadas pela orientação clínica permitem, para além da coleta do material a ser analisado, que o objeto pesquisado seja tratado enquanto sujeito que é, permeado pelas contradições, conflitos e incertezas que, por aparecerem na fala, são também escutadas na orientação psicanalítica (PAULINO, 2015, p. 46).

²⁴ Os *pedagogical rounds* são rodas de conversação entre professores de língua estrangeira que acontecem em um curso de formação continuada para professores na UFMG. Com o objetivo de partilhar a palavra, o *pedagogical round* é, nas palavras de sua idealizadora: "uma forma de acolher aquilo que dizem os professores indo além da queixa, criando uma via para a responsabilização teórico-metodológica e oportunidades de aprendizagem do idioma e de formação docente com propostas de trabalho e produção dos professores (LOURES, 2014, p.23)

²⁵ A associação livre foi um método utilizado por Freud em substituição à técnica de hipnose e é utilizada até hoje como uma forma de fazer o sujeito falar por livre associação de ideias. Através dessa técnica o sujeito procede a um trabalho de investigação, escuta e responsabilização a partir da escuta de sua própria fala, a partir de intervenções pontuais do analista. (ZIMERMAN, 1999)

As questões tiveram o objetivo de conhecer melhor o sujeito que fala, propiciar o manejo da transferência e a escuta. As entrevistas, que se seguiram a partir do primeiro encontro com as professoras, se organizaram posteriormente no sentido de retomar alguns pontos que não puderam ser desenvolvidos na entrevista anterior (por questão de tempo) ou para que as professoras tivessem a chance de (re)elaborar alguns de seus ditos e assim propiciar oportunidades de reposicionamentos subjetivos. Esses pontos a serem discutidos foram acionados a partir do próprio enunciado elaborado pelo sujeito que foi devolvido em forma de citação (LACAN, 1969-70/ 1992, p.34-35).

As questões que compuseram o roteiro das entrevistas giraram em torno do tema do mal-estar docente e procuraram conhecer o percurso profissional das professoras e sua relação com seu sintoma. As perguntas basearam-se nos seguintes temas: 1) sua trajetória profissional; 2) a relação com a língua inglesa; 3) sua relação com o ensino de língua inglesa; 3) a relação com os alunos e a equipe escolar; 4) seus impasses com relação à docência ou ao seu objeto de trabalho (a língua inglesa); 5) o sofrimento psíquico das docentes e as condutas médicas 6) o futuro profissional.

Nosso segundo instrumento de coleta e análise do corpus foi o diário clínico. O diário clínico é um registro das impressões sobre a entrevista e o participante da pesquisa elaborado pelo pesquisador e é feito logo após o momento da entrevista. O diário clínico permitiu à pesquisador a construção de um texto onde as associações significantes produziram um registro que resgatou as impressões objetivas, mas, sobretudo, a experiência subjetiva do outro e de si mesmo (PEREIRA, 2014). As anotações no diário, feitas pela pesquisadora, aconteceram logo após os encontros com as professoras e serviram de base para a construção dos casos.

4.3 Formação do corpus da pesquisa

O corpus da pesquisa foi formado por dizeres de três professoras de inglês da rede pública de educação básica do estado de Minas Gerais atualmente em desvio de função. Essas professoras estão afastadas de suas funções, porém, continuam realizando outros afazeres nas escolas. Elas se dizem desgostosas com a profissão docente e relatam não ter

intenção de voltar para a sala de aula. Para localizar essas professoras entrei em contato com diversos colegas de profissão que atuam na rede pública para que eles me indicassem docentes que se encontravam no estado mencionado acima e que se interessassem em participar da pesquisa. Outros participantes foram sugeridos por colegas da pós-graduação na UFMG. A princípio foram realizadas entrevistas com cinco professores de língua inglesa, porém desses cinco professores selecionamos três para a construção dos casos, análise e discussão neste trabalho. As três participantes foram selecionadas por estarem na mesma condição funcional em suas escolas (o desvio de função). Essa condição específica levantou questionamentos sobre a relação dessas professoras com o trabalho docente e a língua inglesa. Buscamos escutar as professoras para compreender de que forma essa relação produziu mal-estar e as levou buscar como saída o desvio de função.

O desvio de função ou ajustamento funcional é um recurso regulamentado por leis (municipais, estaduais ou federais) que visam auxiliar o servidor público quando este não mais se encontra em condições (por acidente ou doença) de realizar suas funções. Esse ajustamento é indicado quando o servidor apresenta uma capacidade laborativa residual, ou seja, quando ele não está apto a realizar tarefas inerentes a seu cargo de origem, mas ainda possui capacidades de realizar outras funções na instituição. De acordo com as informações localizadas no site portal do servidor do estado de Minas Gerais²⁶:

Para que o servidor seja ajustado, ele precisa ser submetido a uma avaliação pericial da sua capacidade laborativa, ou seja, da sua capacidade para o trabalho. Essa avaliação é realizada pelas unidades periciais oficiais da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG, ao constatarem a necessidade desse procedimento. Após a avaliação, a Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional - SCPMSO, emitirá orientações sobre as limitações que o servidor apresenta em função de sua doença. De posse dessas orientações, a chefia imediata do servidor, junto com ele, definirá as novas atividades que ele deverá desempenhar. (PORTAL DO SERVIDOR, 2017)

O site menciona ainda que o trabalho exerce uma função importante na saúde das pessoas e que a impossibilidade de seu exercício pode adoecer o indivíduo. O desvio de função poderia portanto valorizar o servidor para que ele permaneça ativo e não ceda à

²⁶ <https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/saude-do-servidor/ajustamento-funcional>. Acesso em 05/12/2017.

doença, aposentando-se assim por invalidez. Cabe salientar que o desvio de função não acarreta perdas salariais para o servidor.

Assim que o servidor for convocado para a avaliação pericial será também analisado se sua inaptidão para o cargo é permanente ou temporária. O resultado da avaliação será emitido pela SCPMSO com orientações específicas sobre o tipo de atividade adequada e sua capacidade para a mesma. No caso das professoras escutadas foi recorrente à menção ao laudo com orientações bem específicas sobre o contato com alunos e a sala de aula. Algumas professoras disseram que o laudo é bastante claro sobre presença delas em sala de aula contendo orientações sobre o impedimento da relação direta com alunos. O documento designa que:

as atividades devem seguir as restrições médicas e o que foi definido no documento que o servidor e a chefia preencheram e encaminharam para o serviço social da SCPMSO. Caso haja alguma irregularidade entre as funções e restrições, a assistente social entrará em contato para orientações e regularização. (PORTAL DO SERVIDOR, 2017)

O ajustamento funcional apresenta também regulamentações sobre o prazo de avaliação do profissional e seu destino na instituição de origem. A lei regula que :

A cada 6 (seis) meses, durante o ajustamento funcional, a chefia imediata deverá avaliar o servidor ajustado sobre o desempenho de suas novas funções, apontando os pontos positivos e as oportunidades de melhorias, e transmitir as informações para a SCPMSO. Após 1 (um) ano de ajustamento funcional, a SCPMSO convocará o servidor em ajustamento funcional para avaliação de capacidade laborativa, com o objetivo de verificar o resultado do tratamento de saúde realizado nesse período e decidir pela manutenção do ajustamento funcional ou retorno às funções de origem. Ao completar 2 (dois) anos de ajustamento funcional, a SCPMSO convocará, novamente, o servidor em ajustamento funcional para avaliar sua capacidade laborativa e definir sua situação funcional. (PORTAL DO SERVIDOR, 2017)

O documento ainda menciona que após o período de avaliação (dois anos) caso o servidor não tenha condições de retornar à função de origem poderá ser aposentado (se apresentar incapacidade laborativa total) ou continuar em ajustamento funcional (se apresentar capacidade laborativa residual). No documento é enfatizada a importância do servidor continuar com os tratamentos médicos para que possa ter condições de se

recuperar dos danos causados pela doença, além de ressaltar recompensas psicológicas para o servidor ao se inserir em outra função, se mantendo capaz e motivado.

O desvio de função ou ajustamento funcional no serviço público se apresenta como uma possibilidade de auxílio ao profissional adoecido. Esse recurso busca valorizar a capacidade laboral do trabalhador considerando ainda as suas limitações. Porém o desvio de função também se trata de um afastamento (provisório ou definitivo) de funções profissionais previamente eleitas pelo sujeito.

Passamos agora ao capítulo de escrita e discussão do caso.

5. Escrita e discussão dos casos

Não existe regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. (FREUD, 1930, p.)

Conforme apresentamos no capítulo metodológico desse trabalho os docentes selecionados em questão para participação nessa pesquisa são sujeitos que apresentam sintomas de mal-estar e têm a função docente afetada por essa condição. As docentes foram abordadas por mim, via indicação de colegas, e convidadas, por contato telefônico, a participar da pesquisa. Uma vez que os sujeitos se mostraram dispostos a participar, busquei agendar com eles um momento para a realização das entrevistas. Nos casos discutidos tanto o local quanto a data e horário da entrevista foram definidos pelas participantes. As professoras foram informadas sobre os propósitos da pesquisa, sobre suas disposições éticas e ainda sobre a possibilidade de desistirem a qualquer momento durante e após a realização das entrevista, conforme TECLE em anexo.

Antes de proceder à seção de construção e análise dos casos que serão apresentados, retomarei aqui as perguntas norteadoras da pesquisa que serviram de apoio na escuta das singularidades apresentadas pelos sujeitos participantes:

- 1) Quais são os impasses que emergem nos discursos das professoras de língua inglesa em desvio de função? Sobre o que essas professoras se queixam? A quem são endereçadas suas queixas?
- 2) O que há sobre a especificidade de seu trabalho como professora de língua inglesa e o desvio de função?
- 3) Como se encontra a relação que cada professora estabeleceu com a docência e que revela traços de sua subjetividade na relação com o (não) saber-fazer docente. Como essa relação com o (não) saber-fazer docente se produziu no sujeito?

Passamos agora a descrever o caso Madalena.

5.1. Caso Madalena: vida profissional em *stand-by*

Madalena é professora de inglês atualmente em desvio de função. Ela trabalha hoje em duas escolas, atuando como secretaria em ambas as escolas. Ela afirma ter trabalhado com a docência por 25 anos antes de se afastar devido ao seu desgaste proveniente de seu descrédito em relação à educação. A professora também nos relatou que teve episódios de síndrome do pânico por ter tido a mãe ameaçada de morte por um de seus alunos.

Através do contato com uma colega da pós-graduação na UFMG que conhece meu tema de pesquisa do doutorado, Madalena me foi sugerida como uma possível participante. Pedi então, à essa colega, que mencionasse o tema da minha pesquisa para Madalena e lhe perguntasse se ela estaria interessada em participar da pesquisa para falar sobre seu mal-estar. Minha colega me retornou brevemente com a afirmativa e o contato de Madalena. Iniciei o contato via mensagem de texto e a professora se mostrou bastante receptiva e aberta para participar. Agendamos para aquela semana nosso primeiro encontro. Deixei claro para Madalena que ela poderia escolher o local que lhe fosse conveniente. A professora sugeriu que a entrevista fosse realizada em uma das escolas onde trabalha. Confirmei nosso encontro para o dia e local agendados. No dia em questão recebi uma mensagem de áudio da professora me informando da impossibilidade de realização da entrevista. Ela me disse que não iria à escola porque estava de licença naquele dia devido a uma doença de pele (erisipela). Logo que vi a mensagem, liguei para professora para saber se ela estava bem e se poderíamos reagendar. Ela me atendeu de maneira muito solícita e me disse que estava bem, só não poderia ir à escola, mas, se eu pudesse ela me receberia, naquele mesmo dia, em sua casa caso eu tivesse pressa em fazer as entrevistas. Eu prontamente me coloquei à disposição e fui encontrá-la.

Tive com Madalena três encontros. A primeira entrevista aconteceu na casa dela, por sua sugestão, assim como a terceira e a última entrevista. A segunda aconteceu em uma das escolas em que ela trabalha. Conforme já mencionado, Madalena escolheu o dia, a hora e o lugar das entrevistas. Eu sugeri para ela a UFMG como uma possibilidade, mas ela preferiu que esses encontros acontecessem em lugares que lhe fossem familiares.

Nas entrevistas, Madalena me conta que lecionou a língua inglesa por cerca de vinte e três anos em escolas públicas em Belo Horizonte e Contagem, já tendo trabalhado anteriormente na rede privada, preferindo, porém, se dedicar aos cargos concursados. Ela relatou que mora com seus pais revelando posteriormente que o pai tem diabetes e a mãe Alzheimer. Durante nossa primeira entrevista, ela diz, chorando, das dificuldades em cuidar dos pais doentes e que o adoecimento de seus pais a faz ficar ainda mais cansada levando-a a começar o ano esgotada devido à necessidade de cuidados constantes que sua família requer.

Em seu percurso profissional Madalena descreve ter tido diversos momentos de desistências perante suas escolhas. Ela relata que começou a cursar medicina veterinária, mas teve que desistir logo no início do curso (primeiro período) por conta dos gastos. Trago abaixo um fragmento da entrevista no qual afirma a sua desistência e as razões que a levaram a desistir.

Madalena: (...) eu não podia trabalhar aí ainda estava onerando meus pais por que tinha que tirar xerox tinha que comprar livro eu ficava o dia inteiro e aí foi uma (tosse) uma decisão ... difícil aí eu desisti por/eu falei assim não dá para ter tudo ao mesmo tempo né?

Algum tempo depois, Madalena optou por estudar Assistência Social na PUC, no curso noturno, tendo se formado em 1988. Ela conta que pelo curso ser noturno ela poderia trabalhar durante o dia e se sustentar. Ela diz ter atuado por dois anos como assistente social, mas não ficara satisfeita com as condições salariais e que para trabalhar como assistente era preciso ser concursada. Ela resolveu então cursar Letras porque gostava de ensinar e estudar e que era uma forma de ter um trabalho já que não estava conseguindo ser aprovada em nenhum concurso na área de assistência social. Prestou vestibular em 1990 e se formou em Letras - licenciatura em língua inglesa em 1993. Madalena trabalhou alguns anos como professora em redes privadas e também no estado, como professora contratada, por alguns anos. Três anos depois (1996) entrou para a rede pública (municipal) como professora concursada.

Cabe notar que durante seus relatos sobre sua experiência profissional e as agruras que ela aponta sobre a vida docente Madalena faz pouquíssimas referências à língua inglesa ou ao seu ensino. Com relação à aprendizagem da língua, Madalena nos conta que começou seus estudos da língua com treze anos em escolas particulares de idiomas. Ela

disse que procurou alguns cursinhos de inglês e “correu atrás de bolsas de estudo”. Ela narra que em um desses cursinhos estudou a língua até completar todos os módulos ofertados pelo curso. Eu a questioneei então se na época ela já pensava em ser professora de língua inglesa:

Madalena: não/ não/ minha idéia era conciliar a língua inglesa sendo uma base pra eu poder fazer o curso de veterinária e poder viajar para o exterior/ essa que era a minha idéia naquela época eu já pensava .../ ai!/ acho que assisti muito aqueles filmes/ não é da sua época não (risos)/ era um filme que mostrava as pessoas na África e tal/ aí eu comecei o curso na federal/ infelizmente eu desisti e eu fiquei angustiada e falei oh gente!/ como que vou ficar aqui o dia inteiro sem meus pais terem condição.

Em nossa segunda entrevista, a docente me disse ter gostado do curso de Letras na UFMG, mas que era muito diferente do cursinho porque as turmas eram maiores e não haviam tantas oportunidades para se praticar a habilidade da conversação. Ela disse ter sido um curso legal e que lhe possibilitou conhecer pessoas diferentes e cursar matérias diferentes. Eu quis saber também se ela teve interesse em continuar seus estudos na área da Letras, talvez cursando pós-graduação ou mestrado, mas ela disse nunca ter gostado de linguística ou coisas ligadas ao português e disse “estar fora” disso. Em seguida Madalena afirma que gostava de tudo um pouco e que sofreu por ter perdido o curso de veterinária, mas, de acordo com ela, soube se reinventar. Hoje diz estar frequentando um curso de adestramento de cães e me conta que já trabalhou em projetos de *pet* terapia. Nesse momento ela compartilha comigo que tem planos futuros de ter uma ONG de *pet* terapia e que gostaria de ir ao exterior para adquirir experiência nessa área. Logo em seguida, afirma que sua meta é ser feliz hoje. Abaixo o fragmento da entrevista:

Madalena: É lógico que a gente faz planos mas a minha meta é ser feliz hoje (risos) /o quê quê eu tenho para hoje?/ e fazer meus/ articular /mas assim não ficar sofrendo e::/ ah!/ eu quero... não/ hoje eu tô feliz assim/ beleza a veterinária pode ser que sim mas se não for .../ como eu tô te falando eu tô quase lá/ já consegui sair de sala de aula que eu tentei/ teve uma em 2006/ eu tentei/ em 2004 eu tive síndrome do pânico.

Madalena então retoma sua narrativa sobre seu processo de sofrimento psíquico e se diz desgastada, cansada e desacreditada da educação. Afirma já ter feito terapia, por algum tempo, ginástica e acupuntura para lidar com seu sofrimento mental. Ela menciona ter tido síndrome do pânico, depressão, esgotamento e elevado nível de stress. Explica

que durante seus mais de vinte anos de profissão docente os pedidos de afastamento foram recorrentes. Ela afirma nunca ter tido episódios de depressão ou pânico anteriormente. Sua primeira licença laboral ocorreu em 1999, três anos após ter entrado na rede pública. Diz que na época andava muito sonolenta, com dificuldades de concentração e muito cansada. Ela não relaciona esse primeiro afastamento a nenhuma ocorrência na escola.

Madalena: (...) eu fiz concurso e em 96 eu entrei mas aí em 99 eu estava cansada /eu lembro que tirei uma licença o médico alegou que eu estava tipo assim stress mais cansado porque era muita coisa que eu fazia

Pesquisadora: E o que que você estava sentindo?

Madalena: sono assim e o corpo cansado dificuldade de concentração mas nada relacionado à depressão não nada disso.

Durante as entrevistas, ela também conta outros três casos de afastamentos em anos diferentes e relaciona dois desses episódios à vivência de experiências de violência nas escolas onde trabalhava. Já com referência ao terceiro afastamento, o mais recente, ela diz ter relação com seu desgaste emocional como professora e filha (por cuidar dos pais doentes) e sua falta de crença no modelo educacional atual.

Analisando as falas de Madalena, percebo que as críticas à escola pública e seu modelo educacional atual é o ponto que mais se repete. Por diversos momentos, Madalena afirma ser descrente da educação porque a escola pública não consegue ser atrativa e nem oferecer as condições básicas para o processo educativo; as crianças não querem aprender e a sociedade falhou porque é incapaz de arcar com as estruturas mínimas para lidar com seus problemas sociais. Madalena se queixa do barulho das escolas, da falta de suporte técnico para lidar com os problemas advindos do uso dos recursos tecnológicos, da falta de interesse dos alunos que, de acordo com ela, não percebem na educação uma possibilidade de transformação social. Ela também traz queixas sobre a violência presente nas escolas e a falta de estrutura familiar que se isenta em acompanhar e se responsabilizar pela criança na escola. No dizer da professora a educação não seria capaz de cumprir sua função perante tantos problemas sociais e materiais:

Madalena: (...) muitas meninas e muitos meninos que diante da situação pela qual eles vivem, da falta de um acompanhamento psicológico, um encaminhamento pro neurologista/ porque aí a gente tem aluno com déficit de

atenção, com com ene transtornos, com espectro autista mas que não é e:: diagnosticado porque não tem um um diagnós/ não passou por um neurologista/ e esses meninos e essas meninas estão lá e a gente tentando... né?/ lidar com trinta e dois, trinta e três sei lá quantos meninos dentro de sala de aula com diversos problemas que não são nossos, é um/ são problemas sociais.

Em outro momento a professora diz:

Madalena: (...) eu falo que eu não vou acreditar na educação enquanto essas políticas sociais não atenderem esses meninos para que eles consigam superar essas dificuldades não é ... não somos nós professores né que vamos dar conta disso e aí o que que acontece a gente sofre.

Gostaríamos de chamar atenção para o trecho de sua fala: “para que eles consigam superar essas dificuldades não é ... não somos nós professores né que vamos dar conta disso e aí o que que acontece a gente sofre”. Nos parece que Madalena tem dificuldades em lidar com as demandas dos alunos com necessidades especiais e notamos em sua fala que ela busca enfatizar as falhas presentes na estrutura social (“falta de acompanhamento psicológico”, “não tem diagnóstico”, “problemas sociais”). Estaria a professora responsabilizando o Outro (as políticas sociais, a escola) como forma de se distanciar de sua possibilidade de agir perante as dificuldades apontadas? Madalena parece esperar que os alunos com necessidades especiais sejam diagnosticados e devidamente medicados pelos especialistas e que assim esses ‘problemas’ que entravam o processo educativo sejam sanados. Poderíamos pensar talvez que Madalena idealiza um certo tipo de aluno e uma certa condição de trabalho para poder “dar conta” de sua função como professora.

É sabido no campo educacional que a inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas é um desafio para a formação e a atuação docente (Rahme; Mrech, 2008). Os professores se mostram angustiados e por vezes até paralisados na lida com esses alunos. A expectativa desses professores é de que existe, em algum lugar, um saber advindo de um especialista que desvende ou os ensine a atuar com esses alunos e que esse saber pode funcionar em todos os casos. A figura do especialista, esse que detém o saber e por isso está legitimado a falar sobre, é constantemente demandada e está presente também nas queixas de Madalena. Aos professores só caberia trabalhar com os alunos que já estão inseridos em um perfil socioeducacional considerado por eles como padrão. Muitos professores esperam pelo diagnóstico e sua consequente nomeação (déficit de atenção, síndrome de down, autismo, psicose, etc) para se sentirem seguros ao terem uma

nomeação do problema onde se ancorarem para justificar seu fazer com esses alunos. Assim, perante a angústia do não saber, tal como Madalena, muitos professores abrem mão de sua responsabilidade no ato educativo e a cedem aos especialistas. Madalena, em alguns momentos, parece não acreditar em uma educação inclusiva e se mostra reticente sobre o trabalho com esses alunos, conforme ilustra o fragmento abaixo:

Madalena: (...) no meu entendimento a escola a função dela é sim lecionar a troca de conhecimentos/ mas se percebe/ se você faz um diagnóstico que aquela criança aquele jovem ele não consegue aprender porque ele tem uma dislexia/ porque ele tem um déficit de atenção/ porque ele tem algum distúrbio/ teria que ter um programa né?/a escola já encaminharia/ teria que ter uma instituição que acolhesse essas crianças.

É interessante notar aí o efeito que a nomeação tem sobre a atuação docente. A nomeação trabalha a partir das generalizações sobre os sujeitos e não a partir da lógica do um a um. Em muitos momentos os alunos passam a ser vistos a partir de suas necessidades. O aluno se torna sua própria síndrome. É comum ouvirmos, ao conversar com professores, eles dizerem: aquele autista, o menino com hiperatividade, a menina disléxica, entre várias outras nomeações. O professor, sem perceber, acaba reforçando o aluno como diferente ao invés de incluí-lo no sistema educacional. O aluno é visto apenas como aquele que porta determinada necessidade especial e que precisa de padrões interacionais x ou y. Ao mesmo tempo em que a nomeação causa certo alívio no professor porque assim ele se sente mais seguro tendo indicações de como atuar, isso pode também mascarar padrões de comportamento generalistas perante os alunos. Perde-se a chance de conhecer aquele sujeito para além de sua síndrome ou necessidade especial. Cabe salientar que diagnosticar não equivale a nomear o sujeito. O sujeito tendo necessidades educacionais especiais ou não responde de forma singular na relação com o outro e é interessante que o professor produza um saber que responda a isso. Sobre esse ponto

muitos professores têm se mostrado convencidos de que não é a aprendizagem de diagnósticos ou de estratégias metodológicas desarticuladas das questões provenientes do seu exercício profissional que os tornará melhores professores. Para esses sujeitos, o contato sistemático com os alunos na sala de aula e nos demais espaços de socialização da escola já evidenciou que as aprendizagens construídas na convivência superam modelos. (RAHME; MRECH, 2008, p.40-41)

É importante frisar que não estamos aqui deslegitimando o conhecimento produzido pelos especialistas, que sem dúvida contribuem para que pais e equipe escolar entendam melhor esses sujeitos e suas demandas educacionais diferenciadas. Porém, é importante que o professor, em sua lida pedagógica, consiga atuar para além desses diagnósticos e produza um saber que não se limite a procedimentos mecânicos, generalistas. Talvez dessa forma o professor crie possibilidades de o aluno aceder a sua singularidade também no campo educacional.

Outro ponto de crítica de Madalena é a falta de suporte da escola pública. Para a docente a escola falha em não oferecer condições estruturais para que o ensino aconteça e isso seria uma das razões que a levaram a se sentir desgastada. Vejamos o que ela nos diz:

Madalena: (...) então isso né o espaço físico também não ajuda /por exemplo você quer ensaiar alguma coisa com os meninos e não tem sala disponível/ aí tem duas quadras/ mas tem duas professoras de educação física/ então é isso que eu falo/ que eu falo que eu não acredito na educação/ que não estou acreditando/ enquanto não houver esse suporte/ por mais que eu queira ser uma ótima professora/ que eu tenha mil ideias/ mas eu preciso desse suporte e isso me irrita/ é/ isso que me desgastou.

Pesquisador: você acha que foi isso que te desgastou?

Madalena: é!/ fica parecendo que eu que tenho a resposta do problema/ eu que tenho que ser uma professora criativa/ eu que tenho que atrair atenção dos meus alunos.

Pode-se observar que Madalena não diz que as precárias condições da educação pública dificultam o exercício docente, ela insiste que a questão da falta de recursos na área educacional é algo que a impede de realizar seu trabalho com a qualidade desejada (“enquanto não houver esse suporte por mais que eu queira ser uma ótima professora”).

Madalena afirma que essa falta de suporte foi o elemento causador de seu desgaste; porém, esse dizer desliza durante a entrevista e ela menciona também vários outros fatores como primordiais em seu processo de sofrimento psíquico. Eu intervenho questionando-a se em todas as escolas pelas quais ela passou as condições de trabalho eram assim tão ruins. Ela afirma então que em algumas escolas a situação era melhor. Eu a questiono se nesses lugares ela se sentia mais motivada a ensinar e ela então responde negativamente citando a existência de outros problemas também, como, por exemplo, a falta de interesse dos alunos.

As queixas da professora ao cotidiano escolar, a menção sobre o desejo em ser

uma “ótima professora” e a mobilização dos deônticos em sua fala (“tenho a resposta do problema/ eu que tenho que ser uma professora criativa/ eu que tenho que atrair atenção dos meus alunos”) nos levam a refletir sobre como Madalena se relaciona com a demanda do Outro no campo da Educação. Estaria a professora atravessada por uma certa dose de idealização sobre o aluno e o seu próprio fazer docente? E, em caso afirmativo, quais seriam os efeitos dessa colagem imaginária aos ideais educacionais para Madalena?

Retomando nossas elaborações desenvolvidas no capítulo dois sobre o mal-estar na civilização, sabemos com Freud que a alienação do sujeito a certos ideais civilizatórios pode ser motivo de grande sofrimento e angústia. A educação escolar foi desde sua origem pensada como um projeto que buscou se situar ao lado de um “bem” do sujeito (Millot, 1987) visando assim o controle de seus impulsos agressivos a serviço do social. Assim, de acordo com Millot, os ideais educacionais operariam no sentido de produzir uma excessiva quota de idealização do ato educativo. Para a psicanalista Catherine Millot, os ideais que sustentam o projeto educativo (ideais megalomaníacos de metas preventivas, ideais de controle e o ideal narcísico) se chocam com a realidade pulsional da condição humana de forma implacável (MILLOT, 1987) gerando assim um excesso pulsional que pode retornar sob a forma de sintomas. A partir dessas reflexões levantamos então como hipótese que para Madalena os problemas do cotidiano escolar se presentificam como da ordem de um impossível causando seu desgaste e sofrimento psíquico.

Prossigo a entrevista buscando conhecer melhor o trabalho de Madalena como professora de inglês. Uma das questões que recorrentemente emerge sobre o seu fazer como docente de LE é o uso de tecnologia em sala de aula. Madalena faz muitas críticas aos trabalhos que discutem o uso da tecnologia em sala de aula e afirma que os estudos que advogam a favor do uso das tecnologias estão fora da realidade do professor de escola pública já que naquele espaço não se pode contar com a tecnologia. Em diversos outros momentos, no percurso das entrevistas, Madalena critica a falta de suporte tecnológico nas escolas e como isso impacta negativamente suas aulas e sua motivação. Busquei compreender, portanto, como ela pensava a relação entre tecnologia e ensino, já que ela havia criticado os estudos que defendem seu uso na sala de aula e afirmado que sem o uso da tecnologia é muito difícil lecionar a língua inglesa. Trazemos abaixo o

fragmento da entrevista onde ela elabora sobre sua dificuldade em lecionar sem os aparatos tecnológicos:

Madalena: (...) eu posso dar uma aula expositiva mas eu tenho certeza/ isso / na minha experiência de quase vinte e cinco anos de sala de aula que os meninos de hoje eles não dão conta de uma aula expositiva de uma hora entendeu?

Assumindo uma posição de certeza em relação a um passado imaginado como diferente, Madalena acredita que os alunos de hoje não “dão conta” de prender atenção ao conteúdo em aula sem o uso de recursos tecnológicos. Nesse momento busco intervir visando algum tipo de desestabilização de suas certezas imaginárias e lhe pergunto sobre o fazer de outros professores que não contam com esse recurso mas visam superar esses obstáculos. Madalena afirma que eles fazem ginástica. Eu busco então enfatizar que a ginástica pode dar certo. A intervenção proposta não surte o efeito desejado e Madalena retoma sua fala sobre os estudos que defendem o uso da tecnologia ignorando minha colocação. Sabemos, pela via da psicanálise, que a saída do neurótico é a de não querer saber sobre sua responsabilidade com relação ao seu sintoma. Sabemos também, que sendo a psicanálise uma práxis orientada para o núcleo do real e o papel do analista sendo aquele de permitir que a pulsão se presentifique na realidade do inconsciente (DIAS, 2006), não há garantias de que a intervenção proposta pelo analista tenha qualquer tipo de efeito no paciente. De fato, pode-se levar muito tempo de uma clínica analítica para reduzir os sentidos fixos dos significantes-mestres que governam o sintoma do sujeito.

Gostaríamos ainda de retomar a questão do uso das tecnologias no ensino de línguas na área de Linguística Aplicada, já que eles se constituem como um grande foco de estudo de diversos grupos de pesquisa no país e no exterior. Muitos estudos acadêmicos (DIAS, 2008; STANLEY, 2013; LEFFA, 2006) ressaltam a importância da implementação de recursos tecnológicos para auxiliar os alunos no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Percebemos que esses discursos parecem conformar, muitas vezes, o modo de ensinar do professor, que ora vê sua autoridade ameaçada pelo uso massivo das tecnologias ou como dependente desses equipamentos. Alguns professores assumem uma posição fetichista perante a tecnologia, tornando-a mais importante do que qualquer outro elemento dentro do ensino. Existiria aí uma hipervalorização da tecnologia e da estrutura em prol do humano. Assim, o sujeito,

inserido em uma engrenagem capitalista, consome esse discurso ao mesmo tempo que também é por ele consumido. Ele acaba construindo uma relação de equivalência com a tecnologia, acreditando ocupar o mesmo lugar que a tecnologia como vemos reverberar no discurso de Madalena.

Diante do exposto, caberia retomar a teoria dos discursos desenvolvida por Lacan (LACAN, 1992): discurso do mestre, da histórica, do analista, da universidade e do capitalista, para dar conta de algumas formas de laço social. Esses discursos são concebidos como sendo discursos sem palavras que agrupam os sujeitos através de seus modos de gozo. Destacamos o discurso capitalista, para o qual Lacan propõe que o sujeito tome o lugar de agente e o significante mestre (significante pelo qual os outros significantes são ordenados) ocupe o lugar da verdade. O sujeito, inscrito nesse registro, ocupa a cena como agente, como um consumidor que vê no objeto sua promessa de satisfação. No discurso capitalista não há laço social. O sujeito se perde na relação com o objeto anulando o outro. No caso de nossa pesquisa, podemos perceber o modo como Madalena está enredada no discurso capitalista em relação ao uso das tecnologias. A tecnologia desempenharia, nesse desenho, a função do professor de captar a atenção dos alunos e mantê-los entretidos. Assim ao invés de promover o laço dos alunos consigo, a adesão a esse discurso acaba afastando o sujeito (tanto o aluno quanto o professor) da produção de saber e segregando o professor que não tem acesso a esses recursos.

Uma das questões que orientaram meu percurso de investigação com Madalena foi sua relação com o ensino do inglês e por isso busquei questioná-la a respeito de sua importância para os alunos da escola pública. Vejamos o que ela diz sobre esse ponto:

Madalena: eu sempre falo pra eles que o inglês ele tem que ser útil então por exemplo qual que é seu foco?/ qual que e seu objetivo?/ ah eu quero morar no exterior então você tem que ter um conhecimento um pouco maior/ ah não eu quero trabalhar no aeroporto/ eu sempre falava isso com eles/ então vamos investir nisso até você ter condições de um cursinho ou uma aula particular né?/ porque a escola infelizmente... o inglês duas vezes por semana trinta meninos dentro da sala de aula né?/ então eu sempre falo isso com eles/ hoje em dia tem as as as tecnologias que ajudam muito você pode estudar em casa você pode ser um autodidata então eu sempre falei isso pra eles.

Os dizeres do fragmento exposto explicitam que Madalena enxerga algumas limitações na aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Para ela restaria apenas o investimento pessoal dos alunos no uso das tecnologias ou no desenvolvimento de

habilidades de estudo individual. Seus dizeres reforçam representações recorrentes sobre as dificuldades de aprendizagem na escola pública (LEITE, 2013, LEFFA, 2007, ARRUDA, 2014). Conforme mencionamos anteriormente (capítulo 3), a quantidade de alunos por sala e a carga horária semanal são fatores citados pelos professores de língua inglesa como elementos dificultadores do processo de aprendizagem. Essa representação reforça o discurso que apenas estudantes financeiramente privilegiados se tornariam falantes da língua, já que suas famílias teriam condições financeiras para arcar com os custos de um cursinho particular. Essa posição também pode favorecer a desimplicação do professor de LI na escola pública que não acredita que os anos de ensino de LI (a LE é oferecida pela rede pública, na maioria das escolas, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio totalizando 7 anos de estudo) seriam suficientes para o desenvolvimento do aluno.

Outro ponto passível de análise é a alusão que Madalena faz ao discurso utilitarista-instrumentalista na aprendizagem das línguas estrangeiras (“eu sempre falo pra eles que o inglês ele tem que ser útil então por exemplo qual que é seu foco?/ qual que é seu objetivo?/ ah eu quero morar no exterior então você tem que ter um conhecimento um pouco maior/ ah não eu quero trabalhar no aeroporto”). A língua estrangeira é percebida por muitos como uma *commodity* (RAJAGOPAN, 2006) que ofereceria ao sujeito maiores chances de ascensão ao mercado globalizado. No Brasil, a língua como um bem produz dois efeitos: a exaltação e a naturalização do uso da língua (SILVA, 2018). O segundo, a naturalização, é perceptível no uso de palavras estrangeiras em diversos segmentos sociais e culturais como por exemplo *Facebook*, *post*, *Whatsapp*, etc. Já a exaltação seria efeito do acesso restrito ao desenvolvimento linguístico dos aprendizes de LI. O segundo efeito apontado por Silva traz como consequência a exclusão de uma grande parcela da população que não ‘usufrui dos mesmos benefícios e nem transita nos mesmos espaços que os falantes letrados’ (SILVA, 2018, p. 3). Compreendemos que a representação sobre a impossibilidade do desenvolvimento da língua inglesa nas escolas públicas podem corroborar para a elitização do ensino de LI e sua consequente segregação.

Outro ponto que cabe problematização diz respeito a redução do ensino e aprendizagem da LE com vistas a atender demandas mercadológicas, promovendo assim

o apagamento ou abrandamento de uma perspectiva de ensino e aprendizagem de LE que inclua outras possibilidades como por exemplo a concepção de processos de (re)construção subjetiva no encontro/confronto com a LE (BERTOLDO, 2003).

Prosseguindo nossas análises sobre Madalena observamos que em diversos momentos a professora reforça a sua descrença no ensino e o esvaziamento do seu desejo por ensinar. Madalena afirma também não acreditar no ensino da língua inglesa na escola pública porque os alunos não querem aprender ou porque a escola não dispõe de condições para tal. Percebemos em suas críticas um certo distanciamento da função de professora. Poderíamos dessa forma aventar que para Madalena os problemas do cotidiano escolar se presentifica(ra)m como da ordem de um impossível causando seu desgaste e sofrimento.

Sobre sua função atual na escola, após o desvio de função, a professora se diz em um fase de *stand-by*:

Madalena: eu ajudo as 3 supervisoras nas funções que elas tem eu ajudo e como sou assistente social eu gosto muito dessa coisa assim de ... de buscar assim alguns encaminhamento conversar com o pai fazer esse tipo de contato então eles viram que eu tô bem e assim eu entro o tempo todo dentro de sala de aula pra entregar bilhete para lembrar os meninos (inaudível) não gente por enquanto estou em uma fase *stand by* eu tô fora mas estou aqui né e tal em BH a escola que eu estou/ engraçado depois que saí de sala de aula melhorou relacionamento.

Parece-nos que seu afastamento funciona bem para suspendê-la da função de professora e possibilitar que ela ocupe alguma função laborial na escola. Ela, inclusive, produz alguns lapsos durante a entrevista assumindo-se como coordenadora ou assistente social nas escolas que hoje trabalha. Entendemos que assim como ela se diz em uma ‘fase *stand by*’, sua realização profissional tenha sido adiada, colocada em *stand by* à espera de condições favoráveis e idealizadas que nunca se concretizaram. Seja por falta de dinheiro, porque precisa cuidar dos pais doentes ou devido à seu desgaste emocional como professora.

Madalena se põe, insistentemente, a destituir o lugar da educação e do alunado (em outro fragmento Madalena compara os alunos a clientes que “não podem comprar o produto que você está vendendo”) se colocando em uma posição de pouca implicação perante suas próprias escolhas profissionais. Atentamo-nos também para o fato de que suas queixas profissionais não incidem somente sobre sua trajetória como docente mas

também em sua desistência do curso de medicina veterinária e abandono da profissão de assistente social. Sua insatisfação profissional parece estar sempre relacionada a uma falha no/do Outro. Sobre esse funcionamento concordamos com Simões sobre a posição da histérica:

A histérica, de uma maneira geral, vive inevitavelmente num estado latente de insatisfação que não se restringe unicamente ao registro sexual, mas que se estende para totalidade da vida, e geralmente isto é feito de maneira dolorosa e sofrida. No entanto, a despeito desse sofrimento, a histérica agarra-se à sua insatisfação, porque esta lhe garante a inviolabilidade fundamental de seu ser. Quando mais insatisfeita ela é, mais protegida das ameaça de um gozo que para ela pode ser um risco de desintegração e loucura. (SIMÕES, 2007, n.p.)

Um ponto crucial para nossa investigação com Madalena (assim como com as outras professoras participantes) se deu no sentido de oportunizar sua (r)elaboração sobre os momentos de afastamento/desvio da função docente. Buscamos saber como esses momentos foram vivenciados pela professora assim como escutar o efeito que tiveram em sua subjetividade. Vejamos alguns desses momentos:

Madalena: (...) eu até brinco/ eu falo que foi um fato engraçado (rindo) /eu lembro que eu saí da psiquiatra em 1999 perto da praça da liberdade aí eu desci desci aí eu falei oh gente tirar carteira/ tô precisando tirar a carteira/ entrei né numa clínica dessas de fazer exame psicotécnico paguei lá fiz passei na época ainda falei assim nossa senhora acabei de sair da psiquiatra e passei nesse trem.

Madalena: (...) aí eles me colocaram de licença médica (rindo) eu fiquei/ inclusive o pessoal ficava brincando comigo/ que à noite eu trabalhava no Joaquim em BH/ o pessoal do Joaquim falava: é Madalena vidão hein você tá aí o dia todo à toa e vem à noite trabalhar/ eu falei uai o que que eu posso fazer? aí que eles me colocaram na biblioteca e foi indo/ numa boa.

A partir da consideração dos fragmentos acima, inferimos que os risos que entrecortaram as falas de Madalena deixam irromper algo sobre sua experiência singular em seu(s) processo(s) de afastamento. Possivelmente algo além de sua não implicação no ato educativo, algo que talvez diga de sua forma singular de satisfação. Cremos que seja significativo salientar que sua vivência em um desses momentos foi, por ela, adjetivado como engraçado e remorado como uma brincadeira.

Já no segundo fragmento gostaríamos de destacar a forma como Madalena se expressa para nos contar sobre seu afastamento. Ela assim diz: “me colocaram de licença”; “me colocaram na biblioteca”; “o que eu posso fazer?”. Essa forma de utilização da linguagem de modalização da voz passiva e a pergunta endereçada ao

colega parece suscitar uma certa ausência subjetiva perante o que lhe passa. Madalena mantém seu saber fora de alguma elaboração que possa contribuir para o reconhecimento de seu desejo. Algo na experiência docente tocou seu corpo, fazendo-a falar, ainda que ela não pareça saber o que está dizendo.

A forma como Madalena se posiciona em relação à sua vida profissional se mostra, para nós, como algo sempre adiado, como que em *stand-by*. Ela nos disse ter aprendido inglês por vontade de trabalhar como médica veterinária na África porém interrompeu seu curso (e seus planos) por falta de dinheiro (assim como abandonou a carreira de assistente social). No que concerne a Língua Inglesa, nos parece que para Madalena ela funcionou no sentido de construir uma idealização de uma vida profissional no exterior como *pet* terapeuta. Já a decisão em trabalhar como professora parece ter sido motivada por questões práticas e objetivas (a estabilidade como professora concursada e a questão financeira) e não por algum tipo de investimento subjetivo específico.

O desvio de função parece se apresentar para ela como uma solução provisória, um outro adiamento. Hoje ela se diz satisfeita com a posição ocupada na escola e faz planos para seu futuro como *pet* terapeuta. Compreendemos que a partir do desvio de função, mantido por seu laudo psiquiátrico, Madalena retira benefícios secundários. Entendemos assim que o gozo experimentado por ela na forma de adiamento da realização de seus planos profissionais e da idealização de uma vida no exterior acaba por delimitar uma forma sintomática de se relacionar com sua vida profissional. O sintoma de Madalena ecoa no campo da educação de forma a corroborar para a produção de um Imaginário que concebe o ensino de LI como da ordem de uma impotência. Um espaço do nada a se fazer. Muito embora nossas intervenções tenham se dado no sentido de oferecer Madalena escuta para que outras posições pudessem ser por ela elaboradas, a professora se mostrou reticente e não pareceu querer abrir mão facilmente do gozo proveniente de seu sintoma.

5.2 Caso Elisabeth : entre a omissão e o enfrentamento

Elisabeth é uma professora de inglês em desvio de função há onze anos. Desde sua primeira licença (em 2007) Elisabeth me conta que toma medicamentos psiquiátricos

para combater a depressão e a síndrome do pânico. Diferente das duas outras participantes, que quiseram manter o nome verdadeiro na pesquisa, ela escolheu ser nomeada como Elisabeth. Em um bilhete a mim endereçado se justificou dizendo que Elisabeth é o nome de sua melhor amiga e maior confidente. Essa amiga teria setenta anos e Elisabeth a considera, em suas palavras, como sua segunda mãe.

Tomei conhecimento da participante através de uma colega da pós-graduação na UFMG que leciona inglês no projeto de extensão Projeto Continuação Colaborativa (ConCol²⁷) da UFMG que Elisabeth frequenta. Entrei em contato, via telefone, com a professora, que prontamente se dispôs a participar da pesquisa sugerindo um encontro na UFMG após suas aulas. O ConCol busca promover a educação continuada de professores de línguas estrangeiras ofertando aulas de língua inglesa, ferramentas digitais, oficinas pedagógicas (os *pedagogical rounds*, cujo formato já foi apresentado previamente) e se propõe a ser um espaço de compartilhamento de experiências no campo da docência entre seus participantes. A proposta do projeto é que ele seja um espaço aberto para os participantes, sem presença obrigatória e com a afirmação que os interessados podem iniciar ou abandonar o projeto quando assim desejarem.

Elisabeth é divorciada, não tem filhos e atualmente mora com seus pais. Ela se formou inicialmente como bacharel em tradução e após os quatro anos de curso decidiu fazer obtenção de novo título para o curso de licenciatura plena, graduando-se como professora de português e inglês. Ela atuou como professora de inglês na rede pública por cinco anos antes de se afastar de suas funções e diz nunca ter lecionado português por falta de confiança em seus conhecimentos na língua portuguesa. Elisabeth trabalhou como professora em duas escolas públicas. Uma no turno vespertino e a outra no turno noturno. Hoje ela exerce a função de secretária em uma escola e de copiadora de xérox em outra.

Realizei quatro entrevistas com Elisabeth e também acompanhei um *pedagogical round*, nome dado as prática da conversação no ConCol. As duas primeiras entrevistas aconteceram em um pátio dentro da universidade e ao final da segunda entrevista

²⁷ Projeto idealizado por Sól (2014) a partir das demandas por Formação Continuada observadas em seu trabalho de doutorado e atualmente coordenado pela professora Maralice Neves. http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=concol&lang=1&page=391&menu=257&tipo=1

Elisabeth sugeriu que as próximas fossem realizadas em um local mais privado. Assim sendo, as demais entrevistas aconteceram dentro de uma sala localizada também na universidade.

Na primeira entrevista busquei conhecer o percurso profissional de Elisabeth e suas motivações para se tornar professora de inglês. A participante relata que nunca quis ser professora de inglês e que só cursou Letras devido à necessidade de trabalhar.

Elisabeth: Pra falar a verdade eu eu não pensava em ser professora/ não pensava em ser professora mas como eu fui fazer curso de tradução pensando que eu poderia trabalhar vi que não tinha campo de trabalho pra mim/ aí eu fui fazer obtenção pensando no campo de trabalho/ seria uma opção/ vaga pra professor tem muita né/ então eu fiz pensando mesmo na questão financeira questao de professor não é minha vocação.

Logo após se formar no curso de Letras, Elisabeth se casou e começou a trabalhar no comércio do marido. Depois de dois anos casada ela se divorciou e foi convencida por um tio das vantagens de ser professora. Após a conversa com o tio Elisabeth decidiu prestar concurso público. Em suas palavras: “(...) aí quando teve o concurso pra professor o meu tio conversou comigo e falou né/ das vantagens e tal de ser professor”.

Ao admitir ter cursado magistério por questões práticas (financeiras) e não motivada por ideais ou questões mais subjetivas, as palavras de Elisabeth fazem eco ao trabalho de investigação sobre o sofrimento das mulheres professoras de Diniz (2001). Em sua pesquisa Diniz constatou que grande parte das professoras optou pela docência como uma decisão pautada por questões mais objetivas como o salário, a flexibilidade e a oferta de cursos na cidade. A pesquisadora também observou a grande incidência das mulheres no magistério assim como pesquisou a relação dessa incidência com o sofrimento docente por elas relatado.

Para a autora, se o campo do magistério é majoritariamente composto por mulheres isso se dá devido a fatores histórico-sociais e contingenciais. Pela perspectiva histórico-social, a partir dos processos de industrialização e urbanização das cidades, as ofertas de trabalho para os homens foram diversificadas e sinalizaram a necessidade de expansão do ensino. Às mulheres então foi designada a tarefa de ensinar numa ótica que considerava as “aptidões naturais” da mulher (o cuidado, a lida com as crianças, afetividade, sensibilidade) mais próximas daquelas exigidas para o magistério. A ideologia presente nessa lógica de funcionamento social expõe uma forma de organização

que concebe o espaço escolar como uma extensão do espaço privado e aponta para a consideração da educação como próxima da maternagem. Nessa concepção o magistério se coloca como uma continuidade da função da mulher como mãe e cuidadora.

Já pela via dos fatores contingenciais Diniz também chama a atenção para a questão da “escolha profissional” enfatizando que raramente pode-se perceber uma escolha nessa área por parte das mulheres professoras. De acordo com ela é comum que as professoras não apresentem aspirações de realização profissional com o ingresso na carreira. Entre os motivos conscientes citados pelas participantes investigadas em sua pesquisa, elas citam a *“falta de opção, por ser um curso mais fácil, porque é um curso de mulher, pela oferta de trabalho, por ser um curso mais barato, por trabalhar apenas meio horário e ser possível de conciliar com a vida de casada”*.

Podemos perceber em Elisabeth que sua decisão em se tornar professora se deu como uma opção, mediada pelo olhar do outro (seu tio) e que da profissão o único aspecto atrativo foi a questão salarial. Uma vez que estava separada e sem emprego a docência se mostrou como uma opção para sua inserção no campo do trabalho. Para Diniz, a falta de implicação na questão profissional marca um desinvestimento subjetivo que pode ter como consequência a falta da construção de uma identidade profissional que oriente o fazer desses profissionais e os ajude a construir saberes para lidar com a profissão. Lembrando com Freud em “Análise Terminável e Interminável” que educar é um ato da ordem do impossível (FREUD, 1980d) e isso significa que não existem fórmulas mágicas que guiem o profissional a caminho do sucesso. É na lida com o aluno e seu próprio (não) saber que o professor deve construir parâmetros para agir. Se a educação implica que o professor esteja constantemente inventando formas de se relacionar com esse outro (o aluno, o orientador, os pais, a comunidade escolar) sua falta de interesse na profissão pode fazer com que os conflitos e impasses enfrentados em seu cotidiano se tornem muito mais agravantes.

A sala de aula é um espaço de convivência entre os sujeitos e justamente por isso o inesperado está sempre a espreitar. O mal-estar vivenciado pelas professoras e materializado em forma de queixas e sintomas revelam o Real da lida pedagógica. Há

algo que está sempre a escapar dos saberes institucionalizados, dos métodos prescritivos e da rotina burocrática dos professores. Sem a mediação do simbólico a professora sofre e parece não encontrar saídas. Diniz assim pontua :

A relação que a mulher professora estabelece com a tarefa de ensinar pressupõe que ela ‘imagina’ ter um saber a transmitir. É com esse imaginário que ela se dirige à escola. Na medida em que fracassa esse ideal, resta o mal-estar. O mal-estar, por não poder se explicitar no cotidiano escolar, afetaria o sujeito retornando sobre a forma de adoecimento. Adoece o sujeito, por não conseguir simbolizar o mal-estar, não conseguir transformá-lo em palavras. Aí instaura-se um conflito. (DINIZ,2001, p. 206)

Buscamos também compreender a relação que Elisabeth estabelece entre a língua inglesa e o ensino. Sobre isso ela nos conta que sempre assistiu muitos filmes americanos e que era encantada pela cultura deles (“*American way of life* tendeu? *Halloween thanksgiving* tudo o o collegial” (...)) “o jeito de vestir, alimentação, tudo eu fiquei louca com aquilo”, “querer ser americana. De ficar me perguntando porque eu nasci aqui. Queria ter nascido lá”). Os dizeres de Elisabeth ressoam as elaborações de Prasse (1997) apresentada no capítulo 3, sobre o desejo das línguas estrangeiras. Para a autora:

o desejo de aprender uma língua estrangeira (é claro, não falo da necessidade constituída por circunstâncias exteriores, como a emigração, por exemplo) pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se a uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso. (PRASSE,1997, p.73-74)

De acordo com Prasse, para além de uma possibilidade de adquirir bens de consumo e vivenciar experiências de gozo diferentes das que se tem acesso, o desejo de aprender uma língua estrangeira tem relação com a idealização de toda uma vida. A possibilidade de vida no estrangeiro permite a concepção de uma noção de liberdade calcada em um imaginário de ideal de eu que encanta e seduz. A professora nos conta que gostaria muito de ir passear nos Estados Unidos porém a falta de condições financeiras e do inglês fluente a barram:

Elisabeth: Eu tenho visto, agora só falta juntar meu dinheiro pra ir (risos) porque eu não sou nem um pouco controlada.

Pesquisadora: Uhum... Às vezes você consegue participar de algum processo para professores da escola pública. Eu fui em um assim.

Elisabeth: Mas você fala inglês fluentemente. Eu não falo né madame. (Risos)

Pesquisadora: Mas você não está no proceso?

Elisabeth: Mas isso me barra muito. É isso. Não saber. Falar inglês. Me barra

Percebemos que a nomeação dos motivos que impedem Elisabeth de viajar deslizam entre não ter dinheiro e não saber falar inglês. Assim como no caso Madalena percebemos aqui uma certa dose de idealização desse Outro estrangeiro e das possibilidades de uma vida nesse outro país desconhecido.

Gostaríamos também de chamar a atenção para sua enunciação “Mas isso me barra muito. É isso. Não saber. Falar inglês. Me barra” pode suscitar pelo menos duas interpretações distintas: não saber falar inglês como a imposição de uma barreira e falar inglês como o reconhecimento de uma barreira. Em ambas as possibilidades, Elisabeth se coloca como barrada. Sua enunciação nos possibilitou um gesto interpretativo que ao reconhecer sua posição histórica de permanente insatisfação perante o desejo a coloca em um estado de evitação e resistência. Talvez por isso, Elisabeth, mesmo estudando inglês desde a adolescência, nunca tenha alcançado a fluência desejada.

Retomando o fragmento acima, consideramos como curioso o fato da falta de conhecimento linguístico impedi-la de ir para os Estados Unidos mas esse mesmo fato não a impediu de ser professora da língua. Perguntamos para a professora então o que a motivou a se tornar professora de inglês. O fragmento abaixo ilustra esse trecho da entrevista:

Pesquisadora: Então você escolheu na verdade ser professora pelo inglês ou o contrário?

Elisabeth: Foi por causa do inglês porque eu achei que seria um caminho fácil né ?

Pesquisadora: E você pensou em trabalhar com turismo por exemplo?

Elisabeth: Não porque eu não tenho domínio da língua por isso que eu não pensei.

Pesquisadora: Mas como professora não exigiria o domínio da língua?

Elisabeth: É exigiria mas aqui no Brasil pelo que eu vejo pelo que eu eu pela minha história entendeu? eu na escola tanto no ensino antes era primeiro segundo grau nenhum professor exigiu da gente falar inglês só dava gramática tradução então eu pensei eu dou conta disso.

A fala de Elisabeth nos aponta, mais uma vez, para um certo rebaixamento do ensino de inglês na escola pública. Os elementos levantados pela professora (“no Brasil”, “nenhum professor exigiu”) fazem referência à sua experiência pessoal (pelo menos como ela a percebeu) e ao descaso com o inglês nas escolas públicas onde estudou. A fala de Elisabeth ecoa diversos outros dizeres que fazem coro ao tratamento do ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas. Essa discussão já foi levantada previamente no caso Madalena. Gostaríamos de colocar em relevo aqui o desembaraço de Elisabeth

em nos confidenciar esse fato. Nas palavras dela “o inglês seria um caminho mais fácil” por não “exigir” tanto. Elisabeth teria escolhido lecionar inglês por identificar em seus professores a falta de exigência da fluência da língua. Levantamos como hipótese, portanto, que a identificação de Elisabeth por seus professores e consequente escolha profissional foi sustentada por sua colagem a representações vigentes no discurso corrente que não se aprende inglês na escola pública e nem que os professores têm (ou precisam ter) fluência na língua. Longe de idealizarmos a profissão docente, nos questionamos contudo, como esse traço identificado por Elisabeth sustentaria sua posição de mestria perante seus alunos. Quais seriam os efeitos dessa falta de implicação profissional?

Em nossas entrevistas Elisabeth nos conta que por diversas vezes se viu paralisada perante a vivências na sala de aula. Vejamos alguns trechos da entrevista que ela nos conta sobre essas situações:

Pesquisadora: E como foram esses primeiros anos lecionando?

Elisabeth: Ah/ não foram bons não porque logo no início eu já fui ameaçada.

Pesquisadora: E como ocorreu isso?

Elisabeth: Ó/ primeiro fato ocorreu dia de prova e eu peguei um aluno colando e tomei a prova dele/ o aluno bem maior do que eu do ensino médio né/ e ele veio e armou um soco no ar e parou assim/ assim com o o soco aqui/ aí o colega dele foi lá em baixo chamar a orientadora e a orientadora me obrigou a dar outra prova pro aluno que tinha colado.

Pesquisadora: E como voce se sentiu?

Elisabeth: Eu dei a prova/ na hora do recreio cheguei na sala dos professores e chorei igual uma louca. Chorei compulsivamente.

A situação narrada por Elisabeth nos chama à atenção em alguns pontos. Nos interessa observar que a atitude de Elisabeth em ambas as situações (de tomada da ação em uma e mudez em outra) se constituiu como um ponto de conflito na escola e no qual ela não viu nenhuma outra possibilidade de elaboração subjetiva que não o choro compulsivo. É interessante também notar que ao ser perguntada pela pesquisadora sobre o que sentiu Elisabeth não conseguiu nomear seu sentimento e produzir uma resposta direta, se limitando a informar sobre o choro.

Naquela circunstância, ao ser incapaz de transpor em palavras o que havia vivenciado e se calado perante a ‘obrigação’ da orientadora educacional vale interrogar sobre a posição de responsabilização de Elisabeth acerca dos acontecimentos e também

sobre seu papel como autoridade docente. O que nos leva ao segundo ponto passível de análise.

Ao se ver perante uma situação que clamava uma intervenção de sua parte como autoridade, Elisabeth decide investir em um movimento que envolve a retirada de um objeto do aluno. Se entendemos que o que confere sustentação a seu ato é sua convicção na assunção de um lugar de autoridade, de qual autoridade Elisabeth estaria se apropriando? É possível que a autoridade se sustente a partir da simples ocupação de posições, como a ocupação da posição de professor ou é necessário que ela seja continuamente construída dentro do vínculo institucional? Intrigamo-nos que nesse caso, descrito pela participante, há algo da autoridade no vínculo educacional que foi questionada pela resposta violenta do aluno e que de alguma forma também se manifestou no direcionamento da ação de Elisabeth por parte da orientadora. Entendemos portanto que o ponto que desencadeou todo o impasse se localizava na relação de Elisabeth como autoridade docente. Talvez por ter se sentido ‘obrigada’ a aplicar a prova para o aluno a professora se viu contestada, novamente, em sua autoridade e não conseguiu elaborar simbolicamente o que lhe afligia, recorrendo então ao choro compulsivo. Cabe salientarmos que a descrição dos eventos, como elaborada por Elisabeth, não tem a pretensão de reconstruir a verdade dos fatos, mas sim a verdade do sujeito, ou em outras palavras, a ficção que o sujeito montou para rememorar os fatos (FREUD, 1914).

Em um momento posterior pergunto à Elisabeth sobre a situação que propiciou seu primeiro afastamento da sala de aula e, curiosamente, ela me relata uma situação bastante similar com a cena descrita acima. Vejamos,

Pesquisadora: Como foi essa situação?

Elisabeth: Tomei a prova dele e ele falou ‘vou te matar professora’.

Pesquisadora: E você?

Elisabeth: Olha/ Eu não falo/ Eu travo/ Eu tenho esse problema/ E fiquei com muito medo.

(...)

Elisabeth: Eu lembro que um dia eu ia pra essa sala específica/ desse aluno/ e eu comecei a subir a escada que era no segundo pavimento/ comecei subir as escadas e eu pisei no degrau e ali eu não consegui sair dali mais/ parecia que meus pés estavam grudados na escada e ali eu grudei/ na época eu namorava com um professor/ e ele o que foi?/ e eu falei não consigo/ não consigo ir lá.

(...) Aí eu comecei a chorar/ chorar compulsivamente e travada na escada/ eu não consegui dar um passo adiante e chorando chorando chorando.”

Se considerarmos os dois relatos de Elisabeth podemos perceber como suas reações (tomar a prova do aluno, seu silenciamento perante a situação e o choro compulsivo) se repetiram. Porém nessa outra situação houve a emergência de um sintoma literalmente paralisante. Após esse incidente a professora nos contou que procurou um psiquiatra que a diagnosticou com síndrome do pânico e a aconselhou o afastamento da escola por alguns meses. Questionei a professora se ela havia cogitado a hipótese de pedir remoção para uma outra escola. Ela nos negou essa possibilidade afirmando que era “aceitar ou exonerar”.

A paralisia já foi estudada por Freud como um sintoma neurótico de formação de compromisso que faz do corpo sintoma que busca expressar o que não pôde ser dito. A perda da atividade motora de Elisabeth funcionou para afastá-la de uma suposta exposição a um perigo ao qual ela dizia não estar disposta a enfrentar, preferindo o silêncio: “Eu não falo, eu travo”. Parece-nos que o desvio de função lhe ofereceu um lugar seguro e protegido dos impasses vivenciados por Elisabeth no exercício docente.

Logo após esse episódio Elisabeth disse ter se afastado da sala de aula por vários meses para procurar tratamento e que “surtou”. Busquei compreender o que ‘surtar’ queria dizer para ela. Vejamos o que ela nos conta:

Elisabeth: Eu achava que tinha aluno me seguindo tendeu? eu achava que tinha aluno me perseguindo pra me matar/ meu medo são os alunos. Você entendeu? O meu problema emocional foi porque eu fiquei com síndrome do pânico. Eu fiquei com medo de aluno e eu ainda não perdi o medo.

(...)

Eu fui ameaçada então eu acho que o aluno é uma ameaça em potencial que pode querer me matar e eu ainda tô com esse medo tendeu? (...) é um medo que paralisa tendeu?

De acordo com ela, a situação de ameaça vivida na escola desencadeou um medo excessivo dos alunos que a impediu de conviver mais de perto com eles e a levou a diversos outros sintomas como a síndrome do pânico e a mania persecutória. A resposta à esse medo foi o seu afastamento definitivo das salas de aula (o desvio de função) e o investimento em tratamentos psicológicos (terapias) e psiquiátricos (uso de remédios antidepressivos).

Chamou nossa atenção, nos relatos de Elisabeth, a forma como ela disse recorrer à mãe como alguém que pudesse ampará-la em momentos de ‘crise’ (palavra designada por ela para descrever os episódios de síndrome do pânico e manias de perseguição):

Elisabeth: não é fácil. você começar do zero sabe? quando você cai no fundo do poço pra você voltar é porque as vezes quem vai saber explicar isso é minha mãe que minha mãe que viu do jeito que eu fiquei tendeu? era estado deplorável porque (...) a minha mãe chegava a me pôr no colo e passar a mão na minha cabeça sabe assim e eu me sentia protegida assim sabe é muito difícil sabe eu não quero isso pra mim mais.

(...)

Elisabeth: Então na hora que eu senti aquilo eu lembro que minha que eu senti isso lá no bairro vizinho da minha mãe (...) eu sabia que minha mãe estava fazendo fisioterapia eu fui até a fisioterapia e falei assim: mãe tá começando tudo de novo aí nós fomos pro SMU.

O relato acima nos mostra que Elisabeth tem com sua mãe uma relação muito próxima e afetiva. É a mãe que ela procura quando se sente desamparada, ou em suas palavras: ‘no fundo do poço’. E a mãe não hesita em lhe oferecer colo. Nos atentamos especialmente para a forma como a mãe a faz se sentir: *protegida*. Dessa forma, acreditamos que sua mãe representa, para ela, um escudo, um objeto capaz de protegê-la desse objeto que a causa. Ela chega, inclusive, a recuar a uma posição infantil: o colo materno. Gostaríamos de ressaltar, conforme já apresentado em capítulo anterior, que na psicanálise a criança se encontra como causa do desejo materno (falo) e assim, inicialmente, elas encarnam uma pretensa unidade fusional, uma célula narcísica (FORBES e RIOLFI, 2014). A intervenção paterna opera aí de forma que a aparição do desejo materno possibilita a emergência do desejo da criança.

Os relatos de Elisabeth e sua busca pelo colo materno nos dão pistas de certa recusa à inscrição singular de seu desejo no campo profissional. Pensamos que talvez ao se ver ameaçada, Elisabeth não acredita ser capaz de outra reação senão o recuo a uma posição de “omissão” perante o Outro, se posicionando assim como um objeto de gozo do Outro. Podemos talvez aventar que seus sintomas funcionaram como formas de acesso a uma satisfação sexual substitutiva que não encontrou outros meios de expressão. Essa formação de compromisso se impõe ao sujeito como um engima que manifesta o que ficou opaco, intraduzível. E, justamente por essa incapacidade de ser simbolizado, o sintoma tende a repetição.

Nesse momento eu intervenho no intuito de propor que Elisabeth considere outras respostas que não a deixem tão paralisada. O fragmento abaixo ilustra nossa tentativa de intervenção:

Pesquisadora: Você acha possível lidar com o medo de uma forma que não seja tão paralisante?

Elisabeth: Eu não vejo. Olha pra lidar com o m/ com /vamos supor que eu não tive a crise/ a minha forma naquela época era de evitar os alunos que eu sabia quer dizer evitar os alunos que poderiam me dar p... pânico. Naquela época era evitar. Eu não consigo ver outra forma naque/ eu pensando naquela época que eu ainda não tinha tido a crise eu não consigo imaginar outra forma de agir a não ser a omissão.

(...)

Pesquisadora: Sim mas aí você / ele te afeta ainda? Porque você tá distante (da sala de aula) mas ele te afeta?

Elisabeth: Me afeta/ me afeta porque eu não tenho/ eu não consigo ter outra postura a não ser essa de /eu não consigo ter enfrentamento/ eu não consigo ter enfrentamento e ele me paralisa ele me poda entendeu? Ele não deixa eu tomar outras atitudes/ tudo por causa do medo.

Pesquisadora: A o quê você se omite?

Elisabeth: Ao enfrentamento.

Pesquisadora: Você acha que pra você era possível uma outra resposta?

Elisabeth: Não porque eu já tinha sofrido uma ameaça então eu morria de medo de sofrer outra. tendeu?

Pesquisadora: Não. Isso que eu tô querendo entender. o que é enfrentar pra você?

Elisabeth: Ir contra o que eles querem (...) eu prefiro sempre me esquivar de problema em potencial.

Pesquisadora: E você se pergunta porque que você não consegue?

Elisabeth: eu já me julgo medrosa a partir da hora que eu sofri a primeira ameaça eu fiquei com medo de sofrer mais eu cheguei a sofrer mas eu não consegui lidar com a situação.

Elisabeth parece estar fixada a um modo de resposta que a retira de cena como sujeito. Ela se engancha a uma série de autonegações (medrosa, omissa, paralisada) que produzem certa aderência significativa a uma posição imaginária cristalizada. Essa articulação entre simbólico (significantes) e imaginário (imagens de si) produz o gozo do sentido. Gozo esse que paralisa o deslizamento na cadeia significativa em detrimento de uma redução do seu ser. Entre ser e sentido, Elisabeth parece se resignar a uma espécie de congelamento do seu ser para acolher o sentido ofertado pelo campo do Outro.

É interessante notar seu posicionamento quando confrontada ou demandada pelo Outro. Sua fala se constrói a partir da inserção da conjunção *ou*: aceitar *ou* exonerar, se omitir *ou* enfrentar, essa *ou* aquela reação, evitar a ameaça *ou* sofrer outra ameaça. Parece-

nos que essa forma de colagem significativa (o gozo do sentido, que na verdade é um dos nomes do gozo fálico) dificulta a possibilidade de instauração da diferença e da inventividade.

Esse recolhimento de Elisabeth ao significante ofertado pelo Outro aponta para o reconhecimento de uma lógica gozoza sustentada pela fantasia. Sobre isso Lacan irá dizer que na fantasia o sujeito recebe “seu próprio gozo sob a forma de gozo do Outro” (LACAN, 1992, p.62). A lógica da fantasia permite que o sujeito crie um anteparo diante do horror vivenciado no Real e produza uma ficção que estrutura uma verdade. Estamos falando portanto da verdade do sujeito. Verdade essa que se costura a partir da rememoração e elaboração de vivências infantis.

Durante o percurso com Elisabeth nos intrigamos sobre o lugar que o objeto aluno poderia ocupar em sua história pessoal (fantasia) para suscitar nela reações que chegam a adquirir tonalidades fóbicas. Em suas falas ela faz questão de diferenciar seus alunos em duas nomeações distintas: o aluno e o marginal. Para ela o marginal é o aluno que cumpre medida socioeducativa na escola (“quando eu falo marginal é já medida socioeducativa”) e se torna uma ameaça em potencial. Para ela, esse aluno não deveria estar na escola:

Elisabeth: E se eu pudesse determinar quem vai entrar eu não deixaria um menino de socioeducativa ir pra escola/ eu não deixaria se eu pudesse evitar to falando de mim.

Elisabeth fala desse aluno como alguém que poderia romper uma certa estabilidade psíquica conseguida graças à cifração inconsciente do princípio de realidade via fantasia. O aluno recebe a insígnia de elemento intrusivo e assim Elisabeth se vê entre dois limites: enfrentamento ou omissão. Esses dois pólos nos remetem ao campo da fantasia e da pulsão. De acordo com Miller (1986-87/1998), o sujeito se relaciona com suas formas de gozo através da fantasia e da pulsão. A fantasia seria portanto um estágio intermediário no caminho da formação de sintomas²⁸ (FREUD 1917).

Especulamos que as ameaças dos alunos tenham para ela um efeito paralisante que retorna sob a forma de sintoma (paralisia, síndrome do pânico, mania persecutória). Sobre a formação de sintomas Freud afirma que:

²⁸ “a catexia de energia das fantasias é de tal modo aumentada, que elas começam a estabelecer exigências e desenvolvem uma pressão no sentido de se tornarem realizadas”(FREUD, 1917, p. 375).

apaziguar um conflito constituindo um sintoma é a solução mais conveniente e mais agradável para o princípio do prazer, pois poupa ao ego uma grande quantidade de trabalho interno que é sentido como penoso. (FREUD, 1976, p.445)

Entendendo a função paterna como essencial na transmissão do desejo- ainda que essa não se limite apenas à figura paterna- acreditamos ser produtivo registramos aqui alguns fragmentos onde Elisabeth faz referências à seu pai:

Elisabeth: Ah! o meu pai é uma pessoa que não incentiva em nada. cê entendeu? Por exemplo quando eu era pequena chegava com uma prova que eu tirei DEZ e aí mostrava pra ele na maior alegria pra minha mãe ah parabéns beijinho e abraço Meu pai: você não fez mais que sua obrigação. Meu pai é desse tipo, tendeu?

Pesquisadora: Desse tipo?

Elisabeth: você não fez mais que sua obrigação não elogiava!

Pesquisadora: Ele te incentivava a estudar ou a trabalhar no comércio?

Elisabeth: Ah não...meu pai meu pai assim o que você fizer tá bom. Ele é assim com todo mundo.Será que ele está insatisfeito com todo mundo?

(...)

Elisabeth: eu tinha ainda tenho cem por cento de mágoa com ele por tudo que ele fez na infância que ele era sempre foi um pai muito seco única coisa que eu lembro dele é batendo em mim.

Nesse relato de Elisabeth, observamos a elaboração fantasística de sua relação com seu pai. Ao que tudo indica, Elisabeth parecia endereçá-lo sua demanda de amor visando decifrar seu lugar no desejo desse Outro, encarnado por seu pai. Em sua fantasia, seu pai parecia ser indiferente à suas conquistas, não a “incentivando em nada”.

Partimos da hipótese então que tal construção fantasística pode ter alimentado sua fixação em uma posição de “omissão” perante o Outro como forma de manter ou prolongar a experiência de satisfação vivenciada com a mãe em tenra infância. o perguntar “Será que ele é insatisfeito com todo mundo?”, Elisabeth faz alusão ao enigma do desejo do Outro em forma de dúvida endereçada a pesquisadora. Como se esse Outro pudesse desvendar para ela algo sobre seu próprio desejo.

Como assinalamos anteriormente, a pulsão seria também uma forma de manutenção da extração do gozo (MILLER, 1986-87/1998). Os episódios de enfrentamento direto com o aluno que Elisabeth nos narra indiciam uma certa compulsão à repetição que articulam a pulsão a uma certa modalidade de relação do sujeito com a demanda. Quando Elisabeth é confrontada pela demanda do Outro e sente que não deve ou não pode se omitir ela recorre, por duas vezes, a um ato pulsional que implica em uma resposta agressiva do aluno. Essa experiência se produziu para ela como um

acontecimento excessivamente intenso, que por não ter sido manejado pelas vias do simbólico, desencadeou a formação de sintomas.

Recuperando a fala de Elisabeth observamos que o pai, em sua fantasia, era alguém que se expressava pela via da violência (“única coisa que eu lembro dele é batendo em mim”). A fantasia do pai agressor parece então ser revivida por Elisabeth nos episódios relatados com seus alunos. Podemos cogitar que Elisabeth reviva com alguns de seus alunos uma repetição da cena inconsciente infantil, gerando nela o medo e os sintomas paralisantes.

Perante tal conflito Elisabeth sucumbe à doença e se retira de cena. Inferimos assim que a relação da professora com a profissão docente tenha sido motivada por questões alheias a um desejo de ensinar, mas por satisfações substitutivas que puderam sustentar seu gozo. Gozo este que prolonga seu sofrimento psíquico, prolongando também seu afastamento da sala de aula e da aprendizagem da língua inglesa.

Elisabeth: À tarde eu fico no xerox . À tarde eu fico trancada dentro do meu cubículo.

Pesquisadora: Por opção?

Elisabeth: Por opção. Eu deixo fechada pra não ter contato com aluno agora a noite eu sou obrigada a ter contato na secretaria mas na sala de aula eu não subo de jeito nenhum.

Buscando intervir de forma que ela consiga minimamente pensar em outras soluções vivificantes que não impliquem sua omissão prossigo a entrevista:

Pesquisadora: Eu fico pensando no que você me traz dessa pressão ou do aluno ou da junta médica e da sua resposta de omissão mas também ainda pelo que você me diz não é ideal porque te faz sofrer. E aí eu fico pensando de uma outra via de outra possibilidade...

Elisabeth: que talvez eu não tenha enxergado.

Pesquisadora: É. Por isso que eu tô te perguntando.

Elisabeth: Uhum até hoje eu não enxerguei não talvez eu enxergasse/ talvez eu eu acho assim que eu tinha que voltar a fazer acompanhamento psicológico mais sessões porque quando eu não tô fazendo sessão eu não penso no meu problema eu só convivo com ele mas igual você você tá fazendo um papel de psicóloga comigo.

Talvez possamos pensar que ao longo do percurso com Elisabeth ela possa ter conseguido elaborar algo sobre o “temor” da violência vivida com seus alunos. Da certeza convicta de sua incapacidade de outras reações, ela vislumbra a possibilidade de

voltar a fazer terapia e talvez enxergar outras possibilidades. Esse gesto também coloca em relevo a relação transferencial estabelecida durante as entrevistas já que parece-nos que a professora atribui a pesquisadora as possibilidades de uma elaboração subjetiva, um caminho para a produção de um saber sobre si.

Sobre sua relação com a língua estrangeira e sua aprendizagem talvez possamos considerar que a língua tenha para ela o apelo de um gozo pelo adiamento do desejo. Conforme discutimos previamente o desejo da língua estrangeira sempre traz em seu bojo uma tentativa de evocar o eu estrangeiro e vivenciar a sua própria diferença. A vivência desse ideal do eu poderia levar Elisabeth a sair da posição de eterna estudante e se engancha de fato em uma posição que privilegie sua enunciação na língua desejada. Porém parece-nos que sua inscrição nesse entre-lugar (entre a LM e LI) alude a certa ilusão de completude simbólica e imaginária (por não saber o que deveria saber na LE), impedindo-a de saber mais sobre seu desejo.

O percurso de pesquisa com os sujeitos é deveras curto e limitado em seu alcance. A pesquisa em psicanálise e educação nos ensina que o tempo do sujeito é o tempo singular do desejo. Esperamos contudo, que nossas intervenções tenham colaborado no sentido de provocar na professora um desejo de saber mais sobre si.

5.3. Caso Flaviana: porque Narciso acha feio o que não é espelho

Entrei em contato com Flaviana a partir de uma indicação de uma colega que faz pós-graduação na UFMG. Assim que entrei em contato com a professora, que se mostrou disponível a participar, ela sugeriu que nos encontrássemos na escola estadual onde trabalha. Nossa primeira entrevista aconteceu na secretaria da escola onde hoje Flaviana atua como Assistente Técnico da Educação Básica (ATB) pela manhã e na secretaria da escola na parte da tarde. Os outros dois momentos se realizaram nas imediações da escola.

Flaviana é formada em Letras com licenciatura dupla (inglês e português). A professora começou a lecionar português em 1996 e somente em 2001 assumiu o cargo de professora de inglês por aprovação em um concurso. Flaviana entrou em ajustamento funcional em 2014.

Meu objetivo com a primeira entrevista foi conhecer o percurso de aprendizagem de inglês trilhado por Flaviana, assim como sua decisão por tornar-se professora. Busquei também, nesse primeiro momento, conhecer os pontos de impasse com a profissão docente para poder assim levantar alguma hipótese inicial sobre o caso.

Iniciei a entrevista procurando saber maiores detalhes sobre sua relação com a língua inglesa. Na primeira entrevista ela nos conta que fez curso de inglês em um cursinho particular por 11 anos, tendo também morado no Canadá por seis meses para se desenvolver na língua. Ela comenta também que chegou até o último módulo no seu curso, se declarando fluente na língua.

Flaviana entrou para a faculdade de Letras com o objetivo de aprender línguas, e embora tenha uma mãe professora, disse que nunca se imaginou exercendo a profissão. Ela afirmou que queria ser aeromoça. Intenção essa abandonada logo após constatar que o inglês das aeromoças era “péssimo”. Vejamos o fragmento de sua narrativa que ela nos conta porque queria ser aeromoça:

Flaviana: (...) acho o inglês delas péssimo/ acho que elas nem têm postura de aeromoça/ naquele tempo era uma profissão de status era uma remuneração muito boa/ eee eu tinha vontade de ser aquela moça bonita que falava não só inglês mas tinha vontade de investir em outras línguas entendeu?/ eu sempre gostei de estudar línguas/ o inglês foi a primeira/ foi a minha paixão.

Em diversos momentos da entrevista, quando Flaviana comenta sobre sua relação com a língua inglesa, um elemento afetivo (representado pelo significante paixão no fragmento acima) se encontrava incluído. Assim como outras participantes desta pesquisa ela diz que sua aprendizagem na LI foi motivada pelo interesse na música internacional. Quando adolescente dizia ouvir muito *rock and roll*. A professora nos contou que tinha “ânsia de aprender inglês” para poder não apenas cantar, mas também entender o que esses cantores falavam em suas músicas favoritas.

Em outro momento da entrevista Flaviana afirmou que gostava tanto de inglês que era a única coisa que gostava mais do que namorar: “Era uma coisa que eu gostava mais que namorar, entendeu?/era a única coisa”. Esses relatos de Flaviana nos apontam uma relação de prazer vivenciada na aprendizagem da língua. A LI nos parece um objeto que

tocou Flaviana e sustentou seu investimento por longos anos. Um objeto capaz de suscitar sua paixões.

Assim como em diversas outras pesquisas da área de LA e relatos de aprendizes de línguas estrangeiras, os sujeitos investem na aprendizagem da língua a partir do contato com influências culturais presentes na mídia. É esse também o caso de Flaviana. Parece-nos que a língua se constituiu para ela como um engima, algo que despertou seu interesse em saber mais. Saber a língua para saber mais sobre esse outro admirado (seus cantores favoritos). Sua vontade de aprender foi por ela nomeada como ânsia, talvez sinalizando aí uma determinada urgência na relação com seu desejo de inscrição nessa outra língua.

Dando continuidade à entrevista quis saber mais sobre as relações que Flaviana estabelecia com seu objeto de eleição docente. Questionei Flaviana então sobre as particularidades de se trabalhar com a língua inglesa na escola pública, buscando escutá-la sobre possíveis relações entre o desvio de função e o seu objeto de ensino.

Sobre o trabalho com inglês na escola pública Flaviana fez coro à fala de diversos outros professores ouvidos em pesquisas anteriores e mencionados em nosso capítulo teórico sobre o professor de inglês. Flaviana fez questão de marcar a desvalorização da língua perante as outras matérias do currículo. Ela assim nos conta sobre o inglês: “(...) nunca foi valorizado e você sabe que inglês é uma matéria que sozinha ela não reprova aluno.” Flaviana questiona também a falta de recursos didáticos e menciona que até pouco tempo atrás a língua inglesa não contava com livro didático próprio, sendo tal fato uma demonstração do desprestígio da disciplina no cenário educacional. Ela prossegue sua fala comentando sobre as diferenças do ensino de inglês em cursinhos particulares que contam com recursos tecnológicos avançados e critica a escassez de recursos nas escolas do estado:

Flaviana: Olha, primeiro que no estado você não tem muitos recursos/ eu comecei a trabalhar né numa época que já não tinha/ que não tinha livro didático (...) equipamento /do multimídia/ um data show né?

Percebendo sua inscrição em um discurso queixoso, interrogo-a sobre as possibilidades de aprendizagem da língua na ausência de tais recursos. Eu menciono que os alunos sempre aprenderam inglês antes mesmo da existência desses materiais de apoio e pergunto se ela achava isso possível. Flaviana concorda comigo dizendo que eles não

deixam de aprender, mas que se “aprimorariam mais” se as turmas fossem reduzidas e tivessem mais acesso aos recursos tecnológicos.

Flaviana projeta no curso particular de inglês o cenário ideal para a aprendizagem da língua, enaltecendo as condições materiais lá ofertadas em detrimento das potencialidades do saber-fazer docente. Essa posição, apesar de trazer à tona uma situação problemática real do sistema educativo nacional, cristaliza a discussão em uma fala circular que não mobiliza o sujeito queixoso. Os objetos tecnológicos ofertados aos alunos, principalmente em cursinhos particulares, são propagandeados como elementos facilitadores do processo de aprendizagem. Muitos alunos são atraídos por determinadas escolas de inglês fascinados pelos recursos tecnológicos disponibilizados nas salas de aula. Essa perspectiva pode propiciar a leitura do professor como mero operador tecnológico que deve introduzir ao aluno a uma série de objetos tecnológicos, que esses sim, causariam efeito em seu desejo de aprender. O que é destacado não é mais a habilidade do professor, seu conhecimento ou sua abordagem de ensino, mas a tecnologia e seus ‘superpoderes’.

A relação do professor com os objetos tecnológicos e a lógica do discurso capitalista, que posiciona o objeto em posição de fetiche²⁹, foi discutida na apresentação e discussão do caso da professora Madalena. Assim como no caso descrito anteriormente, percebemos no sujeito uma certa ‘nostalgia da totalização’ (Brandão, 2001, p.42) que se passaria através da idealização dos objetos tecnológicos como objetos de desejo que, se presentes, tamponariam a falta, em um funcionamento que objetifica a relação entre sujeitos e sugere a forclusão da castração.

A tecnologia utilizada para fins educativos pode ser uma aliada do docente, porém chamamos atenção aos riscos de se atribuir a ela certa imprescindibilidade no fazer docente. No caso analisado Flaviana atrela o “aprimoramento” discente aos recursos tecnológicos, como se a tecnologia em si garantisse o interesse e o engajamento do aluno no aprender. Parece-nos que essa queixa constante dos professores sobre a falta de recursos tecnológicos, além de ser uma forma de reivindicação por melhores condições materiais de trabalho, pode mascarar um ato de desresponsabilização dos professores que

²⁹ A noção de fetiche é aqui acionada a partir do seu uso popular, como objeto que cativa desejo e adoração por parte dos sujeitos.

podem assim não se empenharem politicamente de forma a garantir mais recursos à escola e tampouco proporem soluções para superar os limites impostos pela falta desses recursos.

Outro ponto de nosso interesse investigativo e que se constituiu como uma das questões impulsionadoras deste trabalho: as relações estabelecidas (ou não) pelas professoras e seu objeto de ensino nos guiou durante o restante da primeira entrevista. Assim chamamos a atenção para a irrupção de um interessante mal-entendido. Ao ser perguntada sobre sua matéria preferida na escola, ao invés de responder sobre sua preferência, Flaviana respondeu sobre seu aluno. Segue abaixo o fragmento que ilustra a situação:

Pesquisadora: E na escola?/ também era inglês que você mais gostava? das matérias...

Flaviana: Sempre!/ O aluno sempre gostou mais da professora de inglês que da professora de português.

Pesquisadora: O aluno?

Flaviana: Os alunos gostam mais da aula de inglês/ é do interesse deles/ adolescente /adolescente prefere muito mais a aula de inglês que de português então eu era muito mais querida como professora de inglês.

Pesquisadora: Não. tô falando quando aluna ainda.

O mal-entendido de Flaviana deu abertura para construirmos então uma hipótese sobre sua escolha profissional como docente de inglês. Em seu imaginário a língua inglesa estaria mais conectada com o interesse dos adolescentes. Para Flaviana o interesse do aluno com o objeto estaria diretamente relacionado ao sentimento deles em relação à ela, como professora de inglês, e à aula. Através de sua fala percebemos que, para ela, os alunos gostam mais do inglês porque o objeto seria algo do interesse deles e assim ela, como professora desse objeto, se tornaria uma professora mais querida. A relação contruída por ela entre aluno - objeto - professor é perpassada por uma carga afetiva amorosa que nos oferece pistas para a compreensão de seu modo de gozo como professora de inglês. Seu objeto de ensino, o inglês, se constituiria assim como uma ponte entre ela e seus alunos: “eu gostava de inglês porque os alunos interessavam mais então eles ficavam mais próximos de mim.” Em outro momento da entrevista ela também afirma que gostava muito de dar aulas de inglês porque os alunos gostavam dela.

O vínculo educativo que pode vir a se estabelecer entre professor e aluno necessita de três elementos, sendo eles: um agente, o saber e o sujeito. Ao aluno cabe consentir ou recusar a oferta que lhe é feita. Já do lado do professor é necessário que este esteja causado pelo desejo de educar e invista nesse objeto algo de si que sustente seu investimento subjetivo. Nessa equação o professor é representado como o agente e o saber como isso a ser transmitido.

A transmissão do saber, para a psicanálise, só pode se dar a partir da portabilidade de algo valioso para o sujeito que faça signo de seu desejo para o outro. Podemos supor que o vínculo educativo possa ter sido facilitado devido a sua relação de enamoramento com o objeto língua inglesa desde sua adolescência (o que inclusive poderia ter relação com sua percepção imaginária sobre o interesse do seu aluno adolescente na língua).

Ao agente cabe provocar o interesse do aluno pelo legado cultural em jogo na relação de saber escolar. Desde o início Flaviana nos disse que antes de seu adocimento era uma professora bastante implicada com seu ensino. Muito embora a professora tenha nos contado que inicialmente não queria ser professora e apenas foi “fazendo, fazendo” o curso de Letras, assim que começou a lecionar se “apaixonou”. Através da observação de seus dizeres percebemos que significantes relativos ao campo amoroso surgiram tanto na sua relação com o objeto (“minha paixão”) quanto na sua relação com a docência.

A relação de Flaviana com seu objeto de ensino e a sua suposta implicação no ato de educar nos dirige às discussões sobre a importância da transferência no vínculo educativo. Tal como a psicanálise destacou, a transferência entre professor e aluno é fundamental para que o aluno se envolva nas demandas educacionais já que ele terá que abdicar de outros investimentos pulsionais para se dedicar à produção de saber.

De acordo com sua narrativa Flaviana teve, até certo ponto, uma trajetória bem sucedida com seus alunos, o que era por ela atestado pela resposta dos alunos à sua pessoa. O fragmento abaixo reitera esse posicionamento subjetivo de Flaviana quando questionada sobre o porquê de ter escolhido ser professora de inglês e não outra disciplina:

Flaviana: A aproximação dos povos né/ eu acho que acaba que você consegue falar a mesma língua do seu aluno/ a língua da sua avó né?/ essa habilidade de aproximação das pessoas (...) inglês é uma matéria, vamos dizer atraente né?/ para jovem adolescente é uma materia atraente/ eles deveriam ter mais interesse.

Observamos nesse fragmento que novamente Flaviana considera a língua inglesa um veículo de aproximação entre seus alunos, algo que poderia “atrair” o aluno. Começamos a observar nas falas de Flaviana certa preocupação em se aproximar dos seus alunos e ser por eles considerada uma pessoa querida. Não deixamos de notar também as inúmeras referências que nos remetem a uma relação de sedução na cena pedagógica (“paixão”, “apaixonada”, “gostar”, “era muito mais querida”, “atraente”,) O tema da sedução é problematizado por Blanchard Laville (2000, p. 301) que sublinha a relevância da distinção entre a sedução narcísica e a sedução erótica. Para o autor “ salvo em alguns casos, em que se trata mais de erotização, no espaço de ensino é a a componente narcísica e não sexual da sedução que sobressai na cena (BLANCHARD-LAVILLE, 2000, p. 301)”.

De fato essa confusão é inclusive notada por Flaviana:

Flaviana: Antes de ensinar qualquer coisa na sala a minha (inaudível) era seduzir o aluno você tem que seduzir o aluno.

(...)

Flaviana: (...) o menino chega com muitos problemas/ você pode mostrar uma outra postura para ele né / que têm professores também que são muitos frios né/ que não se aproximam muitos dos alunos/ eu não era assim não/ eu procurava sempre manter um um uma ligação com eles neé/ e tem hora que nem isso voce consegue mais/ esses meninos eles estão tão tão/ te falar uma palavra certa/ perdidos que quando você chega, abre um sorriso, dá um abraço de feliz aniversário eles confundem as coisas/ eles não sabem/ eles acham que você não é a professora deles/ eles acham que você é uma colega dele/ que você poderia ser a namorada dele, entendeu?

Blanchard-Laville alerta para os problemas que podem surgir quando o tipo de sedução narcísica extrapola os limites de uma relação que deveria ser baseada em princípios e ações de reconhecimento mútuo. O autor advoga que dentro de um relacionamento pedagógico que se dá a partir das relações de reconhecimento mútuo entre aluno e professor a cena pedagógica se torna qualificante. A questão problemática notada por Blanchard-Laville ocorre quando algo nessa relação adquire um caráter demasiadamente impositivo. A imposição desse reconhecimento pode acarretar em abusos que são, muitas vezes, justificados pelos professores como uma necessidade de

reconhecimento da autoridade docente para que a transmissão ao saber se dê sem empecilhos.

Nossas reflexões sobre a questão afetiva no campo da educação nos levaram a aventar que Flaviana poderia estar, imaginariamente, vislumbrando o espaço da docência como um espaço privilegiado de reconhecimento de si por seus alunos. E é justamente aí que Flaviana localiza o início de seu mal-estar pedagógico. Vejamos:

Flaviana: O que me levou a fazer o serviço social foi quando eu me deparei com a realidade que me tirou da sala de aula.

Pesquisadora: Que foi qual ?

Flaviana: Porque eu cheguei a um ponto que nem a aula mais elaborada que eu podia ter/ que eu podia ter/ que eu podia elaborar/ que eu podia ter/ que eu podia criar/ conseguia atingir esses alunos de hoje/ eu vi que o problema era muito maior sabe?

Quando interrogada sobre esse “problema maior” ela menciona sobre os alunos que estariam envolvidos no tráfico de drogas, alunos provenientes de famílias desestruturadas que não possuem “valores familiares” e por isso não se interessariam mais pela educação. Chamamos a atenção nesse fragmento para seu modo de enunciação: “eu podia ter/ que eu podia ter/ que eu podia elaborar/ que eu podia ter/ que eu podia criar (...)”. Observamos um uso repetitivo da expressão “podia ter” em sua fala sem, no entanto, apresentar uma fala conclusiva. O verbo *poder* foi conjugado por ela dentro da categoria gramatical definida no pretérito imperfeito do indicativo. Esse tempo verbal específico, de acordo com estabelece uma ideia de ação no passado, algo que ainda não fora plenamente concluído. Seu uso aponta para um resto, algo que ficou fora das possibilidades por alguma razão, conhecida ou desconhecida.

Essa forma de enunciação de Flaviana me intrigou e me levou a pensar sobre sua relação com os limites de sua ação como professora. Busquei então intervir para colocá-la a falar sobre sua função como professora e se implicar sobre sua posição perante a realidade por ela desenhada. Minhas intervenções posteriores giraram em torno das seguinte questão: Quais seriam os limites e as expectativas sobre suas ações?

Trago aqui algumas perguntas que fiz a Flaviana que visaram deslocar o foco de sua fala dos outros (governo, escola, aluno) para si: “como agir de forma a não se entregar, mas também não adoecer?”, “Eu não entendi direito o que que é educar 100%, não

entendi o que quer dizer isso? Até onde vai esse educar para você?”, “a educação deveria ser o suficiente para atender esse aluno?”, “a escola deveria ser para todos?”, “você acha que tem professores que sabem (lidar com o desinteresse do aluno)”?

No princípio da entrevista Flaviana fez diversas críticas à precariedade das condições ofertadas pelo estado, a questões políticas macrocontextuais (a corrupção, a falta de representatividade política), à clientela desinteressada (se referindo aos alunos), os baixos salários excluindo-se da cena. A partir das intervenções ilustradas acima Flaviana começa a (r)elaborar os episódios que culminaram em seus afastamentos. Ela me narra então dois momentos distintos que tiveram para ela grande impacto. Vamos aos fragmentos:

Flaviana: (...) fui percebendo a diferença de um ano para o outro/ eu fui recebendo aluno assim cada vez mais debilitado, sem bagagem que não queria aprender/ que eu não conseguia seduzir/ eu tentava me modificar/ por mais que eu me reciclava/ por mais que eu mudasse aquela aula eu não atingia aquele público/ a situação que me tirou de sala de aula foi uma menina vendendo 5 pedras de crack comigo dentro da sala/ eu nunca tinha visto isso.

Flaviana: Eu comecei a esquecer os conteúdos esquecer o que eu ia fazer na sala de aula/ teve um dia que o portão da escola estava aberto/ eu saí/ eu fui embora e ninguém deu fé que eu fui embora acredita? (...) Ninguém da escola me telefonou pra saber se você veio ou não veio/ o que que aconteceu com você.

Pesquisadora: E porque que você acha que você saiu da escola?

Flaviana: Porque eu quis/o portão estava aberto e eu saí/ eu não queria ficar/ eu já estava com medo

Pesquisadora: E o que te fez voltar?

Flaviana: Eu não voltei para a escola/ depois eu procurei um médico.

Nesses relatos gostaríamos de colocar em relevo o uso do verbo seduzir. Esse significado é marcante e se repete em seu discurso e por isso podem colaborar para que possamos compreender os modos de gozo de Flaviana em relação à sua profissão. Talvez possamos pensar que ao realizar seu trabalho como professora, Flaviana tem a expectativa da confirmação de um lugar cativo do lado dos alunos. A sedução parece entrar em cena para que o aluno confirme, como em um espelho, a imagem de si.

Concordando com Blanchard-Laville (2000), a sedução docente tem estreita relação com o narcisismo (FREUD, 1914). Em vários dos relatos apresentados anteriormente, observamos em Flaviana a necessidade da resposta afirmativa do Outro sobre si. A especularidade parece ser um vetor orientador de suas ações pedagógicas. Quando algo dessa resposta não corresponde a um ideal de si, Flaviana se abala.

Na relação narcísica, conforme pensada por Freud (1914), o sujeito se faz de objeto amável e tenta seduzir o Outro. O sujeito, assumindo posição de objeto, busca convencer esse Outro de uma suposta relação de simetria imaginária. Essa relação de miragem produz como efeito uma subtração subjetiva progressiva, já que o sujeito precisa, recorrentemente, da confirmação de seu lugar como objeto privilegiado.

Analisando a narrativa da professora, percebemos certa insistência em “atingir” seus alunos. Parece-nos que a prática de Flaviana esteve diretamente relacionada à esse parâmetro responsivo. Se pensarmos que para Flaviana o interesse dos alunos está atrelado à sua capacidade de seduzir seus alunos, a falta de interesse dos alunos seria um indicativo de uma falha no seu eu idealizado. O excesso de sofrimento experimentado por Flaviana parece, portanto ter íntima relação com uma certa imagem de si que possa ter se quebrado quando do desinteresse dos alunos.

Durante a entrevista Flaviana nos faz um relato sobre sua função de “espelho” perante os alunos e como ela se sentia responsável por eles. Vejamos o fragmento:

Flaviana: (...) eu não fiquei amarga com a vida e nem desacreditada não é isso mas é que quando você toma um tombo você fica mais esperta sabe? eu acho que isso que foi que aconteceu comigo eu parei de me dedicar tanto e a coisa como se diz dar murro em ponta de faca eu parei de ser aquela pessoa que não vou tentar não vou tentar passava aquilo na frente de mim.

Pesquisadora: E você acha que voce estava fazendo isso porque...

Flaviana: Ah! Por que o docente ele tem você é professora vai entender o que tô te falando quando a gente entra em uma sala de aula primeira postura que a gente assume é não ser você mesmo você assume uma postura assim de espelho né (...)

Pesquisadora: Mas é muito interessante isso que você diz do espelho e de ter ficado doente ...

Flaviana: Isso! Eu queria passar bons exemplos pra eles principalmente quando você mexe com a pré-adolescência, o aluno de sexto ano ou antiga sexta série na época olha pra você ver quando eu comecei a trabalhar eu era muito jovem eu tinha 18 anos quando eu pisei na sala de aula com um tanto de presilha no cabelo tinha borboleta no meu cabelo sem bricadeira na semana seguinte tinha três alunas assim na frente com a mesmas borboletas então aquilo ali que me passou aquela mensagem eu tenho uma responsabilidade muito grande aqui o que eu falar vai marcar vai ficar.

A partir da análise das falas de Flaviana acreditamos que a professora estava colada a uma imagem de si que necessitava de constante reforço do Outro (nesse caso, o seu aluno). Entendemos que certa quota de narcisismo é inevitável e até mesmo essencial nos processos de constituição das subjetividades (FREUD, 1914), porém o que nos

chama a atenção é a forma dependente (e talvez por isso frágil) que Flaviana se colocava perante o olhar do Outro. Ela parecia fazer questão de apontar a importância de sua figura para o Outro e como poderia causá-lo (“eu tenho uma responsabilidade muito grande aqui o que eu falar vai marcar vai ficar”). Essa ilusão da completude imaginária pode trazer como consequências desde um certo esvaziamento de si (já que há uma confusão entre o Eu e o Outro) até a formação de sintomas e inibições graves. O eu se torna seu próprio objeto de investimento e assim as condutas do sujeito se direcionam à seduzir o Outro para que ele, como objeto, dê provas de sua onipotência. A grande questão é que o Outro nem sempre se posiciona no lugar de objeto. Ele deseja. E quando o Outro ameaça romper ou rompe esse reflexo projetado de si, o sujeito sofre.

Dessa forma supomos que Flaviana leu o suposto desinteresse dos alunos como um fracasso pessoal, uma resposta direta sobre si. Os fragmentos abaixo buscam ilustrar como Flaviana percebe a sala de aula e sua atuação como docente:

Flaviana: (...) eu não quis mais essa área eu desisti antes não quis brigar por isso eu a minha paixão foi morrendo ela foi acabando eu fui ficando muito cansada muito desmotivada acho que a minha doença contribuiu sabe? o ajustamento faz isso com você ele te salva e você não dá conta dela mais e você não quer mais igual um casamento que não dá certo você ama seu marido é o pai do seus filhos 5 filhos vamos dizer assim aí ele arruma uma namorada você vai continuar com ele? como é que você faz? voce vai falar não fulano fica aqui é a mesma coisa.

É interessante perceber a forma como Flaviana fala da docência comparando-a como uma relação amorosa mal-sucedida (“minha paixão foi morrendo”, “igual um casamento que não dá certo”). Parece-nos portanto que o desvio de função operou um corte nessa relação a protegendo de mais sofrimento. Questionamo-nos se Flaviana se deu conta, em algum momento, do nível de expectativa imaginária depositada no vínculo educativo. Intervi nesse ponto para tentar suscitar alguma implicação de sua parte e a professora acabou concordando que colocava muita expectativa na resposta dos alunos em relação à sua função como professora.

Em nossa última entrevista Flaviana compartilhou um relato deveras marcante. Contou-nos que quebrou, intencionalmente, o dedo de um de seus antigos alunos. O relato chocou a pesquisadora que, em seguida, buscou saber maiores detalhes sobre o episódio. Vejamos o que ela nos conta:

Flaviana: Foi acontecendo foi um processo né foi acontecendo vários várias ocasiões que fui desanimando desanimando acontecimentos que foram me desanimando até eu chegar a esse ponto foi sim isso eu concordo eu cheguei a quebrar o dedo de um menino em uma porta.

Pesquisadora: Bateu a porta?

Flaviana: De propósito eu sei o que que eu fiz ele não eu acho que até hoje trabalhei em uma escola que a porta era de metal pesada e eu entrei tinha uns dois últimos horários de português (...) era difícil de impor disciplina aí você busca ajuda aí você chama a direção a vice direção chama a diretora aí três alunos colocaram a mochila e ficaram em pé vou embora oh gente vocês sabem que não pode sair vocês têm autorização pra sair então pode ir vão conversar com a Vanessa lá em embaixo na época era supervisora tem que conversar não não a gente vai ficar aqui menina aquilo foi me irritando foi me irritando bagunçado e aqueles três na porta e a sala bagunçada um deles estava com a mão assim eu vi eu taquei a porta.

O relato de Flaviana nos deu mostras da intensidade de seu sofrimento naquele momento e também da sua necessidade de extração de gozo, ainda que as custas de uma violação no corpo do Outro. Talvez possamos pensar que sua ação se irrompeu como uma maneira de restituir um gozo que lhe fora negado. Esse episódio nos leva a considerar sua ação como um ato que buscou dar conta de um resto que insistia em retornar para Flaviana (o Real do gozo). Em diálogo com nossas elaborações sobre o caso Flaviana, Birman assim coloca:

Assim como ele é (o narcisismo) uma instância crucial para a integridade do eu e para a manutenção da ordem vital, a sua preservação é fundamental para o psiquismo. Com efeito, para a preservação do narcisismo o eu prefere explodir do que implodir, mantendo então a autoconservação do organismo e a homeostasia do prazer. Porém, diante da impossibilidade da explosão, a implosão se impõe necessariamente, colocando em questão a ordem de vida.” (BIRMAN, 2014, p.97)

Acreditamos que talvez o exercício docente, como professora de inglês, tenha despertado o interesse de Flaviana por ofertá-la a possibilidade de gozar a partir de seu sintoma. Dessa forma aventamos que o imperativo de gozo do desejo por reconhecimento vivenciado por Flaviana tenha causado na professora a necessidade de um recuo, um ponto de basta. Pensamos assim que o desvio de função pode ter sido uma saída menos mortífera para a professora e talvez por isso a professora a nomeou durante as entrevistas como uma “salvação”.

Passamos agora à discussão dos casos e a conclusão.

5.4 Discussão dos casos e conclusão

A partir do exposto nas seções anterior apresentamos agora nossas conclusões parciais sobre os casos apresentados. Nossa pesquisa objetivou compreender o mal-estar docente vivenciado por três professoras de língua inglesa da rede pública de Minas Gerais. Como pudemos observar as professoras encontraram no desvio de função uma possibilidade de lidarem com o mal-estar que as afligia e adoecia. Concluímos também que o desvio de função desvelou não somente elementos objetivos de relação com suas escolhas profissionais mas revelaram algo para além. Colocamo-nos a escutar as narrativas profissionais das professoras colocando em relevo suas histórias de vida perpassadas por tropeços, sintomas e recomeços.

Acreditamos que nossas análises conversam com as conclusões de Pereira (2016) quando afirma que o sujeito adoecido é alguém que recua frente ao preço cobrado pela inscrição de seu desejo. Percebemos em Madalena um movimento de desligamento da função docente em detrimento da ocupação de um lugar de adiamento. Parece-nos que esse (não) lugar oferece à Madalena um certo apaziguamento. Talvez o inglês teria tido para ela a função de um instrumento para sua inserção no serviço público.

Elisabeth é uma professora que encontra na omissão uma forma de lidar com a demanda excessiva do Outro. A profissão docente e o ensino do inglês foram elementos que a atraíram justamente por exibirem o caráter de “pouca exigência”, o que foi, de certa forma, conveniente para o gozo extraído a partir de seu sintoma. Os sintomas apresentados pela professora ao mesmo tempo que a colocam em posição de sofrimento psíquico a salvagam do “enfrentamento” direto com o Outro. O desvio de função ofereceu para ela um espaço seguro e protegido no recuo ao enfrentamento de seu desejo. Retomando nosso último caso pensamos que talvez Flaviana tenha buscado na profissão formas de satisfação que incluíam a ilusão de certa completude imaginária e o reforço constante de certa imagem de si. O desvio de função pode portanto ter operado como uma forma de impor limites a uma demanda de gozo excessiva.

Parece-nos que o enlace das professoras com a profissão docente não tenha sido causada por um desejo de ensinar, mas motivada por gozos específicos que pouco tinham a ver com o desejo de ser professora de língua estrangeira e a transmissão de saberes, mas

por aquilo que a profissão, na esfera pública, ofereceu como possibilidades de sustentação de seus gozos. Acreditamos que o desvio de função vem responder ao recuo frente ao desejo das professoras ao passo que promove a continuidade da extração de gozo.

A relação das professoras com a docência se mostrou perpassada por momentos de júbilo, desânimo e sofrimento. Acreditamos que a falta de investimento subjetivo na profissão tenha sido um fator de peso no sofrimento psíquico das professoras. Como Freud bem salientou (FREUD, 1980D), ensinar é uma profissão impossível. Impossível porque não oferece garantias de antemão. Não existem fórmulas que indiquem o caminho do sucesso. Cabe ao sujeito a constante reinvenção do laço educativo e um olhar cuidadoso sobre os limites de sua ação nas relações com o alunado. Ao professor, a falta de investimento libidinal em sua profissão pode lhe custar caro. Como se trata de uma profissão relacional, os desafios por ela impostos demandam a sustentação de um lugar de saber que é sempre posto em xeque. A ocupação do lugar de mestre não é algo com que se pode contar. A autoridade docente é outorgada (TIZIO, 2003), e sendo assim só pode ser outorgada se existe ali a presença da falta, de algo que move o desejo do profissional em sua vontade de saber fazer.

Ao contrário do que especulamos inicialmente, a língua inglesa, como objeto de investimento de ensino das professoras, não foi nomeada pelos professores como estando diretamente relacionada aos desvios de função. A língua inglesa nos pareceu um objeto de investimento *do professor*, que não se ligava a quaisquer ideais educacionais como por exemplo: proporcionar maiores oportunidades de trabalho para os alunos, ampliar seu repertório cultural, expandir as possibilidades de interações sociais dos alunos, promover momentos de (des)identificação identitária entre outros. Talvez possamos interrogar se a falta de questionamentos desses sujeitos sobre suas demandas profissionais não tenha os conduzido para a quota de sofrimento psíquico que perpassou suas vidas durante esses anos.

Durante nosso percurso investigativo enfrentamos zonas cegas, tais como a resistência de Madalena a um (re)posicionamento subjetivo, e também questões éticas, que se colocaram para nós por se tratar de uma pesquisa intervenção com seres humanos. Porém, acreditamos que as discussões ora apresentadas possam concorrer para a

ampliação da discussão sobre o tema do mal-estar docente.

Esperamos também que ainda que não tenhamos garantias sobre o sucesso de nossas intervenções, elas tenham atuado, de alguma forma, no sentido de tocar o sujeito em seu estado depressivo possibilitando que a docente possa enxergar outras possibilidades que não a sua demissão subjetiva perante a vida profissional. Esse efeito muitas vezes não coincide com o tempo das entrevistas já que é o tempo do sujeito. De toda forma sabemos de antemão que é somente o sujeito quem pode reescrever sua própria história. Fazemos coro com as palavras de Kehl quando afirma que

é preciso convidar o depressivo a ter coragem de apostar em alguma construção de sentido para contrapor o vazio que o abate. Isso equivale a construir uma via que o represente como sujeito desejante. Só ele pode ser o autor de novas combinações de significantes capazes de dar um sentido positivo à sua castração, como motor do desejo. (KEHL, 2009, p. 19)

No percurso desta pesquisa, cada professora me ensinou que a escuta é um dispositivo potente que pode suscitar um encontro com o mais íntimo de si e abrir as portas para a verdadeira invenção. A eterna reinvenção de si. E é essa a minha aposta. Termino então este trabalho com uma bela passagem do poeta Angelo Monteiro, que nos ilumina sobre os caminhos tortuosos mas sempre edificantes do desejo:

Todo caminho leva ao porto: só que não há porto.
E por isso, se tudo leva a nos perder,
antes nos perdermos por aquilo que amamos
que perder traindo-nos, ao trairmos o nosso próprio Sonho,
e apodrecer as fontes do nosso Destino
Pois sempre somos nós - e não o Deus -
que nos faz adiar ou perder, sem remissão
o único encontro que nos é dado.
(MONTEIRO, A. O inquisidor e as lições de passagem)

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. *Anais de Seminário integrado de ensino de línguas e literatura*. Porto Alegre: PUCRS, 1987.

ARRUDA, C.F.B. É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. *Intensificação do trabalho e saúde dos Professores*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARCELOS, A.M.F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, C.D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011^a.p. 147-158.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Unicamp, 1974/2006.

BERTOLDO, E.S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: A subjetividade do sujeito bilingue, In: CORACINI, M.J. (org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.

BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BIRMAN, J. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006/2009.

BIRMAN, J. *O sujeito na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BLANCHARD-LAVILLE, C.B. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. Trad. Gonçalves, M.S. & Sobral. A. São Paulo. Loyola. 2000

BRANDÃO, J.S. *Mitologia grega (Vol.3)*. Petropolis, RJ: Vozes.2001.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível

em:<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeduca caopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 28 ago 2018.

BRUNO, P. Satisfação e gozo. Tradução de Cristina Vidigal e Luiz Henrique Vidigal. Belo Horizonte: TAHC. 1991.

CANABARRO, R.C.; ALVES, M. B. Uma pílula para (não) viver. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza , v. 9, n. 3, p. 839-866, set. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2018.

CAVALLARI, J. S. Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras (organização). Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 317-336.

CAVALCANTI, M.C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNICAMP, n. 7, p. 5-12, 1986.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CODO, W. (Coord.). *Educação: Carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORACINI, M. J. (organização) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. 2002. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, 5:1-26.

DAIBERT, D. O. M. ; CALDAS, H. O imperativo de gozo do supereu e sua conexão com a demanda de amor insaciável das mulheres. **Rev.Mal-Estar Subj**, Fortaleza , v. 12, n. 3-4, p. 583-606, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 out. 2018.

DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.1997.

DIAS, M. G. L. V. O sintoma: de Freud a Lacan. *Psicologia em Estudo*, 77(2),399-405. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.

DIAS, R. A integração das TICS ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o aprender colaborativo on-line. Revista Moara n. 30. Belém: UFPA - Programa de Mestrado, 2008.

DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. ANPED-GT08-Formação de professores, 2010.

DINIZ, M. A que visa a escolha de um dispositivo metodológico?. In: PEREIRA, Marcelo (Org.). Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com. 1. ed. [S.l.]: Scriptum, 2017. cap. 3, p. 39-47. v. 1.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? Em E. M. T Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.194-223). Belo Horizonte: Autêntica. (2001).

DINIZ, M. e SILVA, L. M. Inibição com o saber: resta mal-estar?.. In: RETRATOS DO MAL - ESTAR COMTEMPORANEO NA EDUCACAO, 9., 2012, São Paulo. **Proceedings online... FE/USP, Available from:** <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032012000100022&lng=en&nrm=abn>. Access on: 20 Nov. 2017.

ENRIQUEZ, E. Interioridade e organizações. In: E. Davel e S. Vergara. (Org.) *Gestão com pessoas e Subjetividade*. 1ª edição, Atlas. São Paulo. 2006.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FÉDIDA, P. Nome, Figura e Memória. A linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1991.

FORBES, J. (Ed.); RIOLFI, C. (Org.). *Psicanálise: a clínica do real*. Barueri: Manole, 2014. 564 p.

FREUD, S. [1914]. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. 1. ed. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIV, p. 85-119.

FREUD, S. (1996). A dissolução do complexo de Édipo. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 19, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924)

FREUD, S. A dinâmica da transferência, 1912. In: *O caso de Schreber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 107-120. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 12).

FREUD, S. Os caminhos da formação dos sintomas. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. XVI, pp. 419-440). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1917).

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1980). Inibição, sintoma e angústia. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. XX, pp. 107-198). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1926)

FREUD, S. (1910a) As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. Análise Terminável e Interminável. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980d. Volume 23.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: *Obras Completas*, vol. XXI. 1 CD-ROM. 1930.

FREUD, S. Recordar, Repetir e Elaborar. In: *Obras Completas*, vol. XII. 1 CD-ROM. 1914.

FREUD, S. Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações. In: *Obras completas*, ESB, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago. (1932-1933/1996).

FREUD, S. Psicologia de Grupo e a Análise do Ego. in Obras completas de Sigmund Freud (23 v.), V.18. RJ, Imago, 1996. (Original publicado em 1921)

GASPARINI, S. M; BARRETO, S M; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 12, p. 2679-2691, Dec. 2006. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006001200017&lng=en&nrm=iso. access on 10 Set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006001200017>.

GUERRA, A. M. C. Como viver junto com a diversidade de gozos?. In: Pereira, M.R.. (Org.). Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?. 1ed. Belo Horizonte: Scriptum, 2017, v. 1, p.112-122

GUSDORF, G. Professores pra quê?: para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores / as: a saúde entre limites*. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? In: *Ágora*, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, v. 1, p. 115-138. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151614982003000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12/04/16.

JURANVILLE, A. (1986). *Lacan e a filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

KEHL, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-46.

LACAN, J. (1938). *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2. Ed., 2008.

LACAN, J. *A Identificação*. In: *O Seminário*, livro 9, inédito, 1961-2

LACAN, J. *O seminário, livro 14: a lógica da fantasia*. Recife, PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife. 2008 (Original de 1966-1967)

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed., 1998. (Original publicado em 1958)

LACAN, J. *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 1964/1998.

LACAN, J. *Notas sobre a criança*. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Original de 1969).

LACAN, J. *O simbólico, o imaginário e o real*. In: *Nomes-do-Pai* (T. André, Trad., pp.11-53). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Original publicado em 1953).

LACAN, J. *Seminário 17 - o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. *O seminário. Livro 23. O sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 157-165 (original de 1975-76).

LACAN, J. (1954-1955). *O seminário: livro II: o eu na teoria de Freud e na técnica psicanalítica*. Trad. Marie-Christine Laznik Penot. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LACAN, J. *O seminário: livro 2 - o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1978/1992, 3ª Ed.

- LACAN, J. *O Seminário, Livro 5: As Formações do Inconsciente*, 1999. (1974-1975)
- LACAN, J. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988 (Original de 1959-1960).
- LACAN, J. *A função criativa da palavra* (1953-1954). In: *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983. 269-279.
- LACAN, J. *O seminário, livro 10, A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 (Original de 1962-1963).
- LACAN, J. *A Ciência e a Verdade, Escritos*.(1966). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LACAN, J. *O seminário, livro 16, de um Outro ao outro*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.1969.
- LACAN, J. *O seminário, livro 20, Mais, ainda*. Jorge Zahar, 2 ed., 1985.
- LACAN, J. (1974-1975). *O seminário. livro 22: R.S.I*. Inédito.
- LAIA, S. *O sintoma como problema e como solução*. Asephallus. Vol. 3(6). 2008. Disponível em http://www.isepol.com/asephallus/numero_06/artigo_03.htm. Acesso: 15/04/15.
- LACADÉE, P. *O despertar e o exílio*. Rio de Janeiro: Contracapa; 2011.
- LEBRUN, J.P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.
- LEFFA, V.J. *Pra que estudar inglês, profe?: Autoexclusão em língua estrangeira*. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p.47-65. 2007
- LEFFA, V. J. *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LEFFA, V.. *Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade*. Considerações ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20; p. 2015 918 *Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública*. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.
- LEITE, N. *Entre o conformismo e a ruptura: posicionamentos discursivos de professores de língua estrangeira em educação de jovens e adultos*. 2013.127f (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LEMOS, I. O gozo cínico do toxicômano. **Mental**, Barbacena , v. 2, n. 3, p. 51-60, nov. 2004 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 dez. 2017.

LIMA, N. As incidências do discurso capitalista sobre os modos de gozo contemporâneos. **Rev.Mal-Estar Subj**, Fortaleza , v. 13, n. 3-4, p. 461-498, dez. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jul. 2015.

LOURES, D. *O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso*. 2014. Tese (Doutorado em Curso de Pós-Graduação em estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras da Universidade federal de Minas Gerais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maralice de Souza Neves.

MATTOS, A.M.A.; VALERIO, K.M. 2010. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(1):135-158. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>.

MELMAN, C. *Imigrantes – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

MILLER, J.-A. (1997) “Síntoma, saber, sentido y real”, in **Introducción a la Clínica Lacaniana**. Barcelona: RBA Libros, 2006, p. 507-511. MILLER, J.-A. Seminário sobre os caminhos da formação dos sintomas. *Opção lacaniana*. São Paulo, v. 60, p. 11-37, set. 2011.

MILLER, J.-A. (2009). *Clínica y superyo: Conferencias porteñas* (Tomo I). Buenos Aires: Argentina: Paidós

MILLER, J.-A. *Los signos del goce*. Paidós, Buenos Aires, 1986/87 – 1998

MILLOT, C. (1987) *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: JZE, 1995

MINNICELLI M. Cerimônias mínimas. *Estilos da Clínica*, 16(2), 2011, p.94-323.

MIRANDA, M.P. *O mal estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. 2010. 258f (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, M. P.; SANTIAGO, A. L. *As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema*. LEPSI IP/FE- USP 2011, v. 8, p. 1, 2011.

MOSCHEN, S.; VASQUES, C. K.; FROHLICH, C. B. PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES EM RASURAS. In: VASQUES, Carla K; MOSCHEN, Simone. (Org.). PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES EM RASURAS. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2015, v. 1, p. 17-42.

NEVES, M. S. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In: BRAWERMANALBINI, A; MEDEIROS, V. S. (organização). Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2013a, p. 285-297.

OLIVEIRA, M. P. O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

OZOLIO, L. *Adoecimento funcional docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte: estudo de caso da regional Pampulha*. 2015. 214 f (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PASCHOALINO, J.Q. *O professor Desencantado: matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. TESOL Quarterly.1989. vol. 23, No. 4:589-618.

PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, Aquisição ou participação. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PAULINO, B. O., FRANCO, R. B.; PEREIRA, M. R. A sociedade da vergonha e a (des)construção da subjetividade docente.. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings online**. FE/USP, Available from:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100059&lng=en&nrm=abn>. Access on: 10 Novembro. 2015.

PAULINO, B. *De que discurso se trata quando professores se dizem padecidos*.101f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

PEREIRA M. R. Mal-estar docente e novos sintomas na cultura. In SOUZA, R. M, CAMARGO, A. M. F. DE, MARIGUELA, M. (Orgs) **Que Escola é Essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas, ed Alinea, 2009

PEREIRA, M.R. *La orientación clínica de trabajo como cuestión de método a la psicología, psicoanálisis y educación*. In: I Congreso Internacional II Nacional y III Regional de Psicología, 2010, Rosario. I Congreso Internacional II Nacional y III Regional de Psicología. Rosario, Argentina: UNR, 2010. v. 2. p. 1-15.

PEREIRA, M.R. *A impostura do mestre*. Scielo. 2004. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100039&script=sci_arttext. Acesso em 05/05/2014.

PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 Anos depois*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

PEREIRA, M.R. Os profissionais do impossível. In: ORNELLAS, M. L. (Org.). *Psicanálise e Educação (im)passes subjetivos contemporâneos 2*. 1ª.ed. Belo Horizonte MG: Fino Traço, 2013, v. 2, p. 35-49.

PEREIRA, M.R. El método de orientación clínica aplicado a la investigación-intervención. In. *Psicología, conocimiento y sociedad*. Montevideú: UDELAR.S (1). 2014.

PEREIRA, M. R. O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2016.

PICADO, L. A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. Instituto Superior de Ciências educativas, Portugal, jul.2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>>. Acesso em 27 Out. 2017.

PRASSE, J. O Desejo das Línguas Estrangeiras. Revista Internacional Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires. Editora Companhia de Freud, Ano I. n. 1, Jun. 1997.p.63-73.

RAHME, M.M.F.; MRECH, L. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre formação docente e educação inclusiva. Paidéia (Belo Horizonte), v. 5, p. 23-45, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

RIOLFI, C.R. (1999) *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese de Doutorado em Linguística. IEL-Unicamp.

Campinas. ROUDINESCO, E., & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries)

SILVA, E. Mal-estar: marca da escola na contemporaneidade? In: 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY, 2011, SAO PAULO. *Anais do 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*, 2011.

SILVA, T. Inglês pra quem? As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira. 126f. Dissertação. (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo. 2018.

SOUZA, E. 2011. O ensino de língua inglesa no Brasil. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 1(1):1-7. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 02/03/2017.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400012&lng=en&nrm=iso>.

SENNETT, R. O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SERRANI, S. *Múltiplos espaços da Linguística Aplicada*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Unicamp, SP. 2005, p.177-184.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

SCHÄFFER, M. Subjetividade e Enunciação: a questão do sujeito na Psicanálise. *Anais do Seminário Pesquisa Em Educação Região Sul*, Porto Alegre, v. 1, 2001.

SIMOES, R. B. F. A recusa histórica à satisfação do desejo. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 11, set. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 fev. 2016.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SOLER, C. O sujeito e o Outro I. In: R. Feldstein, B. Fink, & M. Jaanus, *Para ler o Seminário II de Lacan: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (pp. 52-57). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

SOLER, C. O que faz laço? 1.ed. Ed. [S.l.], Escuta, 2016. 146 p. v.1.

SOUZA, A. & LEITE, M. *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*. Educação e Sociedade, 32 (117), 1105-1121. 2011.

STANLEY, G. *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas: Pontes, 2011, p.73- 98.

TAVARES, C. N. V. Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 279p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TIZIO, H. La posición de los profesionales em los aparatos de gestión del sintoma. In H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogia social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Gedisa. 2003.

VALAS, P. As dimensões do gozo: do mito da pulsão à deriva do gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Coleção Transmissão da Psicanálise, 67).

WEBER, J; STROHMER, J. Quem tem medo do saber não sabido? Determinantes da relação com o saber na formação de professores-estagiários. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 49-69, June 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200049&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Nov. 2018.

ZIMERMAN, D. E. O que mudou nas “regras técnicas” legadas por Freud? In: ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.291-299.

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, eu, Natália Costa Leite, responsável pela pesquisa “O mal-estar do docente de inglês: analisando posições subjetivas”, convido você para participar como voluntário de meu estudo.

A pesquisa pretende investigar questões relativas à subjetividade de professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular, a língua inglesa. A pesquisa é, portanto, importante para o campo da educação e para a área de Linguística Aplicada, pois pretende utilizar entrevistas, nas quais você poderá falar livremente acerca de suas dificuldades enfrentadas em ensinar e aprender a língua inglesa. Para a sua realização serão feitas gravações em áudio e notas de campo. As gravações ficarão disponíveis em arquivos digitais sob a minha responsabilidade.

É importante esclarecer que você poderá interromper ou retirar a sua permissão a qualquer momento e tem direito de solicitar todos os esclarecimentos necessários. As informações desta pesquisa serão confidenciais. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Autorização

Eu, _____ após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Escolho como forma de identificação o nome _____ ou um número.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Dados do pesquisador: Natália Costa Leite – Telefone: (31) – 998645662. R. João Carlos, 1307/203 B. Horizonte, MG- CEP: 31030-360. End. Eletrônico: nataliacostaleite@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Para informações junto ao COEP/UFMG: Av. Antonio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º. Andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG. 31270-901. Telefax:31-3409 4592. coep@prpq.ufmg.br

Dados do responsável pela autorização da pesquisa:

Endereço: _____ Telefone _____

_____ End. Eletrônico _____