

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Caroline Martins dos Santos

**AS SAÍDAS SINGULARES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA FRENTE À
IMPOSSIBILIDADE DE EDUCAR**

Belo Horizonte

2021

Caroline Martins dos Santos

**AS SAÍDAS SINGULARES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA FRENTE À
IMPOSSIBILIDADE DE EDUCAR**

Versão Final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Maralice de Souza
Neves

Belo Horizonte

2021

S237s

Santos, Caroline Martins dos.

As saídas singulares de professoras de língua inglesa frente à impossibilidade de educar [manuscrito] / Caroline Martins dos Santos. – 2021.

157 f., enc. : il., p&b.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

**AS SAÍDAS SINGULARES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA FRENTE A
IMPOSSIBILIDADE DE EDUCAR**

CAROLINE MARTINS DOS SANTOS

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

Aprovada em 26 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientadora

UFMG

Prof(a). Margareth Diniz

UFOP

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól

UFOP

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme

UFMG

Prof(a). Valdeni da Silva Reis

UFMG

Belo Horizonte, 26 de maio de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 26/05/2021, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves, Membro de comissão**, em 26/05/2021, às 20:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdeni da Silva Reis, Professora do Magistério Superior**, em 27/05/2021, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Diniz, Usuário Externo**, em 01/06/2021, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Usuário Externo**, em 01/06/2021, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or_gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0699595** e o código CRC **3DEF8DF2**.

À mamis e papis.

À educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me proporcionarem uma educação de qualidade e me apoiarem em todas as escolhas que fiz até hoje;

À minha família, pelas orações, carinho e compreensão quando estive ausente;

À minha querida orientadora Maralice, pela forma acolhedora e carinhosa com que me recebeu, por compartilhar toda sua experiência acadêmica e profissional e pelas atentas leituras;

Às membras da banca: Margareth Diniz, Mônica Rahme, Valdeni Reis, Vanderlice Sól, Natália Leite e Leina Jucá; mulheres competentes e inspiradoras, por aceitarem o convite e contribuírem para o meu crescimento como pesquisadora, além de serem grandes incentivadoras da ciência;

À Nat Leite, por me apresentar a Psicanálise, por estar presente quando esse trabalho nasceu e por dividir as alegrias e angústias da vida acadêmica;

Ao Cali, por ser um companheiro de descobertas e a pessoa que mais me motiva a questionar!

Aos colegas do grupo de pesquisa: Arabela, Fernanda, Jackson, Kely, Lígia, Natália Giarola e Rafa, por dividirem comigo as oportunidades de aprendizado;

Às professoras participantes, por cederem seu tempo e estarem tão disponíveis a contribuir para a pesquisa;

Ao Colégio Santo Antônio e ao *English Team*, pelo apoio à minha formação e por dividirem comigo a riqueza do ensino fundamental;

Ao ConCol, pela oportunidade de experiências tão enriquecedoras;

Aos amigos, em especial ao Gláucio, à Rita de Cássia e à Lili, por me ofertarem a escuta em momentos difíceis e celebrar comigo os bons momentos;

Às companheiras e amigas do balé, em especial à professora Renata Donatti, por me mostrar uma saída possível através da arte;

A todas as instituições (públicas) em que estudei: Escola Estadual Professor Geraldo Martins Ferreira e Melo, Escola Estadual Professor Pereira da Costa, Escola Estadual Manoel Batista, Escola Estadual Fernando Otávio, Universidade Federal de Minas Gerais. Obrigada pela formação séria e resistente!



O ensaio de dança da Ópera na rua Le Peletier, 1872. Edgar Degas

Only when he no longer knows what he is doing does the painter do good things.
Edgar Degas

RESUMO

O trabalho aqui apresentado se insere na área da Linguística Aplicada, no campo de formação de professores ao tratar mais especificamente da língua inglesa. Como suporte teórico contamos com um atravessamento dos estudos em Psicanálise e Educação. A pesquisa parte de minha inquietação em relação à formação inicial e continuada de professores de inglês e recorro aos estudos lacanianos dos quatro discursos para tratar da questão da impossibilidade de educar. Segundo Freud (1937) educar seria uma das três funções impossíveis, uma vez que não se pode fazê-la de maneira completa ou suficiente, juntamente com o ato de governar e analisar. Diante disso, questiono se e como os professores em exercício lidam com essa impossibilidade na sua práxis e, ao mesmo tempo, se distanciam da impotência, caminho possível para muitos desses profissionais. Partimos do pressuposto de que não há uma única maneira de educar diante da impossibilidade; cada docente inventa maneiras singulares de fazê-lo em seu contexto. Uma vez considerada a singularidade como meio de analisar o discurso dessas docentes, propomos a análise das entrevistas de duas professoras de inglês da educação básica de Belo Horizonte a fim de compreender o quê de singular há nas suas práticas que permite que elas se coloquem no ambiente escolar de forma vívida. Além da formação do corpus por meio de entrevistas gravadas, também se conta com a análise do diário clínico da pesquisadora, e as conversações que aconteceram sob o nome de *Pedagogical Rounds* no projeto de formação continuada ConCol/UFMG, onde as participantes da pesquisa se encontravam. Além da busca pela compreensão da singularidade das professoras entrevistadas, pretende-se lançar um olhar atento à escolha da língua inglesa por essas docentes, que investem seu desejo na escola, e o papel da formação continuada no processo de subjetivação de seus fazeres docentes. Durante o processo de análise dos dizeres das participantes alguns conceitos ricos para a pesquisa são cogitados, como o conceito de estilo docente, fruto da investigação das singularidades das professoras, assim como caminhos inusitados que a pesquisa em Psicanálise nos leva a percorrer. Diante dos objetivos propostos para a pesquisa e um olhar atento ao compromisso de cumprir com a metodologia proposta, chegamos, entre outras, a algumas respostas principais, considerando ainda o que é singular de cada docente: 1) ambas as professoras, calcadas nas suas experiências e no desejo de educar, inventam saídas para impasses da rotina da sala de aula que dizem de um estilo construído ao longo do tempo e consolidado por meio de suas apostas subjetivas; 2) há algo do desejo de educar que ultrapassa o contexto da sala de aula, mas está associado à língua inglesa, não tanto como objeto de ensino, mas como objeto de desejo de gozar da língua como gozam outros sujeitos de seus convívios e, por fim, 3) a docência das professoras

participantes é permeada também por um mal-estar proveniente de um gozo que causa no corpo, cada uma ao seu modo, a nosso ver, uma docência sintomática. Dessa forma, concluímos que apesar de ambas apresentarem saídas singulares para a impossibilidade de educar e mostrarem um desejo de viver na escola, há um mal-estar associado à docência, que pode ter razões diversas que a pesquisa não propõe discutir, visto que seria da ordem de um outro tipo de investigação.

Palavras-chave: formação de professores; impossibilidade; singularidade; ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The work presented here falls within the area of Applied Linguistics, in the field of teacher training, and reaches the area of Psychoanalysis as a theoretical support for the qualitative approach of clinical guidance. The research starts from the Lacanian studies of the four discourses to address the issue of the impossibility of educating. According to Freud (1937), education would be one of the three impossible functions, since it cannot be done effectively, together with the act of governing and analyzing. Considering this, I question how practicing teachers deal with this impossibility in their praxis and, at the same time, distance themselves from impotence, a possible path for many of these professionals. We start from the assumption that there is no single way to educate in the face of impossibility, but each teacher invents unique ways to do so in their context. Once the singularity is considered as a means of analyzing these teachers, we propose to analyze the interviews of English teachers from regular schools in Belo Horizonte in order to understand what is unique about their practices that allows them to place themselves in the school environment in a vivid way. In addition to the collection of the corpus through recorded interviews, there is also the analysis of the researcher's clinical diary, used during the interviews and conversations that take place during the Pedagogical Rounds in the ConCol / UFMG ongoing teachers training project. In addition to seeking to understand the uniqueness of the teachers interviewed, we intend to take a close look at the choice of English language by these teachers who invest their desire in school, besides the role of continuing education in the process of subjectivizing their teaching activities. During the analysis process of the participants' statements, some rich concepts for research are considered, such as the concept of teaching style, the result of the investigation of the teachers' singularities, as well as unusual paths that research in Psychoanalysis leads us to take. In view of the objectives proposed for the research and a careful look at the commitment to comply with the proposed methodology, we get, among others, at some main answers, considering also what is unique to each one of the teachers: 1) both teachers, based on their experiences and in the desire to educate, they invent ways out of deadlocks in the classroom routine that tells us of a style built over time and consolidated through their subjective bets; 2) there is something about the desire to educate that goes beyond the context of the classroom, but it is associated with the English language, not so much as an object of teaching, but as an object of desire to enjoy the language as do other people in their lives and, therefore, finally, 3) the practice of the participating teachers is also permeated by a malaise arising from a *jouissance* that causes the body, each in its own way, in our view, symptomatic teaching. Thus, we conclude that although

both present singular solutions to the impossibility of educating and show a desire to live in school, there is a malaise associated with teaching, which may have different reasons that the research does not propose to discuss, since it would be from another type of investigation.

Keywords: ongoing teachers training; impossibility; singularity; English Language Teaching.

LISTA DE SIGLAS

ConCol- Continuação Colaborativa

Educonle - Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira

FC- Formação Continuada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PECPLI – Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa

PosLin – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

PRs – *Pedagogical Rounds*

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFV – Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: matema do discurso do Mestre

Figura 2: matema do discurso Universitário

Figura 3: matema do discurso da Histérica

Figura 4: matema do discurso do Analista

Figura 5: matema do discurso Capitalista

Figura 6: Baixa remuneração na rede pública.

LISTA DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO

Normas para transcrição das falas

SINAL	SIGNIFICADO
/	Pausa curta e hesitações
///	Pausa longa e hesitações
[inc.]	Incompreensível
(())	Comentários da pesquisadora
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala do professor
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
“ “	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
X	Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas ou instituições)
:: ou :::	Alongamento de vogal ou consoante
Negrito	Trechos analisados

CASTILHO, Ataliba Teixeira. A língua falada no ensino do Português. São Paulo: Contexto, 1998.

Sumário

PRÓLOGO - DE ONDE PARTIMOS	9
O saber inconsciente	12
Contexto	15
As escolhas do repertório	17
Justificativa.....	21
Objetivo da pesquisa.....	23
1º ATO: METODOLOGIA	25
O cenário da pesquisa de orientação psicanalítica.....	26
Procedimentos para geração do corpus	31
A construção do caso.....	32
2º ATO - QUAIS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORREMOS?	37
O sujeito do inconsciente.....	38
O desejo do sujeito e o sujeito do gozo	40
O sintoma do sujeito como o que há de mais singular	42
O estilo em Psicanálise	47
A transferência como caminho para o não-saber.....	49
O laço social e os discursos	53
Os três ofícios Impossíveis	58
A formação de professores	60
O feminino.....	67
<i>ENTRÉE</i> - O caso Lívia Maria	71
Lívia Maria – <i>É a mim que eles procuram</i>	74
O laço.....	76
O maternal como saída para o feminino	88
Onde está Lívia Maria na função de professora de inglês?	95

O Sintoma como solução-problema	99
Quais perguntas de pesquisa <i>isso</i> responde?	102
<i>ADAGIO</i> : O caso Paula	105
O espaço público e o privado	107
A competência linguística, “aquela coisa toda”.	118
A subjetivação do seu desejo, o “querer estar ali”	128
O mal-estar (docente?).....	134
A quais perguntas de pesquisa <i>isso</i> responde?	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS – A CODA!.....	140
ANEXOS	158
Anexo 1	158

PRÓLOGO - DE ONDE PARTIMOS

Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto
Lacan

Escolho iniciar este trabalho em primeira pessoa, uma vez que ele diz do meu desejo enquanto pesquisadora e enquanto sujeito. Jacky Beillerot expõe, no prefácio do livro de Blanchard-Laville (2005, p. 17) que o pesquisador “assume o risco de se dizer a fim de dizer algo dos outros”. Portanto, assumo que o trabalho diz algo de mim e tentarei, ao longo da escrita, expor o que há de mais íntimo da minha relação com o objeto de estudo, visto que não há como escapar da exposição da minha subjetividade no trabalho que propus desenvolver. Espero que a linguagem da dança, presente na minha trajetória como aluna e professora, perpassa essa escrita e conduza o leitor não a um final romântico, mas a saltos e piruetas como forma de enigmas, para que as perguntas aqui propostas instiguem futuros trabalhos e discussões.

Além de explicitar o caráter subjetivo da pesquisa, também me interessa dizer a quem escrevo. Proponho um trabalho direcionado aos interessados pela educação em geral, aos temas que envolvem a Linguística Aplicada ao ensino de línguas e a Psicanálise, mas, sobretudo, aos professores da educação básica, sejam elas públicas ou privadas, que estão na lida docente diária. Por isso, sem saber se esse docente possui ou não leituras semelhantes às que proponho, busco uma linguagem que alcança possíveis leitores de diferentes segmentos. Há de se mencionar haver também um caráter político nessa pesquisa, que elege como participantes e leitores professores da educação básica, em detrimento dos ensinos superiores ou de cursos livres, por exemplo. Essa escolha é intencional e pretendo justificá-la durante a extensão do trabalho.

Acredito que uma pesquisa não se inicia quando escrevemos um projeto em um curso de pós-graduação, mas muito antes de ele mesmo ser delimitado. No meu caso, acredito que minha pesquisa se iniciou no ensino médio, quando admirava alguns dos meus professores e, ao mesmo tempo, negava que queria a docência como minha profissão. Considerava uma tarefa árdua ser uma profissional satisfeita sendo docente, uma vez que via tantos impossíveis nas práticas de meus professores. Mas ainda assim,

de alguma forma optei pela docência enquanto cursava a graduação em Letras e me coloquei nessa posição já no primeiro ano de graduação em um curso de extensão de línguas. A língua inglesa sempre foi um interesse grande e soube, ao começar um curso particular de inglês, que gostaria de estudar a língua por muito tempo e usá-la frequentemente. Assim, optei por Letras com habilitação em língua inglesa. No último ano de graduação me interessei pelos estudos da Linguística Aplicada e foi quando iniciei meus estudos sobre a docência e o docente de língua inglesa. A partir de frequentes inquietações a respeito da formação inicial e continuada de professores de inglês e a partir do contato com professores em sala de aula me propus analisar algumas questões a respeito da sala de aula de língua inglesa, momento em que propus o tema da minha pesquisa de mestrado.

Para além de me colocar na função de professora, vale resgatar o valor da experiência que se tem no sujeito que também se formou aluna, formação que continua atualmente, como aluna da pós-graduação. Além de aluna de Letras e posteriormente aluna do Poslin (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos), também sou aluna de balé, por isso a dança perpassa este trabalho de forma a ver na arte também uma forma singular de estar no mundo. Ao utilizar da linguagem da dança neste trabalho me surpreendi com o fato de sempre ter considerado essa atividade como o espaço onde eu posso ser aluna, porém ao escrever me recordei que a minha primeira oportunidade de emprego (informal) foi como professora de balé, quando a primeira professora de balé me pediu que eu lecionasse para turmas de crianças em escolas municipais de Pará de Minas. Me recordei, portanto, que minha primeira experiência de docência teria sido com esse objeto, e não com a língua inglesa, como por tantos anos afirmei.

Voltolini (2018, p. 69) defende que a profissão docente “é a única a qual ninguém chega sem uma experiência prévia” e que “trabalhar para fazer crescer uma criança recoloca esse adulto, que se coloca na posição de professor, face aos mesmos conflitos que ele teve quando algum outro se ocupou, frente a ele, dessa tarefa”. Por isso resgato na minha memória como aluna ainda no ensino fundamental as lembranças de pensar como aqueles professores viviam e se eram felizes fazendo o que escolheram fazer: ensinar. A curiosidade sobre o sujeito professor surge na minha trajetória mesmo antes de eu me tornar uma docente.

Há várias oportunidades de estudos e discussões sobre as funções e possibilidades do professor de língua inglesa na área de Linguística Aplicada e, nelas, se discutem, com frequência, os desafios de ensinar uma língua em contexto escolar, seja ele público ou

privado. Tenho observado questionamentos e discussões recentes no que concerne a função do professor de língua em sala de aula da educação básica, e tais assuntos giram em torno de perguntas como: 1) É possível um ensino de língua inglesa para além do âmbito linguístico? 2) Cabe ao professor de línguas educar para o social? 3) É função do professor de línguas ensinar a pensar de forma crítica? E, por fim, a meu ver, a principal: 4) É possível fazê-lo? Essa última é a que trago de maneira mais efetiva a esse trabalho.

Dada a tamanha inquietação acerca das perguntas acima, nos anos de 2014 e 2015 desenvolvi uma pesquisa de mestrado intitulada “O ensino de literatura na escola regular como brecha para o letramento crítico” (SANTOS, 2016). Essa pesquisa buscava analisar a aplicação de atividades de propostas por estudos em Letramento Crítico em uma sala de aula de 8º ano de uma escola municipal de Belo Horizonte, e tinha como foco os efeitos das atividades de perspectiva crítica nos alunos pesquisados. Porém, as entrevistas com a professora participante (Maria) e suas contribuições em sala de aula me levaram a iniciar uma investigação sobre o professor de línguas, uma vez que a professora me interessou em suas falas e sua prática, não temendo se colocar em uma posição singular, a meu ver. Por posição singular intento dizer que a professora não se propôs estar em uma posição de replicadora de métodos ou apresentadora do livro didático aos alunos. Ao contrário, apresentava uma prática muito espontânea, contribuindo para a promoção de projetos e atividades em sala de aula que fugiam do currículo pré-estabelecido e produziam efeitos não esperados, ou seja, havia ali uma autoria no seu fazer docente. Como a professora participante e sua formação não eram o objetivo principal de minha pesquisa, me detive apenas aos resultados das atividades dos alunos, propondo então, na pesquisa de doutorado me ater ao docente de língua inglesa, analisado a partir de conceitos propostos pelo viés psicanalítico, até então não abordados no mestrado.

A escolha dessa perspectiva teórica se justifica pelo fato de termos na psicanálise a chance de analisar o sujeito em sua singularidade, e não como representante de uma classe (professores), uma vez que a psicanálise trata do caso a caso, e não como um estudo normativo ou de base generalista. Não é que essa ciência¹ desconsidere o social, ao contrário, os aspectos sociais e culturais são importantes para compreender a formação psíquica de um povo e, a partir de então, singularizá-lo. Nota-se tal aproximação ao

¹ Compreendemos que a Psicanálise está para a Ciência particular do singular, como defende Carvalho (2014), em oposição à Ciência do cientificismo contemporâneo. Nesse sentido, o autor não retira a Psicanálise do lugar de ciência, mas advoga que esta inventa um novo lugar para a própria Ciência, de tratar cada caso como único.

lermos o trabalho de Espina Barrio (2008) e percebermos as diversas aproximações que o antropologista estabelece entre as obras de Freud e Levi Strauss, além do seminário de Mark Zafiroopoulos (2001), em que o autor discute o caminho tomado por Levi Strauss que Lacan percorre ao seu retorno a Freud, entre 1953 e 1957. É necessário para a Psicanálise, portanto, compreender o social em que o sujeito está inserido para analisar de que forma sua singularidade diz de um sintoma que tem raízes no coletivo. Percebe-se esse olhar nas diversas pesquisas na área da Educação em que se discutem o mal-estar que abrange um alto número de docentes na contemporaneidade, como nos trabalhos de Voltolini (2001), Diniz e Mendes (2014), Diniz, Itaboray (2014), Neves (2016) e Pereira (2013, 2016, 2017), dentre outros. A pesquisa se dá, portanto, na interseção entre o singular de cada caso e o universal das teorias.

O saber inconsciente

A principal razão de propor uma nova pesquisa à luz da Psicanálise, visto que essa não foi minha escolha em uma pesquisa anterior, é a recente necessidade em que me encontro de tratar da subjetividade de um frequente caso de estudo da Educação: professoras e professores. Ao tratar das atividades de letramento crítico no mestrado, a docente aparece na minha pesquisa provida de um saber que me intrigava e que emergia mesmo que eu não o investigasse. Nas conversas em que tive com a docente, me chamava atenção algo que lhe era próprio e espontâneo da sua prática naquela escola. Quando li em 2016 sobre o saber inconsciente, concluí que era disso que se tratava o enigma que aquela professora me havia colocado, e que era por esse caminho que eu deveria conduzir uma nova pesquisa.

No já citado *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), Freud desenvolve alguns pensamentos a respeito da sexualidade infantil e a relação com o saber. O autor defende que entre os três e cinco anos dois processos são concomitantes na vida de um sujeito: o desencadeamento da vida sexual e a pulsão de saber ou investigar. Freud também chama atenção sobre o fato de essa pulsão não pertencer ao grupo das pulsões elementares, mas correspondem a uma forma “sublimada de dominação”, ao mesmo tempo em que trabalha com a energia escopofílica, ou seja, com o prazer que existe no olhar. Assim, a partir das atividades sexuais infantis se percebe uma atitude investigatória da criança que dá origem a um saber. Freud entende que a primeira evidência de um

enigma que atordoa a criança é em relação à origem dos bebês. Esse saber primeiro advém, portanto, de uma curiosidade sexual e, por isso, possui caráter libidinal.

O sentimento de completude do bebê é, segundo Freud, parte constituinte de um primeiro momento na vida do sujeito, de caráter narcísico, que somente se encerra quando o saber sobre o Outro é abalado e, assim, ele percebe que, como o Outro, ele também se constitui pela falta. Como afirma a pesquisadora e psicanalista Margareth Diniz (2006, p. 2): “É a partir da experiência de confronto com a falta no Outro, que o sujeito se vê confrontado à própria falta, levando-o a interpelar, a questionar, a buscar o saber, a constituir o próprio saber.” Em um segundo momento, do Complexo de Édipo, se estabelece uma separação entre o sujeito e o Outro, em que se evidenciam oportunidades para o surgimento do desejo.

Dessa forma, esse sujeito que se torna dono de um desejo é também um criador de hipóteses e teorias pessoais, como exemplifica Diniz (2006):

A partir dessa questão enigma sobre a origem dos bebês, para as quais as crianças elaboram perguntas do tipo: "De onde vêm os bebês?", "Quem desejou esse bebê que vai ocupar o meu lugar?", "O que quer minha mãe?" "Eu não a completava"? "O que me falta, que eu não consigo satisfazê-la? ", elas próprias respondem à maneira genial de um teórico, criando um grande número de mitos e lendas, inventando explicações, as quais se constituem em uma de suas atividades sexuais. (p. 2)

Ainda nas contribuições freudianas sobre as teorias sexuais infantis, essas são substituídas por um saber inconsciente fruto de esquecimentos e recalques. Uma vez que esse processo é inconsciente e particular de cada sujeito, seu saber se torna singularizado. Diante disso, nota-se que a sexualidade e o saber estão, de forma constitutiva, ligados no sujeito. Castilho (2012), considerando esse percurso teórico do conceito de saber para a psicanálise, defende que “depois de Freud, começamos a pensar que não se pode excluir o sujeito e, portanto, o sexual, do campo da aprendizagem.” (CASTILHO, 2012, p. 25). Ainda segundo o autor, o caráter libidinal aparece no sujeito de forma contraditória à realidade escolar e, o inconsciente e o sexual deixam suas marcas no que concerne “a inteligência, a cognição e as aprendizagens” (p.25). Isto quer dizer que não há sujeito na escola ou em algum outro lugar desprovido do seu saber singular, originário de suas formas libidinais de estar no mundo.

Diniz (2006) advoga que as respostas para nossos questionamentos são sempre parciais, pois sempre haverá uma pergunta para a qual não encontraremos resposta. A criança ainda possui uma ilusão de que a resposta a uma pergunta preencherá um vazio, porém é nessa mesma falta que o sujeito se impulsiona a buscar respostas para tamponar um furo, que é estrutural. Uma vez procurando, incessantemente, tamponar uma falta por meio da busca pelo saber, há que se pensar nesse sujeito em relação ao seu ofício, como propõe Diniz (2006):

Entender a dimensão subjetiva do sujeito em sua relação com o saber pode trazer contribuições também para a compreensão da relação do sujeito com o trabalho, principalmente quando consideramos as inúmeras angústias e ansiedades que percebemos nas estratégias de atuação de diversos profissionais. (p. 4)

Visto que o sujeito está em busca de um saber, e isso não é diferente na sua relação com o trabalho, como lidar com uma falta estando em uma posição docente tradicional, onde se espera do mestre, uma fonte de saber e, do aluno, um receptáculo de conhecimentos?

Como defende Maud Mannoni (1977) sobre a educação ideal da época, mas que continua em voga na contemporaneidade, há uma herança de uma ideologia autoritária em torno do saber que corrobora o discurso do mestre, estando esse em uma posição que necessita do aluno para sustentar seu modo de gozo. Mannoni (1977, p. 36) insiste que “não é inútil enfatizar o caráter *mítico* de uma pedagogia que faz do mestre (e do pai) o depositário do saber e do aluno (e do filho) o ignorante a ‘salvar’ de sua incultura”.

Proponho, portanto, investir um olhar nas participantes da pesquisa de forma a analisar se e de que maneiras elas se colocam na sala de aula e subvertem a lógica do mestre, como detentor do saber. A proposta deste trabalho não é de fornecer respostas a todas as questões trazidas, mas analisar como as docentes estão lidando com os impossíveis na aula de língua inglesa. Minha aposta é a de que é necessário colocar o (suposto) saber que se tem sobre a aula de língua inglesa de lado, para deixar emergir seu desejo e, com isso, separar o conhecimento técnico e curricular de um saber que é singular e inconsciente. Isso não quer dizer que o conhecimento técnico e teórico que esse professor possui não seja importante e necessário, ao contrário, é a partir desse saber

inconsciente que o professor poderá usar seu arcabouço técnico de forma a não o definir como o único elemento que compõe as escolhas na sua forma de educar.

Contexto

Proponho uma pesquisa que se inicia junto à minha trajetória docente e que se materializa agora como investigação em um momento que encontra teorias que respaldam as minhas inquietações enquanto pesquisadora da área de formação de professores. A partir da minha experiência de investigação no mestrado, observei nas práticas e nas falas da professora participante algo que foge do saber consciente da formação acadêmica da professora, formação essa que se inicia nos anos 1980 em um formato de formação de professores no âmbito do treinamento, uma formação que, segundo a professora, a treinava para aplicar os mais recentes métodos para o ensino de línguas; e se desenvolve para uma formação continuada nos anos 2000 que recebe outro formato, o de uma formação reflexiva-crítica, que propõe uma ativa participação do docente, incluindo leituras sobre a importância do seu papel na educação. Essa segunda formação da professora incluía um curso de especialização na UFMG, curso que a docente tratou como um divisor de águas na sua formação. Ao desenvolver projetos em suas aulas e na escola, algo da sua docência me parecia de uma ordem singular que não pertencia a uma dimensão de conhecimento que Maria poderia me explicar em palavras e expressões técnicas, porque essa dimensão escapava dos métodos, metodologias e livros didáticos a que recorria na sua formação. Durante uma das entrevistas com a participante, ela me explicava que não tinha conhecimento teórico do que fazia, mas sabia que “dava certo”. Percebo então, pela primeira vez, que pode haver na docência, um saber que não se sabe, certamente inconsciente.

Assim, me propus a buscar de onde vem esse saber que não é teórico ou até mesmo técnico e encontrei um caminho -mas não respostas- nas teorias da psicanálise. A psicanálise de Freud nos favorece à medida que tem, por essência, a teorização a *posteriori*, ou seja, parte-se da observação e análise para uma possível teoria sobre o sujeito. Assim procurei conduzir essa pesquisa. O primeiro passo dado a partir da observação da professora participante no mestrado me instigou a estudar outras docentes e, a partir de então, buscar teorias que iluminassem os caminhos da pesquisa. A pesquisa

em psicanálise² não propõe aplicar teorias a determinados contextos, mas teorizar observações e práticas.

Para refletir sobre essas questões, Fink (1998) chama atenção sobre o porquê de considerar a psicanálise para analisarmos o sujeito. O autor problematiza a razão de privilegiarmos a psicanálise se ela é apenas um discurso entre tantos outros, e a resposta é o motivo pelo qual busco conduzir uma nova pesquisa, agora na perspectiva psicanalítica: “porque ele (o discurso psicanalítico) permite compreender o funcionamento dos diferentes discursos de forma singular” (FINK, 1998, p. 160)

É interessante e pertinente que estabeleçamos os limites do conceito de discurso entre a Linguística e a Psicanálise, visto que o termo percorreu caminhos distintos teoricamente e, por isso, possuem seus efeitos em cada área. Na Linguística, devemos considerar o progresso do conceito de língua para que chegássemos no discurso como uma elaboração mais atual e complexa. Os primeiros estudos sistêmicos de Saussure (1974) elaboram uma divisão de linguagem entre língua e fala, considerando a primeira como o objeto de estudo da linguística, e a segunda como o uso desse aparato. A língua seria o lado social da linguística, enquanto a fala o lado individual. Essa dicotomia limitava, portanto, a possibilidade de considerar a relação do homem com a língua ou qualquer tipo de exterioridade (INDURSKY, 2010). São os estudos de Benveniste à partir dos anos 40 que propõem analisar os efeitos das contribuições do homem na língua e fundam o que o linguista chamaria de linguística da enunciação. Essa é a primeira vez que se considera o caráter subjetivo da língua. Já nos anos 1960, a dicotomia língua/ fala se expande para língua/ discurso, ao se considerar o discurso como efeito de sentido pelo fundador dessa corrente, Michel Pêcheux (1969), que além de considerar a exterioridade, enxerga o locutor e interlocutor como sujeitos históricos, afetados pelo inconsciente e interpelados pela ideologia (INDURSKY, 2010, p. 37-38). Segundo Pêcheux (1994, p. 62) “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”, e é nessa perspectiva discursiva da língua que a Análise do Discurso dialoga com a Psicanálise, contribuindo para diversos trabalhos que interseccionam as duas áreas.

Porém, o discurso que trago para este trabalho é também o discurso como laço social, proposto por Lacan (1969-1970), em uma perspectiva que traz quatro discursos

² Há discussões acerca das diferenças metodológicas entre a Pesquisa em Psicanálise e a Pesquisa Psicanalítica, além de novos conceitos como o de Psicanálise aplicada à Pesquisa (PEREIRA, 2016) e Pesquisa de atitude clínica (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006). Utilizarei na pesquisa o primeiro deles: Pesquisa em Psicanálise.

inicialmente, e um mais tarde elaborado por Lacan na Conferência de Milão (1972). Esses discursos têm como foco as relações do sujeito com o outro, de forma que a língua seria tratada como constituidora desse laço. Os discursos do mestre, da histérica, do analista e da universidade serão desenvolvidos no Referencial Teórico.

Ao propormos falar sobre o sujeito para além de sua formação acadêmica, os discursos lacanianos parecem oferecer muito por considerar o sujeito do inconsciente, um sujeito movido pelo desejo, marcado pela falta e dividido que, como lembra Kupfer, “sendo dividido, não pode mais saber inteiramente de si, como haviam sonhado os modernos” (KUPFER, 2010, p. 268). Dessa forma, para que uma nova pesquisa seja proposta à luz da psicanálise, é necessário, primeiramente, tratar os sujeitos³ na sua singularidade, sem qualificações, que emergem a partir de suas enunciações.

Portanto, para conduzir uma pesquisa que se origina na questão do saber do professor de língua inglesa, faz-se necessário delimitar os moldes da pesquisa, assim como os participantes a partir dos quais gero o corpus discursivo que surge nas entrevistas.

As escolhas do repertório

Uma escola deve dar aos alunos o desejo de viver

Freud

A formação docente é repleta de imaginários: da escolha do curso, da chegada à escola aos discursos sobre a prática ideal. Tantos são os discursos presentes na formação dos professores de língua inglesa, que estes são cercados de convicções sobre sua práxis e sua função na escola. A educadora e psicanalista Cláudia Riolfi (2017) diz que os cursos de formação de professores estão cada vez menos populares e atrativos aos professores, uma vez que apresentam dois formatos possíveis: 1) oferecem conhecimentos técnicos instrutivos ou 2) buscam produzir alunos reprodutores de conhecimento. Vistas essas duas possibilidades, não há como pensar em uma formação que priorize as singularidades das

³ Apesar de tratarmos dos casos de duas participantes do sexo feminino, as docentes serão referidas como “sujeitos”, nos apropriando do masculino genérico que, segundo Corbett, (1991) possui função gramatical genérica. Dessa forma, o uso do gênero masculino em “sujeitos” tem como função denotar o gênero humano (a espécie humana), e não apenas o gênero masculino.

docências ali advindas de experiências distintas. Os discursos tradicionais presentes nas formações docentes, a meu ver principalmente os discursos do mestre e do capital propostos por Lacan, podem legitimar uma prática antes cristalizada e repleta de ideais estanques. A consequência disso, segundo Riolfi (2017), é a privação da busca por um lugar enunciativo pelo professor, que então tende a não valorizar, em sua prática, algo de sua singularidade ou de uma produção autoral.

Lacan amplia os estudos da enunciação ao propor, inicialmente, quatro discursos em que o sujeito se coloca ao enunciar. São eles: o do mestre, o da universidade, o da histórica e o do analista. Como veremos mais adiante, os sujeitos podem girar dentre esses discursos e estabelecer diferentes relações com o outro. A relação do docente com o saber envolve a questão dos discursos propostos por Lacan à medida em que toma o professor como agente de uma enunciação que diz de seu desejo. Ao analisar as docentes participantes da pesquisa, os discursos serão acionados para que se identifique, através da fala, o lugar enunciativo singular daquele professor de língua inglesa, assim como a relação com o papel do saber inconsciente em sua prática.

Freud (1937) aborda em “Análise Terminável e Interminável” a ideia kantiana dos ofícios impossíveis, aqueles que, segundo Freud, são chamados de sucessos insuficientes, que não são possíveis de serem realizados em sua completude. As três artes – governar, educar e analisar – são reconhecidas cada uma, portanto, como impossível e, de acordo com Pereira (2013, p. 488) “fixado à finalidade ou à falta de êxito quanto aos seus objetivos”. O autor ainda acrescenta que tais funções estão fadadas à frustração de quem as professa, e que o produto final delas é da ordem da aleatoriedade. Dessa forma, não há nada de garantido no exercício dessas funções e, então, há que se buscar uma maneira de lidar com o impossível de forma a tomá-lo como parte constitutiva do exercício.

Pereira (2013) defende que o encontro entre a Psicanálise e a educação é um encontro desarmônico. Ele justifica essa asserção ao afirmar que a impossibilidade do educar para a Psicanálise se mostra no espaço escolar como impotência, uma vez que os sujeitos professores, com frequência, não tomam o fracasso do fazer escolar como constitutivo dessa prática, mas, ao contrário, vivem angustiados frente ao fracasso.

Logo, enquanto a impossibilidade está do lado da psicanálise, a impotência está na educação/ na escola. O que nos resta (aos educadores) é tomar a impossibilidade do ato de educar em uma perspectiva da psicanálise, ou seja, da perspectiva do não-saber inconsciente para que o impossível não se torne impotência, mas que o educador assuma sua posição de sujeito-professor que trabalha com um ofício que tem o desejo do sujeito

como enigma. Em outras palavras, que o professor saiba lidar com a árdua tarefa de perceber que é no aluno que se deve resgatar um saber que até então não se sabe, ao contrário de tratá-lo como esse receptáculo vazio que se deve encher de conhecimento.

Porém, questiono se não seria do curso de formação a responsabilidade do docente que não se coloca em função de educar (na impossibilidade) e se torna um mero reproduzidor de conhecimento técnico prescritivo de procedimentos reputados como mais adequados. Uma vez que o sujeito também vivencia o curso de formação de forma singular, o que também emerge da sua subjetividade na sua prática escolar?

Como observado na pesquisa de mestrado, a formação crítica-reflexiva tem um papel importante no percurso de muitos docentes e avança muito em relação à formação técnica prescritivista, porém Voltolini (2018) nos alerta para o fato de essa última ainda não compreender o sujeito e suas questões “referentes à sexualidade, ao gozo e ao inconsciente em geral” (p. 30). Ao tratar, na perspectiva da atual pesquisa, do sujeito da Psicanálise, avançamos do sujeito epistêmico para o sujeito do inconsciente.

Nem todos os professores presentes na formação continuada reproduzirão um discurso definido, mas se colocarão em sala a partir do que se implicaram em seu fazer durante sua formação. Se estamos considerando um sujeito constituído por um não-saber, conceito esse a ser tratado posteriormente no trabalho, cabe-nos levar em conta suas possibilidades de busca pelo saber durante sua trajetória formativa.

É a partir dessa prerrogativa que busco os sujeitos participantes desta pesquisa. Busco aqueles que se destacam na formação continuada ou na prática escolar não pelo seu nível de conhecimento teórico ou linguístico, mas pelo lugar enunciativo singular em que se colocam como docentes, apresentando o que Pereira (2016) define como mestria.

Riolfi (2017) defende que um bom professor se implica na própria formação e que a curiosidade para com o outro é meio de refletir sobre “os modos pelos quais um sujeito pode ser enganchado em seu desejo” (p. 273). “Ele sabe que as soluções para os impasses educacionais não estão nem no avanço da ciência, nem no progresso técnico. Ele entende que elas estão numa instância mais intangível: no sujeito.” (RIOLFI, 2017, p. 273). Por isso, esse professor seleciona em todo o conhecimento prático de sua formação aquilo que lhe convém e que considera útil para a sua forma singular de ensinar. As teorias e estratégias apresentadas em uma possível formação continuada fariam parte do arcabouço que ele possui e acessa de acordo com o que entende que seja necessário em cada momento da sua experiência docente.

Riolfi (2017) ainda adiciona que o bom professor se estabelece em seu local de trabalho de forma a alterar o laço, ou seja, ele busca oportunidades de alterar discursos tradicionais propagados na escola que se cristalizam e geram sempre os mesmos resultados. Assim, ele não abriga uma lógica do comodismo, de aceitar que as coisas funcionam dessa forma e assim será. Por isso, o não-saber atua a todo momento na forma subjetiva de esse professor lidar com sua função, como demonstra a autora:

“Assim, ele busca afastar-se do conforto do rebanho para se alinhar à potência da dúvida. Quando a maioria decreta, por exemplo, que Joãozinho é sem dúvida, um futuro marginal incapaz de aprender, ele dá um jeito de perguntar o quanto a pessoa que decreta já se implicou na tentativa de evitar esse destino funesto. Além disso, completa sua interrogação querendo saber como ele próprio poderia agir, caso quisesse fazer parte da aventura de impedir que Joãozinho continue fazendo parte de um jogo de cartas marcadas” (RIOLFI, 2017, p. 278)

O ponto chave dessa perspectiva sobre o bom professor seguindo o discurso da psicanálise, que também não deixa de ser um ideal, é que esse professor, uma vez implicado em sua função, não se deixa levar pela saída da queixa, velha conhecida dos profissionais da educação, como vemos nas pesquisas que abordam o mal-estar docente. Ao contrário, ele busca formas de sublimar o que seria de caráter libidinal, pulsional. O desejo, segundo Lacan (1958-1959), é sempre alienado em um signo, em uma espécie de antecipação, de forma a dar conta de uma perda possível. Assim, a forma de se haver com a perda inevitável é buscar formas de sublimação, o que, segundo Riolfi (2017, p. 279), no magistério seria “encontrar soluções para tornar a perda inicial suportável.”

O que nos interessa, portanto, após encontrar professores que se inventam na docência a partir de um não-saber é compreender quais são suas formas de tornar a perda suportável. De que forma ele encontra saídas para lidar com a impossibilidade de educar diante de tantos manuais e fórmulas propostas pelos seus próprios pares?

A partir desse questionamento, parto para outras perguntas importantes na pesquisa e que guiarão as análises:

- De que formas as professoras buscam saídas (singulares) para o impossível de educar?

- O que tem de enigmático no seu fazer que as move em direção ao impossível da docência e as desloca da impotência?

Justificativa

Busco, nesta pesquisa, delimitar o segmento da geração do corpus discursivo procurando focalizar a educação básica e seus agentes, professores de língua inglesa. Assim, as participantes selecionadas foram duas docentes de diferentes ciclos da rede pública e privada, que atuam com o ensino de língua inglesa. Tal escolha tem aspecto político, uma vez que a educação brasileira tem histórico de um discurso do fracasso no ensino de língua inglesa, resultante de uma prática docente angustiante, como apontam algumas pesquisas da área da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2011; MIRANDA e ALVARENGA, 2017) que investigam os impasses escolares de docentes e alunos, como a formação linguística de professores, o currículo de língua estrangeira na escola regular e os recursos materiais a que o professor tem acesso, como o livro didático. Apesar de outras pesquisas (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, ARRUDA, 2014) já iluminarem caminhos para um ensino de língua possível na educação básica, através da formação docente crítica, recentes estudos mostram um recorrente mal-estar docente, em geral, frente ao ofício de educar (ANDRADE, 2014; PEREIRA, 2016; LEITE, 2018;).

Ilaria Pirone (2017), ao tratar da questão da evasão escolar pela perspectiva da psicanálise, chama atenção para a importância de problematizar certos significantes que emergem no contexto educacional e que “assinalam novas formas da realidade em nossa contemporaneidade e novos desafios de assujeitamento que daí decorrem e produzem, por conseguinte, novas questões para os sujeitos.” (PIRONE, 2017, p. 188). A autora trabalha com o significante *evasão escolar* e discute o fato de que a grande utilização do termo “apaga as diferenças e identifica uma categoria” (PIRONE, 2017, p. 190). Ainda problematizando o uso desse termo cristalizado, Pirone (2017) aponta que é sintomático uma necessidade atual de nomear tudo que possa escapar de construções ficcionais do normal.

O discurso se torna uniforme, apagando as metáforas e as infinitas possibilidades do dizer. Essas proposições superficiais e talvez

simplistas, antigamente em uso, como “tal jovem não está a fim de ir à escola”, são substituídas por “tal jovem é um evadido escolar”, privando assim a criança de seu lugar de sujeito no próprio enunciado. (PIRONE, 2017, p. 190).

Assim como a expressão “evasão escolar”, acredito que a antiga frase “não se aprende inglês na escola pública” sofreu o mesmo processo e atinge as mais variadas classes de alunos e professores. Ao se amarrar nessa “verdade” posta nos ambientes sociais e escolares, os enunciadores afastam-se da possibilidade de compreender os sujeitos que ali estão, na sua singularidade. Por isso, a pesquisa se coloca no ambiente da escola pública, espaço de vários dizeres cristalizados, a fim de abordar, singularmente, duas docentes que são parte de uma classe, mas se colocam em sala de aula, muitas vezes, de forma autoral e espontânea. Tais gestos podem garantir que elas possibilitam que um saber inconsciente se apresente no seu modo de fazer docente.

Além disso, há que se lembrar que vivemos em uma sociedade notadamente regida pelo capital e que segue um movimento mercadológico em vários setores sociais, inclusive no setor da educação. Lacan (1972) se utiliza do texto *O Mal-estar na Civilização*, de Freud, publicado em 1929 pela primeira vez, para apresentar o quinto discurso, o capitalista. Fugindo da lógica posta anteriormente pela via dos giros dos discursos, o discurso do capitalista se dá a partir de um rearranjo das posições dos termos proposto por Lacan em 1972. O capital se torna o mestre do sujeito e inverte a lógica do laço social. Segundo Pereira (2013), esse discurso não promove o laço, mas uma ilusão de completude, “ofertando ao sujeito, de modo monótono e repetitivo, objetos de consumo curtos, rápidos e descartáveis”. Assim, o sujeito goza no consumo de objetos que não são aqueles do desejo, mas de uma lógica de substituição frequente.

Antes da proposição do discurso capitalista, Lacan (1972) tomava o discurso da universidade como o discurso do mestre moderno, que objetificava o saber e colocava o sujeito em uma posição de produtor desse saber. Porém, ainda mesmo depois da proposição do discurso capitalista, é possível pensar nos dois discursos como inexoráveis atualmente (PEREIRA, 2013).

Consequentemente, tem-se um discurso da universidade predominante nas instituições de ensino, assim como nos cursos de formação, somado a discursos capitalistas que regem o sistema educacional de forma política e estrutural, com agentes que, imbuídos nessa lógica, não a questionam. Por isso, partir de uma lógica de pesquisa

que proponha repensar as práticas educativas pela via do não-saber e *descristalizar* as nomeações dos significantes escolares é de grande valia para o crescimento do sistema educacional brasileiro. Desse modo, a proposta da pesquisa é também compreender de que formas as docentes que agem pelo não-saber operam sobretudo pela via do desejo, ao contrário de agirem tomados pelo gozo, conceito tratado mais adiante.

Objetivo da pesquisa

A pesquisa pretendeu escutar duas professoras de inglês que, presumivelmente, se colocam na sala de aula de escolas regulares de forma a inventar maneiras singulares de superar o impossível de educar. Cada uma delas, na singularidade do seu desejo, parece de início encontrar saídas que lhes proporcionam uma docência não recoberta por mal-estares, mas pelo desejo de estar na escola. Em seguida, apresento os objetivos da pesquisa.

Objetivo Principal:

Investigar o que permeia a singularidade das professoras, definindo um estilo docente entendido por elas como bem sucedido na tarefa de educar e aproximando-as da via da impossibilidade desse ofício.

Objetivos Específicos:

- Analisar quais são as possíveis práticas docentes discursivas que deslocam o *status quo* da docência e da formação de professores inicial e continuada de forma singular;
- Compreender de que forma as docentes entrevistadas se autorizam da função de educar estando na condição de professoras de língua inglesa como língua estrangeira na educação básica pública e privada;
- Verificar os efeitos de tais práticas singulares das docentes entrevistadas onde surge o sujeito desejante.

Uma vez que consideramos as docentes em estudo como sujeitos possuidores de um inconsciente, que por vez se estrutura como linguagem e se expressa no mundo por

meio dos discursos, segundo a teoria lacaniana, entendemos que os sujeitos pesquisados trabalham por uma via do não-saber, que os autoriza a estar na escola por meio de seu desejo. Assim, sua docência seria uma docência atravessada por um desejo e munida de um saber que é da ordem do singular. Portanto, para cada uma das participantes, encontraremos uma forma singular de lidar com a impossibilidade de educar e de ensinar a língua estrangeira.

Dessa forma, o desejo do docente estando presente na relação com o aluno, pode fazer com que o desejo do aluno se engaje. O aluno, portanto, possui o desejo do desejo do outro, do docente. O professor ocuparia, por vezes, uma posição de saber fazer desejar, como no discurso da histérica. Assim, a formação acadêmica do professor exerce uma função diferente do que se espera normalmente. Essa tem o objetivo de fazer com que o sujeito se implique com o ato de educar e não (somente) como um espaço de adquirir conteúdos teóricos e práticos em relação à língua. Em decorrência, a formação docente não garante um não-saber, ela garante oportunidades de transferências com sujeitos do não-saber. Assim como o aluno pode se engajar no desejo do docente, na formação inicial ou continuada, o docente pode se engajar no desejo pelo não-saber de outro docente.

Uma vez que acreditamos que os resultados da pesquisa serão obtidos de forma singular, no caso a caso, a pesquisa não contará, inicialmente, com a criação de uma hipótese para cada participante. Ao contrário, à medida que os corpora foram acrescidos à geração do corpus, as hipóteses para cada corpus foram sendo criadas. Em outras palavras, as hipóteses das participantes foram criadas juntamente com a construção de cada caso.

1º ATO: METODOLOGIA

O balé de repertório, chamado ballet d'action em francês, é a coreografia pensada para o balé de forma a contar uma história, representada através de cenas. Esse conjunto de coreografias formam uma narrativa. Além da coreografia, a história é contada através da música gestos e mímicas. Tudo isso constrói o discurso desse tipo de balé. Os principais balés de repertório foram criados no século XIX, sendo remontados até hoje. Porém, mesmo obedecendo a todos os critérios desse gênero, cada escola ou companhia os apresentam de forma única, singular; cada qual com o seu estilo próprio.

A presente pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada, no campo da educação e subárea de formação de professores de línguas. Busca-se analisar os sujeitos implicados ao ensino de língua inglesa na escola regular, partindo dos conceitos psicanalíticos do não-saber inconsciente e da singularidade atrelados ao conceito de estilo, proposta que visa problematizar o papel da formação de professores na práxis das participantes convidadas. Para a formação do corpus têm sido utilizados os espaços de encontros do ConCol (Continuação Colaborativa), projeto de extensão realizado na Faculdade de Letras da UFMG, que conta com participação de egressos do Educonle⁴ (Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira), também da UFMG. O ConCol nasceu em 2011 com o objetivo de possibilitar a prática da Conversação com professores de inglês de escolas públicas de Belo Horizonte durante os *Pedagogical Rounds*⁵. Dessa forma, os participantes podem compartilhar experiências docentes por meio do espaço de fala que lhes é ofertado.

De acordo com a proposta do projeto, “por ser um grupo que se reúne por uma causa, aquela do fazer factível, sem nenhum modelo estável, o ConCol não tem tempo para terminar; não tem número fixo de membros que podem ir e vir quando quiserem; está aberto a mudanças de rumo e à aceitação de novos membros movidos pela mesma causa” (CONCOL-UFMG, 2017). Em decorrência dessa proposta, os professores

⁴ O Educonle é o primeiro projeto de Educação Continuada da FALE fundado em 2002 pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello. Hoje faz parte do Programa “Interfaces da Formação de Línguas Estrangeiras” juntamente com os Projetos Continuação Colaborativa (ConCol) e Unisale-Parceria Universidade Escola. Normalmente os/as participantes do ConCol passaram antes pelo Educonle.

⁵ *Pedagogical Round* é um termo cunhado por Loures (2014) para definir o momento das rodas de Conversação proporcionadas pelos animadores do ConCol, primeiro com o objetivo de proporcionar aos professores participantes uma troca de experiências de atividades de ensino da língua inglesa e, segundo, para proporcionar momentos de fala e de escuta orientadas pela psicanálise, em torno de contingências, surpresas e mal-estares que se apresentam durante os relatos dessas experiências.

participantes da pesquisa são aqueles que apresentam demanda de fala e se sentem identificados com os *pedagogical rounds (PRs)* propostos. Uma das propostas para a formação do corpus da pesquisa foi utilizar esses espaços de escuta promovidos pelo projeto para reconhecer dentre os membros do grupo de professores aqueles participantes que se ofereciam para falar sobre a sua docência e sobre o que os afeta na sua formação. Em seguida, a partir da minha escuta das falas dessas participantes durante os *PRs*, duas professoras foram convidadas a fornecer entrevistas individuais, guiadas pelas propostas de escuta psicanalítica. Somente foi possível delimitar uma razão para tais escolhas a partir do que emergiu das conversações durante os *PRs*: o investimento subjetivo que as docentes pareciam fazer às suas formações docentes e à prática de sala de aula

A fim de delimitar a pesquisa na perspectiva psicanalítica, traçarei, a seguir, alguns aspectos metodológicos elementares para cumprir os objetivos do trabalho.

O cenário da pesquisa de orientação psicanalítica

Pode-se dizer que atualmente há unanimidade a respeito da distanciação do positivismo científico das pesquisas em psicanálise, uma vez que as teorias nesta área se movimentam em direção à negação da universalização do objeto de pesquisa. Vorcaro (2010) enfatiza a necessidade da redução de instruções técnicas ao método psicanalítico, à medida que, segundo a autora, evita reduzi-lo a uma técnica que pode ser aplicada repetidas vezes. Assim, Vorcaro (2010) defende que as monografias de Freud não demandam uma função técnica, mas constituem-se como um método, que tem o objetivo de se desdobrar para que, através de relatos e teorizações futuras, possam se “interrogar, reformular, distinguir ou ultrapassar o que já foi explicitado pela generalização teórica psicanalítica” (VORCARO, 2010, p. 15).

Em minha leitura, entendo que Couto (2010) dialoga com Vorcaro ao defender o quão benéfico é a proliferação de hipóteses que contradizem teorias estabelecidas no campo científico, e a importância da psicanálise nesse aspecto, como campo teórico propício para o questionamento e a compreensão do conceito de singularidade. Assim, o espaço de produção de saberes científicos funciona também como o espaço clínico da psicanálise, de onde saberes sobre o sujeito emergem e são teorizados posteriormente. Por isso, é necessário lembrar que nas entrevistas de perspectiva psicanalítica não se espera descobrir ou desvendar informações sobre o sujeito, a fim de buscar uma verdade

absoluta. Ao contrário, o que se pretende fazer é possibilitar uma escuta flutuante que permita que o sujeito advenha por meio da fala. Silva (2013, p. 38) afirma que, nas pesquisas em psicanálise, “há um sujeito racional que narra entendimentos e compreensões, e há a verdade inconsciente, que por vezes, metaforicamente falando, escorrega e sai pela janela, contrariando o orador que relata uma suposta verdade que deveria sair pela porta...”.

Assim, o que se propõe na pesquisa que tem a psicanálise como suporte teórico-metodológico é uma construção do caso em questão, a partir de um exame metapsicológico, em que o pesquisador “faz parte da experiência de aprendizagem extraída da pesquisa e, com base no estudo de caso, constrói o caso psicanalítico” (SILVA, 2013). A construção do caso serve então, como uma ferramenta ao pesquisador que, por meio das experiências trazidas pelo entrevistado, constrói uma narrativa que é escrita através de suas hipóteses.

Iribarry (2003) defende que na pesquisa psicanalítica o pesquisador se apropria do método freudiano para então descobrir seu próprio método, uma vez que cada pesquisa se faz singular. Por isso, o caso é construído, juntamente com o enunciador, no caso desta pesquisa, com cada professora participante. Silva (2013) alerta que ao transpor a escuta psicanalítica da clínica para o contexto de pesquisa, é necessário que algumas características essenciais sejam mantidas, a fim de garantir que o pesquisador se mantenha fiel à proposta psicanalítica. A primeira delas é a importância de não iniciar uma investigação trazendo respostas. Apesar de trabalhar com hipóteses, a autora chama atenção para a diferença dessas para respostas previamente consideradas, as quais limitariam a escuta. A autora ainda lembra que tais respostas não seriam válidas pelo simples fato de serem conscientes.

Ornellas (2011) defende que “a relação entrevistador x entrevistado faz-se produtiva se ambos sujeitos estiverem pareados na condição de falantes e ‘escutantes’” (p. 21). Em outras palavras, o entrevistador deve renunciar ao controle e ao poder sobre o entrevistado, de forma a escutar a palavra alienada do sujeito entrevistado. Ao propor, durante a pesquisa, uma entrevista previamente estruturada e com objetivo de se ater apenas ao conteúdo já previsto pela pesquisadora, se impõe um poder do entrevistador que restringe as possibilidades de escuta e, por consequência, limita a subjetividade do sujeito pesquisado. Ornellas (2011) propõe fazer um exercício com a fala, ao colocar o falante “à escuta do que não sabia ter dito nem ‘pretendia’ dizer. Assim, pratica-se a própria escuta ao deixar que a fala emerja, fazendo-se assim necessário que “mesmo

quando as palavras brotem da minha boca, colocar-me à escuta” (FIGUEIREDO, 1994, p. 122). Isso exige do pesquisador consciência sobre o caráter da pesquisa em Psicanálise e a experiência com esse tipo de entrevista pode vir a ser uma forte aliada. Durante as entrevistas com as duas participantes da pesquisa, compreendi o quanto a experiência da escuta psicanalítica é enriquecedora para a pesquisa e para a formação do pesquisador. Várias das questões que relato sobre as entrevistas com a primeira participante, tomaram outra perspectiva quando conduzi as entrevistas com Paula, a segunda professora participante.

Lacan (1966) explicita esse sujeito dividido que é incompleto, possui um “semi-dizer”, e que sempre deixa um resto por dizer. Dessa forma, na entrevista, o pesquisador não deve conduzi-la na intenção de compreender todo o saber sobre o pesquisado, mas, ao contrário, deve compreender que esse sujeito possui um saber inconsciente, que lhe escapa quando fala. Ao lidar com os participantes de pesquisa como sujeitos da falta, a compreensão do corpus difere à medida que se entende que o sujeito não estará ali inteiramente, e que a análise do sujeito está além do dito nas (entre)linhas da entrevista.

Para analisar a fala dos entrevistados, é preciso que o entrevistador saiba ouvir, sentir os tons, as pausas, os ritmos, de preferência sem pressa, para que as falas tomem forma e o imaginário se encarregue de captar o belo. A fala é como o desenho, composto de um conjunto de linhas e contornos, em que o falante representa, traça, projeta e manifesta o que sente e também o que não sente. (ORNELLAS, 2011, p. 22)

Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) defendem a abordagem da Conversação, desenvolvida por Miller nos anos 1990, como meio de oferta da palavra na escola. As autoras consideram a associação livre como meio de provocar ousos da palavra na Conversação, pelo fato de esta ser o meio de coletivização dos significantes, de modo a possibilitar que significantes individuais apresentem perspectivas novas sobre o objeto estudado (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). As autoras chamam atenção para o fato de, nessa perspectiva, a pesquisa não ser feita sobre os sujeitos, mas com eles, “ao concebê-los como sujeitos em Conversação”. Outra questão interessante para quem pretende trabalhar com a Conversação como recurso metodológico é sobre a importância de o saber fechar as “comportas” da fala, ou seja, saber fazer o corte, e buscar o ponto de real que ali surge através das surpresas, por exemplo. Assim, o pesquisador

buscará “destravar as identificações” dos sujeitos, uma vez que, segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, p. 4), a “palavra não traz sentido comum a todos, pois suporta o sentido particular do sujeito”.

Dessa forma, as conversações que têm ocorrido no ConCol, segundo Neves (2016) são o que possibilitam que os participantes encarem o mal-estar muitas vezes ignorado nos programas de formação continuada, emudecendo muito do que ocorre na sala de aula ou fora dela. A autora defende ainda que a Conversação é um momento em que “o uso da palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comumente esperados para explorar o mal-entendido, o fora-do-sentido, o que aparece como detalhe para cada um” (NEVES, 2016, p. 70). As conversações foram importantes para o primeiro momento da pesquisa, quando os sujeitos interessados em aceitar a escuta do pesquisador, puderam compartilhar de suas experiências docentes e terem oportunidade de intervenções que possibilitassem a escuta do inconsciente. Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) julgam importante lembrar que a Conversação não se assemelha a uma psicoterapia, que encobre o mal-estar, mas é nele que se busca o “desagradável de cada um”, o encontro com o Real, e as formas de lidar com ele. Ainda, sobre a análise dessas falas, não se trata de analisar o conteúdo delas, mas os traços que levam à cadeia de significantes dos sujeitos, de onde “brota o inconsciente”, assim como são feitas as análises nas entrevistas. Diremos, portanto, que esse modo de escuta que anima a Conversação é uma escuta clínica, o que nos leva às considerações de Diniz (2006) sobre o método clínico.

Diniz (2006) se vale desse método para situar as pesquisas de base psicanalítica e reconhecer nelas a eficácia do método para os objetivos propostos em tais pesquisas. Segundo a pesquisadora, é necessário trabalhar com o método clínico, uma vez que

perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe. Nesse movimento de instaurar perguntas, ao invés de tentar responder a todas elas, o/a pesquisador/a nutre o seu desejo de saber. (DINIZ, 2006, p. 4)

Valho-me da característica investigativa do método clínico para ancorar metodologicamente esta pesquisa, alinhada a uma “atitude clínica”, como Figueiredo e Minerbo (2006) propõem, visto que utiliza das teorias e metodologia psicanalíticas, mas não tem como espaço e pretensão a própria clínica. Busco no conceito da “atitude clínica” abrigar os objetivos da pesquisa que não comportam cunho terapêutico, mas que possuem

a intenção de intervir de forma a colaborar para que o sujeito subjetive questões que dizem do seu sintoma.

Uma vez que a pesquisa parte do desejo de uma linguista aplicada de produzir um saber sobre o sujeito participante, há que se tratar de uma demanda invertida, como assegura Pereira (2016). Na medida em que a demanda inicial é a do pesquisador, e não do sujeito, característica da clínica, o autor defende que é necessário que esse trabalho seja manejado com prudência. Esta é uma importante característica que diferencia a pesquisa psicanalítica feita por psicanalistas que trazem o estudo de um sujeito já em tratamento na clínica para uma pesquisa como esta, em que os sujeitos são convidados a participar a partir da demanda do pesquisador.

A razão é simples: não são os sujeitos depoentes que demandam sua própria transformação, pois não são eles que buscam ser investigados; mas, ao contrário, é o próprio pesquisador que a propõe ao querer investigar uma exterioridade que acredita ter sido recortada com sua questão inicial de pesquisa. Logo, de saída, se se demanda algum desejo a ser decifrado, tal desejo é do pesquisador, e não do sujeito. (PEREIRA, 2016, p. 75).

Nesse sentido, uma vez que o desejo inicial é o do pesquisador, é necessário que essa escuta seja desenvolvida pela via do sintoma. Uma escuta direcionada ao sintoma do sujeito, conceito mais bem tratado no capítulo seguinte, dirá de uma busca pela sua singularidade, necessariamente. Pereira (2017, p. 50) dirá que “o sintoma quer falar”, ou podemos dizer que ali onde há o sintoma, há sujeito. Compreendo que é nesse momento da geração do corpus em que se tangencia o sintoma do entrevistado, é onde identificamos o sujeito em questão.

O pesquisador ainda encoraja os pesquisadores a serem atentos ao conceito metodológico de “micropolítica da fala” (PEREIRA, 2017), inspirada na técnica freudiana de “recordar, repetir e elaborar” (FREUD, 1914). Nessa técnica, os sujeitos são auxiliados no sentido de elaborar o que se repete, criando assim uma oportunidade de deslocamento, destravamento das repetições. A repetição para Freud trata-se de um processo inconsciente que faz com que o sujeito reproduza sequências, atos que tem origem em algum modo de sofrimento para o sujeito, tendo origem na pulsão e insiste durante a vida do sujeito.

Ao nos guiar pela ideia de repetição de Freud, pretendemos intervir nessas repetições a fim de que o sujeito possa a vir elaborar subjetivamente algo que diz do seu sintoma. Essa escolha metodológica diz respeito ao caráter interventivo da pesquisa, que acreditamos estar presente neste trabalho, como exposto na análise dos casos.

Procedimentos para geração do corpus

Para a formação do corpus são utilizados alguns instrumentos comuns na pesquisa em Psicanálise, como a Conversação (lembrando que esta, no projeto em pauta, recebe o nome de *Pedagogical Round*), procedimento da primeira parte da geração do corpus mencionada anteriormente, além da entrevista e do diário clínico. O diário clínico permite que o pesquisador deixe fluir os significantes advindos dos dizeres dos participantes e forme “uma trama, um tecido textual, em que sua experiência fica registrada” (IRIBARRY, 2003; p. 126). Com tais instrumentos, o pesquisador é capaz de trabalhar em suas anotações *a posteriori* e formular hipóteses a partir delas.

Em um primeiro momento o instrumento muito utilizado durante as conversações, foi o diário clínico, onde, como observadora, tomei notas dos significantes que surgiram nos dizeres das participantes do *ConCol* a fim de buscar professoras que me interessariam convidar para esta pesquisa. Em um segundo momento, após a escolha das participantes, utilizei a gravação de áudio para registrar o corpus das entrevistas presenciais feitas com a primeira participante, Lívia Maria. Quanto à segunda participante, Paula, vali-me também da gravação em vídeo, dado o contexto de pandemia, quando não pudemos mais nos reunir pessoalmente. Em todos os momentos lancei mão do diário clínico para fazer registros dos significantes e modos de enunciação repetidos. Dessa forma, nas entrevistas, recorro a três instrumentos – áudio, vídeo (entrevistas com a professora Paula) e notas no diário clínico – a fim de buscar uma melhor compreensão dos significantes trazidos ao (re)ler as transcrições das entrevistas à medida que utilizei as notas do diário. Por fim, com o corpus registrado e transcrito, reli as transcrições ao passo que escutava os áudios gravados, a fim de destacar os significantes que me pareciam importantes ao processo de análise. Posteriormente, recortei os trechos que nos interessavam para os objetivos da pesquisa, a fim de delimitar o caminho que percorreria na escrita do caso.

Iribarry (2003) defende que o mais importante na formação de um corpus é a criatividade do pesquisador, uma vez que várias são as formas de registrar os dados e que, também essencial ao processo, seria transformar todo dado em texto. O autor orienta o pesquisador a respeito dos três eixos que sustentam o diário metapsicológico: a pesquisa etnológica ou etnográfica, a observação participante e o diário clínico. Na presente pesquisa, portanto, me ative à observação participante ao acompanhar as conversações, e também ao diário clínico, tanto nas conversações quanto nas entrevistas com as participantes.

Segundo o autor, nesse tipo de pesquisa, a observação seria o recurso mais importante, visto que o pesquisador se insere em um ambiente em que delimita seus recursos para a observação e trabalha a partir de seus registros. O autor alerta ainda que, na pesquisa em psicanálise, não será a simples leitura da formação do corpus que garantirá uma boa análise, mas é necessário que, após a coleta, o pesquisador se lance a uma leitura cuidadosa do corpus transcrito. O autor sugere a leitura à luz de duas técnicas psicanalíticas de interpretação dos dados propostas por Caon (1994) e Fédida (1992): a leitura guiada pela escuta e pela transferência do pesquisador ao texto produzido pelos participantes da pesquisa.

Busquei, portanto, seguir o percurso metodológico descrito acima como forma de tornar coerente a análise do corpus às teorias trazidas como alicerce textual. Retomando meus passos sucintamente, após a leitura do corpus das duas participantes, foram feitas as análises de forma a avaliar qual aspecto teórico seria revisitado para atender à metodologia da pesquisa e quais saberes seriam acionados a fim de respeitar os objetivos levantados.

A seguir, descrevo o processo de construção do caso, a fim de explicitar o trabalho conjunto e gradual entre a teoria e a metodologia da psicanálise, além de demonstrar o crescimento da análise à medida que a pesquisadora aprende a escutar o corpus.

A construção do caso

A construção do caso é um dispositivo da clínica psicanalítica adotado por vários pesquisadores atentos às questões da educação para narrar e compreender sujeitos envolvidos nesse campo a partir de suas singularidades. Nesta pesquisa, proponho me

utilizar da construção de dois casos para melhor compreender os dados discursivos que obtive e sistematizá-los, por meio da escrita, a fim de chegar a uma espécie de definição de uma hipótese e de uma interpretação singular de cada caso.

Denise Silva (2013) detalha a importância desse recurso metodológico para a clínica atual e considero os aspectos que a autora levanta de semelhante importância para minha área de investigação. O primeiro aspecto é o que a pesquisadora nomeia como contação de história. Silva (2013) chama atenção para a relevância da narrativa, que proporciona uma “plasticidade de significantes que a bordejam” (p. 39), e acrescenta que a interpretação dessa palavra dita na entrevista está do lado da relação dos significantes da pesquisadora mais do que do sujeito que fala. Ao narrar uma história que foi escutada pela pesquisadora, o sujeito ali narrado não está representado por uma verdade, mas por uma interpretação feita por outro sujeito, o pesquisador.

O segundo elemento trazido por Silva (2013) tem relação com a busca pela singularidade do sujeito pesquisado. Segundo a pesquisadora, o caso é único à medida que vai sendo construído enquanto o pesquisador escreve sobre ele, ou seja, não há nada estabelecido sobre aquela história até que o pesquisador se coloque a escrevê-la e, portanto, a pensar sobre a narrativa. A autora acrescenta que “é necessário entender a história do caso como algo dinâmico, uma construção permanente produzida pela ficção das ideias.” (SILVA, 2013, p. ~)

Ainda sobre a questão da singularidade do caso, a pesquisadora Cristina Marcos (2018) aponta a relação do real da clínica e a escrita do caso. Segundo Marcos, o real que apresenta ao sujeito um não-todo da teoria legitima a importância da construção do caso. Uma vez que o universal da teoria não abrange tudo e todo o sujeito pesquisado, a escrita do caso nos favorece à medida que buscamos o singular daquele caso que escapa às teorias, sejam elas quais forem. A pesquisadora completa, “o relato do caso frequentemente vem demonstrar algum enunciado teórico, entretanto o caso clínico em psicanálise privilegia o singular e nos convoca a um distanciamento das classificações identificatórias” (MARCOS, 2018, p. 97). Com isso, entendemos que a escrita do caso chega aonde a teoria não alcança, e é esse o trunfo da pesquisa em psicanálise: caminhar teoricamente em cada caso apresentado à partir da experiência do pesquisador com seu sujeito de pesquisa. Caminho esse que é contrário a alguns processos metodológicos positivistas que se valem das teorias já existentes para aplicação em um dado objeto.

Nesse sentido, Marcos (2018) defende a escrita do caso, como sendo de uma lógica não-toda fálica, ou seja, não há nenhuma pretensão de completude, ela não é “uma

parcela da verdade universal; ao contrário, ele [o caso] se constitui a partir daquilo que nele rejeita a universalidade que pretende governá-lo” (MARCOS, 2018, p. 97)

Figueiredo e Minerbo (2006) chamam atenção para a relação entre pesquisador e objeto pesquisado, alegando que à medida que as elaborações da pesquisa progridem, ambos os termos se tornam diferentes do que eram no início. Assim, “a atitude clínica pode se manifestar em outras condições e sempre terá como efeito a transformação das partes em jogo, o “objeto” e o “sujeito” da pesquisa.” (FIGUEIREDO, MINERBO 2006, p. 260). Dessa forma, após as entrevistas da primeira participante, considero ter compreendido essa relação entre objeto e sujeito. Me interessa relatar, portanto, esse processo a partir de minha experiência como uma pesquisadora que se interessa por utilizar a escuta clínica.

Na pesquisa em Psicanálise, o pesquisador trabalha com um saber que é construído *a posteriori* durante a construção dos casos. À medida que o pesquisador se debruça sobre o corpus e se propõe a escutá-los, na tentativa de estar desprovido de qualquer julgamento moral, ele é capaz de interpretá-lo de forma singular. Atentos a essa perspectiva, Figueiredo e Minerbo (2006, p. 260) afirmam que “interpretar significa olhar para o fenômeno investigado fora do seu campo habitual”. Segundo as autoras, o olhar do pesquisador é um “olhar fora da rotina”. Esse olhar conduz o pesquisador a uma trajetória única, em que não há caminho traçado, apenas descobertas. A meu ver, o que se descobre durante o caminho são as futuras apostas de interpretação que se farão na análise do corpus.

O diário clínico teve papel essencial na construção dos casos, contribuindo para um movimento de maturação das hipóteses apresentadas. Mesmo não citando todas as notas feitas no diário, construo as análises a partir da escuta da minha própria escrita no diário clínico.

Figueiredo e Minerbo (2006) dissertam sobre as mudanças sofridas pelo pesquisador durante o trabalho de uma análise clínica, também como processo constituinte do pesquisador que trabalha pela via da utilização das teorias psicanalíticas. A autora alega que “o interesse e os pressupostos (ideológicos e, principalmente, teóricos e simbólicos) com que o pesquisador se entrega e se dirige a tais ‘objetos’ fazem da pesquisa que enceta também uma parte de suas transformações possíveis.” E ainda completa que a história do pesquisador seria deveras diferente caso não houvesse os “desvios pelos seus ‘objetos’ e pelas interpretações que suscitam” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 261).

Cabe explicitar que uma das dificuldades que encontrei para construir o primeiro caso foi quanto à condução das entrevistas. Freud (1912) defende que a entrevista pela psicanálise deve ser conduzida a partir de uma escuta de atenção flutuante: “Não devemos atribuir uma importância particular a nada daquilo que escutamos, sendo conveniente que prestemos a tudo a mesma atenção flutuante”. Nesse método de escuta, o enunciatário, no nosso caso o pesquisador, não deve privilegiar nenhum elemento específico do discurso do enunciador. Além disso, o pesquisador deve se colocar na posição do discurso do analista, amparado por um não-saber sobre o sujeito. Nas primeiras entrevistas tive certa dificuldade em não responder à demanda de retorno da fala da professora. Ao falar sobre si, o sujeito tende a buscar no enunciatário um retorno do seu discurso, seja de forma verbal ou até mesmo visual, como um aceno de cabeça ou por meio de expressões faciais. Esvaziar-me desses gestos que demonstram compreensão e identificação na interação com o outro, naturais em outros contextos, exigiu um tempo lógico desta pesquisadora, tempo esse diferente do tempo cronológico, que diz respeito ao tempo subjetivo do pesquisador.

Além disso, compreendi, na prática, o conceito de *a posteriori* tratado pela psicanálise. Nenhuma das propostas de interpretação a que cheguei na análise das palavras de Lívia e Paula foram pensadas durante as entrevistas, mas somente depois, ao ler e reler as transcrições após as entrevistas. Esse processo exigiu uma prática diária de ler as falas das participantes sempre procurando me situar como não portando pressupostos sobre elas ou sobre a classe docente. Ao lidar com o corpus de um sujeito que exerce o mesmo ofício que eu, vi-me necessitada de me retirar de cena como colega de ofício e me colocar genuinamente interessada no que ela teria a me ensinar, uma vez que acredito que a participante terá um saber que é o que me conduz à pesquisa.

Ademais, cabe explicitar que estamos em busca do sujeito-efeito, aquele produzido pela linguagem através dos lapsos, semi-dizeres e qualquer outro efeito da linguagem que “entregue” o sujeito. Uma vez que acredito que a análise de cada um dos participantes de uma pesquisa é também um processo singular, refiro-me a um percurso teórico que se torna múltiplo e construído de forma gradual, até o último dia de análise da última participante da pesquisa. Assim, dedico a próxima seção à descrição dos elementos que contribuíram para a construção do primeiro caso perseguindo a necessidade de me valer dos instrumentos que pudessem dar conta dos significantes/saberes que a professora trazia em suas entrevistas. Reconheço que cada

contribuição da docente nas entrevistas e fora delas, além de acrescentar subsídio de maneira expressiva para a pesquisa, ajudou a me formar como pesquisadora.

2º ATO - QUAIS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORREMOS?

A psicanálise não é fruto da especulação, mas sim o resultado da experiência; e, por essa razão, como todo novo produto da ciência, acha-se incompleta.”
(S. Freud, 1913, Vol. XII, p. 265)

Considerando a própria proposta da psicanálise de fazer duvidar e interrogar os significantes propostos, acredito ser relevante pensar na importância deste capítulo antes mesmo de apresentar os conceitos acionados. Como o nome já diz, esse capítulo é destinado a criar referências que assegurem que o trabalho tenha sustentação teórica para que lhe seja garantido o título de tese. Sendo assim, devo provar que os conceitos aqui trazidos sejam coerentes e legítimos para sustentar a análise de cada caso. Dessa forma, creio que o Referencial Teórico deva ser um texto acompanhado de justificativas, visto que ele obedece a uma necessidade de abordar conceitos trazidos pela análise de cada um dos casos. Assim, esses três elementos do texto, a justificativa, a apresentação dos casos e o referencial teórico estão amalgamados nesse trabalho, razão de ser um trabalho que se ancora na Psicanálise. É sabido que não há como prever por onde se passará o percurso teórico do trabalho, visto que o caminho dos dados discursivos será traçado pelo saber dos sujeitos pesquisados, e não por uma previsão do pesquisador. Por isso, procurarei retomar, nesta esta seção, elementos das outras seções do texto.

A psicanálise se funda na prática de Freud ao legitimar sua premissa de ciência da singularidade, do caso a caso, com a construção de teorias a partir de atendimentos a mulheres que Freud nomeou histéricas. Freud (1917) em seu texto “Uma dificuldade no caminho da psicanálise” descreve os três golpes sofridos pelo homem, também chamados de feridas narcísicas, sendo eles: o golpe cosmológico, em que o homem descobre que a Terra não seria o centro do universo; o biológico, que diz respeito à descoberta do homem como ascendente animal e, por último, o golpe em relação ao desenvolvimento das teorias do psiquismo, visto que o homem, até então, acreditava ter domínio de si (BRAGA; MIRANDA; CORREIO, 2018). Porém, Freud (1917) revela conter em nossa psique mais do que o campo consciente, visto que é, na verdade, o inconsciente que domina grande parte dos processos psíquicos.

Acredita-se que a partir da proposta de uma estrutura psíquica que não mais é reconhecida como majoritariamente consciente, funda-se uma nova realidade psíquica que considera o indivíduo como sujeito desejante, conceito que o difere da simples necessidade instintual e biológica dos animais e que se constitui pela falta, falta essa estruturante e marcada pela linguagem, fruto do processo de castração subjetiva sofrida pelo sujeito precocemente.

Para conduzir a pesquisa sob uma perspectiva psicanalítica, é necessário que tratemos do sujeito do inconsciente proposto por Freud, uma vez que se trata de trabalhar sua subjetividade e a singularidade da sua prática docente. Para isso, julgo ser importante dissertar a respeito dos principais conceitos da psicanálise que foram necessários para a construção e apresentação dos casos. Assim, proponho iniciar com quatro conceitos que são essenciais para a compreensão do objetivo teórico do trabalho, quais sejam: o sujeito, o inconsciente, a transferência, o desejo e o gozo. Para cada um deles, justifico a importância voltada ao trabalho à medida que os desenvolvo. Após a ampliação desses quatro conceitos, adiciono outros que foram requeridos durante a construção da pesquisa, sempre *a posteriori*.

O sujeito do inconsciente

Lacan inicia seu seminário de 1964 deixando explícito o que diferencia seu tratamento do sujeito daquele desenvolvido por Freud: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (1985, p. 27). Tal afirmação na concepção lacaniana, parte do advento do inconsciente, resultado da castração. O inconsciente para Freud seria tratado como uma instância acima ou além da consciência que não fornece acesso a essa, mas que se revela pelos sonhos, lapsos, atos falhos etc. (ROUDINESCO; PLON, 1998). Na primeira tópica de Freud o inconsciente possui caráter hierárquico em relação à consciência, característica reelaborada em sua segunda tópica. Apesar dos avanços freudianos em relação ao inconsciente, é Lacan quem atribui caráter discursivo para o conceito, ao tratá-lo, apoiado à teoria do significante e da relação desse com o Outro, no processo do sujeito de vir a ser por meio da cadeia de significantes. Em consequência, Lacan amplia seus estudos ao buscar na linguística o modelo que estrutura o inconsciente e que, segundo ele, nos “garante que há sob o termo algo de qualificável, de acessível, de

objetivável” (p. 28), ou seja, que há, em certa medida, formas de acessá-lo. A partir da teoria de Saussure apresentada no *Curso de Linguística Geral*, obra póstuma datada de 1916, Lacan pôde se apropriar, principalmente, dos conceitos de significante e significado para elaborar sua própria teoria no campo da Psicanálise, uma vez que Lacan reelabora tais conceitos, além de se valer também dos conceitos de língua e fala desenvolvidos na obra saussuriana. Porém, é o conceito de significante que protagoniza sua releitura da área da Linguística. Ao contrário do que sustenta Saussure (1916), a significação para Lacan não estaria na relação entre um significante e o significado, os quais seriam representados, respectivamente, pelo som e pelo pensamento. Para o psicanalista, há uma antecipação dos significantes frente ao significado. Lacan desenvolve, a partir de então, a ideia de que a significação não está em um significante, mas está entre significantes. Uma vez que o sentido está entre significantes, essa hiância é o que dá sentido por meio da falha, do lapso. Por isso, Lacan (1985) afirma: “o inconsciente se manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito” (p. 34). Ornellas (2011) nos lembra que os conceitos de significante e sujeito andam juntos nas obras de Lacan:

Os dois construtos só se definem de forma amalgamada. Nessa construção, o novo sujeito encontra-se seduzido a enlaçar seu próprio desejo, mesmo sabendo que há uma barra que cifra o gozo, posto que esse sujeito seja o sujeito da falta, \$ (sujeito barrado). (p. 30)

Em 1966, Lacan discorreu um pouco mais sobre o conceito de sujeito, em seu texto *Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano*. Nesse texto, Lacan desenvolveu com maior detalhe a noção de incompletude do sujeito, ao afirmar que esse sujeito possui um semi-dizer, que sempre resta a esse algo a dizer. Dessa forma, considerar o sujeito lacaniano pelo pesquisador é essencial para lidar com um outro que não é todo, que se encontra na ordem da falta e possui, portanto, um semi-saber. Sobre ele nunca se sabe tudo, há também uma meia-verdade.

Em *O avesso da Psicanálise* (1969-1970), Lacan nos elucida sobre essa verdade do sujeito que é considerada, pela Psicanálise, sempre como uma espécie de ficção, que somente é possível acessar por meio de um semi-dizer. Por isso, na escuta às professoras convidadas a falar para esta pesquisa, não podemos esperar que o dizer que nos chega seja a verdade sobre esse sujeito, mas que há algo sempre a duvidar. Portanto, o que compreendemos desse sujeito também será da ordem de uma meia-verdade.

Sobre o conceito de inconsciente, Lacan o desenvolve também a partir das elaborações freudianas, além de considerar teorias do discurso que muito o interessam para explicar sua máxima de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Para Lacan, o inconsciente emerge a partir do que foi reprimido pelo sujeito e é expresso pela fala em experiência analítica.

Dessa forma, Lacan conclui que a divisão se dá pela castração do sujeito, e que se configura a partir da realização de que há um Outro. Daí Lacan afirmar que “o inconsciente é o discurso do Outro”, esse Outro alteridade, que representa ao sujeito a entrada na linguagem. Trataremos desse Outro nos casos apresentados. O entendimento do conceito de sujeito para a Psicanálise é elemento fundamental para a compreensão da subjetividade e da formação do inconsciente, o que justifica iniciar uma pesquisa de caráter psicanalítico compreendendo os participantes como sujeitos desejantes, mas também como sujeitos do gozo, como veremos adiante.

O desejo do sujeito e o sujeito do gozo

Acredito que, para conduzir uma pesquisa sobre o sujeito docente e sua proposta pedagógica no ensino de inglês, é imprescindível que tratemos do conceito de desejo em Lacan, iniciado por Freud. O conceito aparece em Freud a partir do termo *Wunsch*, através do sonho, interpretado como expressão do desejo. Já Lacan se dedica a diferenciar o desejo da necessidade, essa última sendo o de origem biológica. Para o psicanalista, enquanto a necessidade se satisfaz com um objeto real, como o alimento, o desejo se dá entre a demanda e a necessidade (LACAN, 1957-1958) o que ocupa, através da fantasia, um lugar imaginário. Lacan acrescenta ao conceito de desejo a repetição - trabalho metonímico do significante - além de acreditar que o desejo é nada mais que o trabalho de apossamento do desejo do outro, ou seja, do desejo de possuir o desejo do outro.

Isto é, em procurando reconhecimento, o Sujeito é alienado ao desejo do *Outro* e, sendo assim, ele adota uma posição de sujeição ao *Outro* enquanto linguagem e ao *Outro* enquanto desejo, uma vez que a linguagem e o desejo do Sujeito vêm do *Outro*, como efeito da castração. (OLIVEIRA, 2012, p. 114-115)

Arruda e Passos (2012) propõem pensar a formação de professores a partir de uma metáfora que se refere a Lacan, ao aludirem ao desejo do professor como referência ao desejo do analista. Segundo os autores, o desejo do analista é um “ponto-pivô” para a formação do profissional em psicanálise, sendo essencial considerar seu desejo para a legitimação da sua formação. Corroborando essa ideia, o desejo do docente teria então semelhante importância para sua formação?

Para repensarem a formação docente a partir da leitura do desejo lacaniano, os autores propuseram reler a citação de Lacan sobre o desejo do analista (1) na perspectiva docente (2):

(1) A formação do psicanalista exige que ele saiba, no processo que conduz seu paciente, em torno do que o movimento gira. Esse ponto-pivô é o que eu designo pelo nome de desejo do psicanalista. (LACAN, 1998, p. 218, apud ARRUDA; PASSOS, 2012)

(2) A formação do docente exige que ele saiba, no processo que conduz seu aluno, em torno do que o movimento gira. Esse ponto-pivô é o que eu designo pelo nome de desejo do docente. (transposto a partir de I). (ARRUDA; PASSOS, 2012).

Considero importante o exercício de ler a formação docente no lugar do discurso do analista, uma vez que o professor lida com seu desejo a todo o momento na relação com o outro, apesar de tais relações não serem contempladas de forma subjetiva e singular em muitas das pesquisas que versam sobre a sala de aula e os sujeitos ali presentes. Por isso, a análise dos dados discursivos, neste trabalho, parte do princípio de considerar que os sujeitos são desejantes na sua escolha profissional e, portanto, na sua prática pedagógica.

Ao ceder o lugar do mestre ao discurso do analista pela via do não-saber no meio pedagógico o docente se coloca com seu desejo para que o desejo do aluno se engaje. O professor, nessa posição, se coloca como sujeito desejante na cena pedagógica e seu

aluno, assim, deseja o desejo do seu professor. Em exposição oral⁶ sobre a educação social e as relações dos sujeitos nela presentes, Moyano (2019) afirma que “a educação é uma lógica de efeitos e não uma lógica de resultados”. Não há que se esperar resultados quando se propõe uma pedagogia enviesada pelo não-saber e pelo desejo; o que se espera são efeitos singulares, que não podem ser antecipados ou previstos.

O sujeito de que tratamos na pesquisa, que deseja ocupar o lugar de professor em uma escola, supõe que seus alunos também sejam desejantes, e que em seus modos singulares de aprender deverão ser afetados de formas diversas. O que esse sujeito docente espera são, apenas, efeitos inesperados, uma vez que conta com o seu saber inconsciente como elemento constituinte da sua forma de educar.

Porém, há também que se interessar pelo gozo que aparece no discurso desses sujeitos em análise na pesquisa. Como afirma Mrech (1999, p. 91), “o gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo”, o que nos diz de uma saída pulsional para esse sujeito, uma vez que a satisfação do desejo é da ordem do interminável e inalcançável. Como na clínica psicanalítica, a maneira como o sujeito goza nos diz de um caminho para o sintoma desse sujeito, o que permite ao analista que maneje a análise de forma a auxiliar que o sujeito se implique com seu gozo e possa atravessar a fantasia, esse imaginário que revela o seu sintoma. Na pesquisa, também buscamos identificar as formas com que esse sujeito goza e, a partir de então, perceber o que há nesse gozo que diz do seu sintoma. Assim como na clínica, não há que se pensar em uma resolução do sintoma, mas a proposta interventiva da pesquisa em psicanálise opera de forma a colaborar para que esse sujeito se implique com suas formas de gozo nesse cenário educativo e possa, talvez, apresentar algum tipo de deslocamento subjetivo.

Adiante, discorro sobre o conceito de sintoma, que nos auxiliará compreender a singularidade do sujeito e norteará os caminhos das análises.

O sintoma do sujeito como o que há de mais singular

⁶ A exposição oral foi feita durante o curso “A educação social, o sujeito e o (não) saber”, em novembro de 2019, proferido pelo professor doutor Segundo Moyano, como parte da programação de eventos de formação do LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância) Minas.

A partir da observação de suas pacientes, Freud estabelece o conceito de sintoma ao diferenciar, primeiramente, o sintoma psíquico daquele médico, diagnosticado como proveniente de uma doença. Assim, o sintoma visto pela Psicanálise é nomeado como formação do inconsciente, formação essa advinda de experiências sexuais do sujeito, relacionadas às pulsões. O conceito de pulsão é iniciado por Freud em 1905, no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, mas desenvolvido posteriormente em 1924, quando o psicanalista reconhece que esse é o conceito menos avançado da teoria psicanalítica (KAUFMANN, 1996). Por pulsão, Freud então entende como a energia sexual própria da libido, diferenciando do instinto sexual ao não se reduzir a simples atividades sexuais, mas ao representar psiquicamente “uma fonte endossomática de estimulações que fluem continuamente, em contraste com a estimulação produzida por excitações esporádicas e externas” (ROUDINESCO; PLON, 1998). Posteriormente, a conceituação avança ao ser distinguida das pulsões parciais, que, segundo Kaufmann (1996, p. 437), tem a “contribuição de um órgão receptivo de excitação (pele, mucosa, órgão dos sentidos)”, as chamadas zonas erógenas, “o órgão cuja excitação confere à pulsão um caráter sexual”. Breuer (1893 [1996]), e bem posteriormente, Kaufmann, avançam na compreensão da pulsão de forma prática ao desenvolver estudos que relacionam o conceito com as neuroses, e chegam ao que Breuer chamou de método catártico. Kaufmann (1996, 437) orienta: “quero dizer não só que a energia da pulsão sexual constitui uma parte das forças que sustentam as manifestações patológicas, mas também que essa contribuição é a mais importante fonte de energia da neurose e a única constante.” Considerando a afirmação de Freud (1926) de que “o sintoma é o resultado sempre de um conflito, pois ele representa a busca de uma satisfação para a libido”, percebemos a função das pulsões no que tange o advento do sujeito e seu sintoma.

Segundo Lacan (1975-1976), o sintoma do sujeito é o que ele tem de mais real, de mais singular. Um dos principais conceitos deste trabalho é o de singularidade, não muito visto nas obras freudianas e pouco recorrente nos estudos lacanianos, apesar do último tratar do conceito de forma “pulverizada” (TATIT, 2016) em suas obras. Por singular, entendo elemento da constituição do sujeito pela psicanálise, ou seja, um conceito elementar desse sujeito que opera pela via do inconsciente e se constitui pela fala. A pesquisadora Isabel Tatit (2016) acredita que, apesar de a singularidade não ser considerada um conceito psicanalítico, conclusão que a autora chega em decorrência da ausência de definição do termo nas obras e dicionários de psicanálise, o termo tem valor

para Freud e Lacan, uma vez que partem dele para discutir outros conceitos, como o de sintoma.

Ainda sobre as ocorrências do tratamento do conceito de singularidade nas obras lacanianas, Tatit (2016) nos chama atenção para o fato de aparecer nas obras do psicanalista o uso de singularidade e de particularidade e, com isso, talvez estarmos empregando um ou outro de forma equivocada. Segundo a pesquisadora, há duas formas principais do uso da “singularidade” nas produções em Psicanálise. A primeira delas segue uma tendência imaginarizada do conceito, ao considerar o singular como aquilo que diferencia a psicanálise de outras áreas. Esta seria uma “arma da psicanálise para combater abordagens que rotulam o sujeito, desconsiderando-o e homogeneizando-o” (TATIT, 2016, p. 18). De certa forma, nos colocamos nesse primeiro grupo, ao buscar diferenciar o tratamento que damos ao sujeito na pesquisa, por estarmos em uma interseção de áreas e ser necessário definir de onde falamos. Estamos frequentemente dizendo que a abordagem do conceito de sujeito para a Psicanálise se distancia, por exemplo, do sujeito tratado pela Linguística Aplicada e algumas áreas da Educação.

Tatit (2016) questiona essa abordagem do conceito ao defender que essa se refere a uma perspectiva positivista e essencialista, como se a singularidade pudesse ser uma “qualidade apreensível”. Ao dizer que algo daquele sujeito é da ordem do singular, arriscaríamos apreender o sujeito em uma definição, qualificá-lo. Ao contrário, o que se tem são as particularidades daquele sujeito. A autora reitera: “Quando dizemos que a psicanálise é a ciência do caso a caso, estamos nos referindo ao nível da particularidade” (p. 18), visto que “as invenções significantes dos analisandos decorrem do contexto social e das regras linguísticas, ainda que essas nem sempre sejam totalmente estáveis” (p. 18). Em certa medida, o particular de cada sujeito tem relação com um social compartilhável.

Mas, em termos de direção do tratamento, como bem diferencia Lacan, a experiência analítica opera por uma lógica singular” (TATIT, 2016, p. 18). Podemos afirmar, portanto, que tratamos nessa pesquisa do particular de cada sujeito, ao propor uma abordagem de cada caso, ao tempo em que propomos operar por uma lógica singular, lógica essa que se distancia de qualquer espécie de generalização ou homogeneização do sujeito.

Dessa forma, compreendemos que a singularidade não está exatamente colocada na pesquisa como o produto que esperamos apreender do sujeito, ela não é uma finalidade, mas um meio de fazer pesquisa. Enquanto o sujeito nos apresenta suas formas particulares

de estar no mundo, lidamos com elas de maneira singular. A singularidade está, então, na metodologia da pesquisa.

Assim, propomos uma via singular de tratar do próprio termo. Uma vez que buscamos saídas singulares inventadas por essas professoras em seus fazeres docentes, e não pretendemos defini-las de forma a limitá-las, falaremos de traços singulares para tratar daquilo que é um recorte do sujeito trazido para a pesquisa. A própria maneira de lidar com os dizeres das professoras é da ordem de uma saída singular para o enigma encontrado na pesquisa, e o que direciona nossa trajetória é o sintoma do sujeito.

Pereira (2017) defende que o sintoma é um fenômeno subjetivo que se dá pela “realização deformada do desejo” (p. 7), ou seja, o que resta da realização malsucedida do desejo se torna sintoma do sujeito, sempre de forma ambígua e instável. Ainda segundo o autor sobre a ambivalência do sintoma, ele adiciona: “O sintoma é um problema, pois incapacita o sujeito para aproveitar a vida, fazê-la fruir; mas, ao mesmo tempo, é também solução, porque se trata da resposta a essa incapacidade, garantindo ao sujeito uma forma substitutiva de satisfação no sofrimento.” (PEREIRA, 2017, p. 7). Essa solução-problema chamado sintoma faz com que o indivíduo se constitua como sujeito e, de acordo com o autor, é a própria subjetivação do Eu. Não há que se falar em curar ou erradicar o sintoma, isso seria erradicar o próprio sujeito, mas sim em manejá-lo, como meio de o sujeito saber fazer com seu sintoma.

Miranda (2012) contribui com suas elaborações sobre o sintoma psíquico ao tratá-lo como um meio de mediação com o Outro, uma vez que, segundo a autora, ser convocado ao enunciado representa uma redução ao sujeito, visto que a fala não se encarrega de toda a subjetivação do sujeito. A fala não carrega toda a verdade, já que esta é inconsciente. O embate contemporâneo e o frequente mal-estar dos sujeitos alunos no ambiente escolar pode dizer respeito à constante generalização e uniformização que não recupera as singularidades. A consequência disso são os novos sintomas que “emperram a transmissão” (MIRANDA, 2012, p. 69).

A autora continua defendendo que o sintoma acompanha a cultura de cada época e essa, por sua vez, exerce papel de intervir de forma a produzir resto, ao que o sujeito não conseguindo assimilar o todo da cultura, se apresenta por meio do seu sintoma. Dunker (2016) defende que o sintoma tem relação com a história do sujeito, e tem função de ser uma obra de arte, da qual o sujeito não consegue organizar de outra forma, apenas desta. Por essa razão, o sintoma se faz na relação com o outro, quando o sujeito se apresenta, diz de si, na transferência. É nesse laço com o outro que o sintoma do sujeito

aparece e, por isso, a transferência, conceito a ser tratado adiante, nos é tão cara na relação pesquisador – participante.

Em vias gerais, o sintoma é um conceito rico para a Psicanálise, pois é o que o sujeito apresenta de mais singular sobre si; portanto, se torna um conceito também importante a essa pesquisa, visto que os traços singulares dos sujeitos pesquisados são a direção das observações e análises. A forma singular com que esses sujeitos docentes se colocam em sala de aula é o que nos interessa, já que buscamos analisar quais saídas cotidianas esses sujeitos apresentam para a impossibilidade de educar, desviando assim de uma atitude impotente frente a essa tarefa.

Pereira (2020) se preocupa com o andamento das pesquisas em Psicanálise na área da educação e defende a preconização das investigações em psicanálise pela via do sintoma. O autor defende a priorização do cunho interventivo da pesquisa em Psicanálise e alega que é pela via do sintoma que o pesquisador pode vir a auxiliar uma elaboração subjetiva do sujeito. Segundo o autor, há que se haver com isso que o sujeito “inventa para a realização enviesada de seu desejo” (p. 49) e acrescenta:

Consideramos que, no cerne desse lugar, está o sintoma subjetivo, mais especificamente, o sintoma subjetivo no âmbito educativo. Ele é aquilo que, de saída e sem disfarce, é apresentado pelo sujeito ou pela instituição na cena pedagógica. É a ele que, primeiramente, o prático da psicanálise e educação dedicará seus esforços, não tanto para dar um sentido ou decifrar o sintoma, mas para auxiliar o sujeito a destravar-se deste, a deslocá-lo e a elaborar-se subjetivamente. (PEREIRA, 2020, p. 49-50).

Abordar esse sujeito na pesquisa pela compreensão do conceito de sintoma, nos parece apresentar, inicialmente, duas vantagens: a de se ater ao que há de mais singular no sujeito, sem que generalizações de qualquer forma tirem a verdade do sujeito de foco; e de que, dessa forma, a pesquisa terá caráter interventivo, ou seja, será necessariamente transcorrida no sentido de auxiliar com que o sujeito elabore algo de si mesmo, a partir do seu próprio discurso, como veremos no caso da professora Paula.

Ainda no sentido de traçar o caminho pelo qual a singularidade permeia este trabalho, discorro sobre o conceito de estilo, trazido de outras áreas e que se apresenta como consequência das análises das participantes.

O estilo em Psicanálise

O estilo é uma dificuldade de expressão
Mário Quintana

Birman (1997) defende que a finalidade da Psicanálise está localizada na tarefa de possibilitar ao sujeito a “produção de um estilo para a sua existência”, ao contrário de buscar um ideal de cura. O pesquisador esclarece que esse ideal estaria presente nos primórdios dos estudos freudianos, mas fracassa ao que o precursor da Psicanálise se desvincula do seu caráter biológico e investe em estudos que privilegiam a Psique. Birman (1997), com esse postulado, explica que o trabalho psicanalítico pode sim levar a “transformações e inflexões na existência” do sujeito, mas que essas não são da ordem da cura ou da terapêutica.

Dessa forma, o autor aproxima a psicanálise dos campos da ética e da estética, dando um caráter subjetivo aos discursos que a formam e afirma que o estilo “não é uma categoria da ciência” (BIRMAN, 1997, p. 44). Ainda segundo Birman, a singularidade possui grande valor na sociedade ocidental como fruto da valorização do estilo nas artes e na literatura.

Assim, a categoria de estilo nos reenvia à ideia de singularidade do sujeito. A concepção de estilo se funda num valor diferencial, que tem como consequência imediata a avaliação crítica da singularidade de uma obra e de um autor. Portanto, o estilo remete ao que caracteriza fundamentalmente uma escola literária e artística face a outras escolas. Ou, então, ao que caracteriza diferencialmente um autor face a outros de um mesmo contexto histórico e de uma mesma tradição artística e literária. Enfim, dizer que alguém ou que uma obra é portador de um estilo é um elogio, pois é enunciar e reconhecer que esse personagem e essa

obra se diferenciam, não se confundindo absolutamente com os seus similares.

Dessa forma, dizer que a psicanálise tem como objetivo possibilitar a construção de um estilo pelo sujeito é o mesmo que fazer do processo analítico um caminho de busca de reconhecimento da sua singularidade pelo sujeito. Não estamos no contexto do processo analítico aqui, mas, de certa forma, observamos a questão da produção de um estilo no que tange a posição do professor na escola. Acreditamos que aquele que produz um estilo próprio no seu lugar docente é capaz de lidar com a impossibilidade do ofício de educar.

O primeiro trabalho de Lacan em que se menciona a questão do estilo data de 1932, no texto “O problema do estilo e a concepção psiquiátrica das formas paranoicas da experiência”, em um momento em que o autor estabelecia conexões com o pensamento surrealista em seus trabalhos. A contribuição desse período artístico para o pensamento lacaniano foi, entre outros, o de repensar o diagnóstico pré-estabelecido da psiquiatria em virtude de uma nova elaboração de pensamento através da ideia de estilo. Em oposição a uma forma racionalizante do tratamento do sujeito em sofrimento mental, avançava-se para uma técnica que privilegiasse o inconsciente, dando um grande passo rumo à Psicanálise.

Entendemos a grande contribuição que a arte oferece a Lacan nessa época pelo caráter singularizante do movimento surrealista, que marca a história pela sua característica espontânea. Nesse sentido, Birman (1997, p. 45) nos lembra que “a literatura e a arte são as herdeiras irrefutáveis das marcas singularizantes do discurso do autor, enquanto a ciência tem a pretensão de enunciar um discurso sobre o universal.”

Trazendo o conceito para a educação, Maria Cristina Kupfer (2001), pela via do estilo em psicanálise, propõe uma abordagem para os problemas de aprendizagem de alunos. Segundo a autora, há de se pensar na necessidade de acompanhar a maneira peculiar de aprender ou não aprender de cada criança a fim de compreender seu modo único de “escrever, de falar, de se posicionar” (KUPFER, 2001, p. 129). Ainda acrescenta que “neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (p. 129).

Então advogo que a docência em si, o ato educativo - e não as ciências que envolvem a formação - estão mais sustentadas por essa arte que singulariza o professor do que pela universalidade teórica. Enquanto a formação inicial e continuada dão suporte

teórico e oferecem um espaço de troca de experiências, o estilo docente é a marca singular que o docente carrega consigo e o torna autor da sua própria docência. Assim como um bailarino, mesmo representante de uma ordem social por meio da coreografia, se coloca no palco de forma singular, visto que há algo dele que escapa a homogeneização dessa coreografia e marca ali o traço que o distingue. É no deslize entre os significantes representados por cada movimento, que ele surge, que ele fala de si e marca um estilo.

Veremos na discussão dos casos como esse estilo é apresentado no discurso das professoras, que ao longo das entrevistas parecem elaborar quais aspectos da sua prática docente lhes são próprios, de suas próprias formas de buscar saídas singulares aos impasses da educação.

A transferência como caminho para o não-saber

Desde o primeiro momento, Freud entende a transferência como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada” (LAPLANCHE, J. PONTALIS, J., 1970, p. 668-9), como um retorno dos elementos recalcado providos da infância. Dessa forma, as relações parentais seriam revividas na relação com o analista e, conseqüentemente, poderiam ser positivas e negativas. Lacan, em seu seminário sobre a transferência (1960-1961) afirma que a transferência é o processo que atualiza uma realidade inconsciente, e ainda argumenta que a transferência é uma experiência dialética do desejo. O psicanalista insiste que a transferência não estabelece uma relação de reciprocidade, como seria natural pensar, mas de disparidade, uma vez que o sujeito neurótico se coloca em lugar de sujeito que não sabe, à frente do analista que supostamente detém o conhecimento sobre si, na posição de sujeito suposto saber. Este é definido por Miller (1987) como a ficção essencial da experiência analítica. O sujeito suposto saber nos interessa pois é esse o lugar em que o professor também pode se encontrar diante de seu aluno.

Lacan acrescenta que a transferência parte do princípio de que o sujeito tenha o saber sobre ele, e o processo de transferência seria, então, o reencontro com o objeto perdido, esse objeto causa do desejo, como atesta Lacan. Assim, o sujeito desejante, que nasceu na perda de um objeto, se mantém sempre à procura desse em outros sujeitos.

Freud, desde o início de seus estudos sobre a transferência, advoga a ideia de que essa não seria exclusiva da relação analisando e analista, mas que poderia acontecer em qualquer relação ou realidade do sujeito. Loures (2014) constatou, em sua tese sobre o manejo da transferência na pesquisa com uma professora de inglês, intervenções que viessem a alterar os efeitos da transferência na produção do sujeito. Essas alterações que a autora observa, nos encontros de Pedagogical Rounds, “podem ocorrer tanto na clínica quanto fora dela” (p. 74). Assim, seria válido pensar nas relações transferenciais na sala de aula e o efeito delas no aprendizado de uma língua adicional. Para Kupfer (1989), a sala de aula e todo o contexto escolar são propícios ao surgimento de fenômenos transferenciais, que não diferem de estruturas do ambiente familiar.

Dentre os vários pesquisadores, destaco alguns (SANTOS, 2009; SANTIAGO, 2008; KUPFER, 2000; RIBEIRO, 2006, SÓL, 2014; PEREIRA, 2016; VOLTOLINI, 2018) que têm se preocupado com a relação psicanálise e educação para compreender as questões atuais sobre o processo de aprendizagem e a formação de professores. Ribeiro (2006), por exemplo, afirma que “a Psicanálise – como corpo teórico – e a Educação – como discurso social – imbricaram-se em um processo de mudanças que afetou tanto uma quanto outra no que tange suas áreas de atuação” (p. 113), ao sugerir que a educação ganha muito ao utilizar das teorias da psicanálise para compreender os sujeitos participantes do ambiente escolar.

Freud (1914) aponta que um professor tem voz quando está revestido de importância por seu aluno e isso significa que a aprendizagem desse aluno não está focada no conteúdo dado, mas na relação estabelecida entre ele e o professor, estimulando o processo de aprendizagem. Por isso, entendemos que algo da relação transferencial entre professor e aluno está em jogo nos efeitos causados pelo não-saber desse professor, à medida que compreendemos que o que afeta o sujeito não é somente o conteúdo curricular, mas a relação dos sujeitos implicados nesse discurso.

Por isso, Freud (1914) reafirma: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres” (p. 248). Observa-se, então, a importância de considerar a singularidade de cada sujeito em sala de aula. Muitos trabalhos têm sido feitos na Linguística Aplicada neste sentido, mas ainda há muito espaço para que o trabalho de atravessamento da psicanálise na Linguística Aplicada chegue à práxis dos docentes de línguas. A Linguística Aplicada, por estar no campo da Educação, sobretudo quando se trata da formação do docente que vai lecionar na escola

regular, é também discurso social que pode ser problematizado quando se trata de compreender a singularidade dessa práxis.

Segundo Villani (1999), a transferência na relação pedagógica se instaura por meio de uma confiança recíproca entre professor e aluno, de modo que “o aluno acredite no saber científico e didático do professor, dispondo-se a segui-lo, e o professor acredite na flexibilidade e potencialidade do aluno, dispondo-se a orientá-lo, propondo-lhe atividades e intervindo em suas falas.” (VILLANI, 1999. p. 11)

Assim, cabe pensar em uma relação entre professor e aluno similar à relação analista e analisando, à medida que o aluno confere ao professor um lugar de sujeito suposto saber, daquele que tem um saber sobre o outro, e em contrapartida, o professor se coloque em uma posição de não-saber sobre o aluno, exercendo ambos uma relação transferencial de trabalho (LACAN, [1964] 2003). Loures (2014) defende a importância da transferência de trabalho ao explicar que ela produz bons resultados na produção de saberes em espaços outros que não da clínica, como o acadêmico. Segundo a pesquisadora, a condição para que esse saber emergja é que se dê pela via transferencial, e que o sujeito se implique a esse saber. Além disso, Loures (2014) apresenta um ponto central na relação transferencial de trabalho: seu caráter subversivo, que desestabiliza o discurso dominante, no âmbito escolar, o discurso da universidade.

Nesse sentido, o pesquisador, educador e psicanalista Rinaldo Voltolini (2018), ao afirmar que “grande novidade que a psicanálise pode aportar ao campo da educação e, particularmente, em nosso caso, ao campo da formação docente, é a noção de transferência” (p. 69), exemplifica a amplitude do saber docente e sua importância na sala de aula contemporânea. Voltolini (2018) assegura que o caráter técnico e instrutivista do campo pedagógico continua a seduzir aqueles que buscam tomar um caminho seguro na educação, apesar de sabermos que as prescrições rígidas “engessam” o trabalho docente, que possui demandas frequentes de flexibilização e complexidade. Assim, o autor afirma que, diante dessas situações, o professor é convidado a ter uma “engenhosidade”⁷, que seria oposta às prescrições.

Dando sequência à proposta do autor, mesmo considerando que os conhecimentos científicos sejam necessários para “dar parâmetros à ação” (2018, p. 64), Voltolini (2018)

⁷ O autor cita Huberman (1980) para dar crédito à elaboração do termo “engenhosidade” e estabelecer a diferença entre essa e a “engenharia”: “A engenhosidade caracterizaria uma habilidade de improvisação balizada, uma inteligência de instante, em contraposição ao termo engenharia, que, por sua vez, caracterizaria mais um saber prévio a experiência, recolhido os conceitos ou prescrições científicas” (VOLTOLINI, 2018, p. 63)

entende que estes não são suficientes para dar conta de uma subjetividade escolar que funda as relações professor-aluno. Considerar, portanto, algo da sala de aula que escapa à razão e foge dos manuais pedagógicos é compreender que há sempre o que está além da episteme pedagógica e que só é produzido na relação transferencial entre sujeitos, um saber inconsciente.

Ainda nessa perspectiva, o pesquisador e psicanalista Sébastien Ponnou (2017, p. 141) acrescenta o seguinte a respeito do papel do professor inserido nessa cena educativa:

O sujeito dirige a ele [professor] suas perguntas, suas demandas, suas queixas, seus sintomas, e a relação educativa consiste no acolhimento dessas palavras para permitir ao sujeito tornar-se responsável e lidar com elas. Apoiando-se na dinâmica da transferência, o educador permitirá ao sujeito apropriar-se de sua história e se engajar em um trabalho de composição em que ele é conduzido a falar sobre seu sofrimento, traumas de sua infância etc.

Essa relação por meio da transferência entre professor e aluno é observada nas docências das participantes desta pesquisa e pode nos dizer muito sobre as formas como elas lidam com as impossibilidades da sala de aula. Percebo que os problemas diários encontrados por elas na escola, seja de falta de estrutura, de indisciplina ou ausência de políticas públicas educacionais, são balizadas por um saber-fazer que conta com o laço estabelecido com o aluno e a atitude de não saber (tudo) sobre aquela tarefa. Há sempre o que se descobrir. Veremos, nos casos trazidos, diferentes formas de estabelecer laço com o aluno e contar com um não saber de forma a garantir que os acasos que perpassam a educação não as deixem impotentes.

É nesse sentido que Mrech (1999, p. 101) acredita que a relação professor- aluno precisa acontecer: “Para haver um saber sustentado do aluno e uma transferência de trabalho em relação à escola é preciso que o aluno seja visto como sujeito, e não como um mero objeto do fantasma do professor”. Por isso, as tarefas impossíveis que Freud estabeleceu são aquelas em que sujeitos se relacionam, necessariamente, com outros sujeitos. Para isso, é necessário que se conte sempre com um resto que fracassa, não há garantia de sucesso o tempo todo. E nem todos lidam com esse insucesso de maneira saudável. É essa nossa busca nos dizeres das professoras sobre suas práticas docentes e

foi por meio desse enigma que acabamos por abordar o estilo docente de cada uma nos casos aqui trazidos.

O laço social e os discursos

No seminário 17, O Averso da Psicanálise (1969-1970), além dos Seminários 16 e 19, Lacan se debruça nos estudos do laço social, e propõe conceitos sobre os discursos na psicanálise. É importante salientar o porquê de se tratar do discurso pela via da Psicanálise: porque para essa perspectiva teórica não interessa o discurso generalista, mas o avesso dele; daquele em que sempre haverá uma hiância entre o que se fala e o que se escuta. Por isso tratamos da questão da meia-verdade, não há que se pensar em uma verdade sobre o sujeito a partir do seu dizer, mas do que escapa dele, do resto que não se sabe, do indizível. Além disso, como nos lembra Lacan esse é um discurso “sem palavras”, que não se restringe apenas a “enunciações efetivas”, como nós linguistas, por vezes entendemos o discurso.

Lacan estabelece estrita relação entre o laço e o discurso, uma vez que considera o laço social o vínculo entre sujeitos, esse estruturado pela linguagem, fonte de discursos que fazem diferentes amarrações subjetivas. Assim, o discurso emerge da cadeia de significantes, visto que, segundo Lacan (1992), um significante representa o sujeito na companhia de outro significante. Dessa forma, onde há discurso, emerge sujeito. E por meio da representação do sujeito pela cadeia de significantes é possível compreender uma característica do conceito de sujeito já apresentada anteriormente: sua singularidade. Além disso, como veremos adiante, não há que se falar desse sujeito como um todo sempre representável da mesma maneira. O sujeito ao se representar em parceria de um significante ao outro se faz a cada amarração um sujeito singular. Isso é importante para que compreendamos que, nessa pesquisa, não buscamos apreender uma única singularidade das docentes, mas vislumbrar conhecer alguns traços singulares através dos seus dizeres enquanto professoras.

Lacan formula três discursos a partir do discurso do mestre, fundador da teoria, elaborado a partir da obra *A Fenomenologia do Espírito* de Hegel (1807). Essa narrativa ilustra a relação de um senhor e seu escravo, mostrando a ligação do mestre com o saber.

A partir do discurso do mestre, Lacan elabora três outros discursos ao fazer girar o matema inicial, elaboração matemática do discurso do mestre. São eles: o discurso da Universidade, da Histórica e o discurso do Analista. A teoria dos discursos de Lacan é muito atual pois, segundo Pereira (2016, p. 192), está “interessada no que o sujeito produz em sua vinculação com a ordem social”.

Uma vez que foi produtivo lançar mão dos discursos para observar como as professoras estabelecem seus laços como docentes, considero coerente tratar de cada um dos discursos nessa seção. Primeiramente, nos cabe compreender o que cada elemento do matema (representados por letras) elaborado por Lacan tem a dizer. O \$ (S barrado) representa o próprio sujeito barrado pelo significante; o S1 é tomado enquanto significante mestre: aquele que comanda a ordenação dos outros significantes; o S2, é o saber constituído através da cadeia de significantes e, por fim, o a: representante do objeto *a*, causa-do-desejo. Para cada um dos discursos propostos por Lacan, esses elementos ocuparão uma posição no matema, quais são: agente, Outro, verdade e produção, como mostra a figura 1. A cada um quarto de giro a partir do discurso do mestre, temos um novo discurso, ou seja, uma nova forma de estabelecimento de laço do sujeito com o outro.

O primeiro, o discurso do mestre, que funda a teoria lacaniana dos discursos, tem o agente como o significante mestre, apoiado a uma subjetividade castrada e produz, por meio de um saber, objetos dos quais goza. Na prática, o discurso do mestre é o saber-fazer no campo educacional ou, como esclarece Pereira (2016), é o saber fazer o outro fazer. O mestre, portanto, é detentor de um saber que, na escola, faz dos alunos objetos de gozo, omitindo sua posição de sujeito castrado. Ao esconder sua falta, supõe um saber que é fundamental para que goze dessa posição. Esse discurso pode ser muito comum no campo educacional ao que o professor se coloque como o significante mestre no laço com o aluno e esse, por sua vez, usa do saber do aluno para sustentar essa posição e faz com que esse produza objetos para o próprio usufruto do mestre. Pelo próprio discurso da formação de professores, veremos à frente que esse discurso pode assumir destaque no campo educativo.

$$\begin{array}{ccc}
 \textit{agente} & & \textit{Outro} \\
 \frac{S_1}{\$} & \rightarrow & \frac{S_2}{a} \\
 \textit{verdade} & & \textit{produção}
 \end{array}$$

Figura 1: matema do discurso do Mestre

Já no discurso universitário, o agente ocupa uma posição de portador do saber, sustentado pelos significantes mestres e tem como outro um objeto que não sabe e que, como consequência, produz um sujeito rebelde e contestador. O sujeito desse discurso está na posição do saber-saber/ teorizar, afirma Pereira (2016). Também podemos pensar no professor nesse discurso, que possui as teorias como significantes mestres e toma seus alunos como objetos, que nada sabem, e por isso faz uso deles para se sustentar nesse discurso. Ainda podemos pensar em uma relação da formação de professores com a frequente realização desse discurso no professorado. Voltolini (2018) nos chama atenção para a demanda educativa que surge em uma formação docente tradicional, que exige do professor que ele se apresente como aquele que tudo sabe. Por isso, a quantidade de formação é crucial para que esse professor se “forme” e alcance um lugar de possuidor de conhecimento. Daí surge um mercado de formação, que oferece cada vez mais conhecimento e, conseqüentemente, garantia de sucesso profissional. A consequência disso pode vir a ser um eco desse discurso na prática docente e dificultar o processo de fazer emergir algo do sujeito em sala de aula, algo da ordem da invenção.

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Figura 2: matema do discurso Universitário

Diferentemente do discurso da universidade, no discurso da histórica, o sujeito se coloca na posição de sujeito castrado, que demanda a um outro, mestre que produza um saber de que não compartilha. Esse discurso está na posição do saber -desejar ser, como

propõe Pereira (2013). A histórica insere um enigma no saber do mestre, exigindo que esse produza um saber sobre o próprio sujeito. Por isso, as históricas de Freud foram as pioneiras em seus estudos, são elas que procuram, na análise, esse mestre que mostre um saber sobre elas. Pensemos na formação docente, como esse discurso poderia funcionar em relação ao último, ao discurso da universidade: histericizar o discurso da universidade seria inserir um enigma nesse todo do conhecimento acadêmico que parece completo. O que fazemos na pesquisa em Psicanálise é inserir um enigma no todo da Ciência. Lacan (LACAN, 1969-1970, p. 21) enuncia: “O que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber e se me permitirem justificar em um prazo mais ou menos longo – é o discurso da histórica.”

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

Figura 3: matema do discurso da Histórica

Enquanto no discurso do analista, o agente ocupa o lugar de causa do desejo, sustentado pelo seu saber inconsciente. Esse sujeito interroga o outro, um sujeito castrado, e produz um significante mestre, que diz sobre a verdade do sujeito em uma cadeia significante.

$$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

Figura 4: matema do discurso do Analista

Esse último discurso é o que também nos interessa de forma efetiva nas análises, uma vez que corroboramos a teoria de alguns pesquisadores da área da educação (PEREIRA, 2013; RIBEIRO, 2006), que defendem que o docente seria capaz de se colocar na posição do discurso do analista, provisoriamente, de forma a ser para o outro,

o aluno, objeto causa de desejo e produzir com esse outro, um saber. Assim, nesse discurso, o professor ocuparia uma posição que deixaria de lado um saber científico para que haja a possibilidade do saber no campo do outro. Nesse caso, o discurso do analista na educação seria o de saber – faltar a ser. (PEREIRA, 2016). Vê-se que o giro entre os discursos é possível à medida em que se desloque a relação do sujeito no laço social, e a transferência tem papel importante nesse processo.

Uma vez compreendido que os discursos são formas de laço social, podemos afirmar que o docente pode transitar entre os quatro discursos, além também do discurso do capitalista. Lacan (1972) desenvolve o discurso do capitalista na Conferência de Milão, partindo de uma lógica diferente do matema inicial, a partir do discurso do mestre. Esse tem como agente um sujeito faltante que faz uso do capital ao tentar negar sua falta, usando dos significantes (S1) disponíveis na sociedade e produzindo objetos para seu próprio gozo. Como consequência, o sujeito desse discurso se coloca de igual para igual com os objetos de gozo e, por isso, se reifica. É notória a necessidade da teorização desse discurso na contemporaneidade e, por isso, ele prova a dinamicidade dos discursos e da língua.

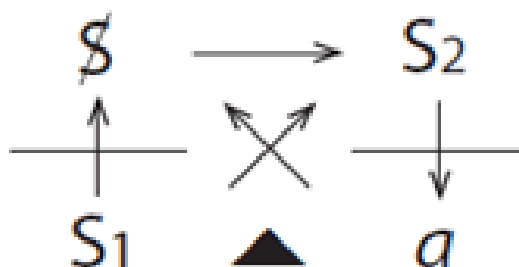


Figura 5: matema do discurso Capitalista

Não devemos ignorar esse último discurso dado o fato de a escola pertencer à sociedade e não se dissociar dela, sendo ela sobretudo regida pela ordem do capital. O vínculo social se estabelece hoje, na escola, também de outras formas à medida que as novas gerações chegam à sala de aula. A busca por objetos de gozo é frequente e incessante pelos alunos e, do outro lado, o sujeito professor tenta estabelecer vínculo, como insiste a professora Lívia, com esses novos sujeitos que chegam ao espaço escolar.

Ao mesmo tempo, esse professor pode vir a usar a língua inglesa como objeto de gozo, quando essa se torna uma *commodity* (KACHRU, 1998), um objeto consumível,

dados seu contexto de mercadoria no cenário de ensino de línguas brasileiro. Os locais de destaque nas duas últimas décadas quanto ao aprendizado da LI no Brasil tem sido as escolas privadas e institutos de idiomas, os quais vendem métodos e propõem um aprendizado da língua, muitas vezes, para privilégio do próprio sistema capitalista. Veremos tais instituições mencionadas nos discursos das professoras participantes, sendo a relação público e privado um ponto importante de análise. Tendo esse histórico de mercantilização da língua no país, nos perguntamos: Quais os efeitos disso no ensino da LI na escola pública? De que modo as professoras se identificam com o discurso capitalista que cerca o ensino da língua?

Se esse docente também se coloca no discurso do capitalista, se objetificando nesse contexto, ou até fazendo o mesmo nos discursos do mestre ou da universidade, é provável que se angustie diante da sua própria castração ou do não estabelecimento de algum laço com seu aluno. Por isso, os sujeitos convidados a falar sobre si nessa pesquisa são aqueles que, de alguma forma, parecem se colocar, em alguma medida, na sala de aula como sujeitos do não-saber, que aparentam não ter como rotina escolar, o mal-estar, aquele que causa angústia frente a impossibilidade de educar. Foi esperado, portanto, que esses sujeitos primeiramente observados nos *Pedagogical Rounds* e daí escolhidos apresentassem outras formas de estar na escola durante as entrevistas, visto que nossas impressões iniciais se deram de maneira precoce; o que se confirma na análise das professoras.

Visto que defendemos a ideia de o sujeito docente poder se colocar no discurso do analista em contexto pedagógico, sua formação, assim como a do analista, seria a de se autorizar de si mesmo? Isso quer dizer que, assim como o analista, não seria sua formação acadêmica ou profissional que o autorizaria de lecionar, mas sim de uma ordem da autorização subjetiva. Por que, mesmo com certificados e anos de estudos, alguns sujeitos chegam na escola bem-preparados técnica e teoricamente, mas se frustram e se veem impotentes ao lecionar?

Pensando nisso, passemos aos ofícios impossíveis para que a teoria nos auxilie a pensar sobre os impossíveis que encobrem o cenário educativo.

Os três ofícios Impossíveis

Freud (1937), em *Análise Terminável e Interminável*, defende a premissa de que há três ofícios impossíveis na nossa sociedade, que são: governar, educar e psicanalisar. Lollo (2018) nos lembra que Freud elege a palavra “ofício”, e não “profissão”, e que aquela tem origem interessante, do termo grego *Beruf*. Segundo Lollo, Lutero se utilizou do termo para traduzir o termo bíblico “Chamado de Deus”. Assim, o ofício seria tratado como uma espécie de vocação, um chamado. Lollo (2018) estabelece relação então entre a escolha vocabular de Freud com o ofício da psicanálise. Uma vez que a psicanálise seria também um ofício, e não uma profissão, entende-se que “ela também responde a um chamado, o chamado do *real*, que se manifesta por meio do sintoma no sujeito em sofrimento.” (LOLLO, 2018, p. 17)

Segundo Freud (1937), esses ofícios são impossíveis uma vez que não se pode fazê-los em sua completude. Sempre vai restar algo na execução do ofício, e isso se justifica pelo fato de, nessas profissões, o processo sempre acontecer na relação do sujeito com o Outro. Assim, segundo Freud, há uma dificuldade na domesticação da pulsão, pois há um gozo pulsional que não é resgatado pelo simbólico. Portanto, há um real não simbolizado que o sujeito não alcança e que causa angústia. Por isso, Pereira (2013) afirma que a prática dessas funções guarda sempre uma frustração a quem se propõe exercê-las.

Estamos interessados, neste trabalho, na impossibilidade do ofício de educar, e como o sujeito docente lida com essa impossibilidade. Porém, é importante pensar que quem propõe a noção de impossibilidade desse ofício é a Psicanálise, e não a educação. Pereira (2013) discute o fato de que essa impossibilidade da função docente chega à prática escolar como sendo da ordem da impotência, o que desvirtua o conceito inicial e muda os rumos da ação educacional.

Explicando melhor, uma vez vista a impossibilidade do educar como constituinte da profissão, o sujeito seria capaz de se esvaziar de um saber totalizante sobre o sujeito e se colocaria em uma posição de não-saber. Pereira (2013) propõe que os sujeitos docentes nessa posição tratem dos gestos educativos como singulares, ou seja, que cada ato educacional tenha origem em um saber inconsciente, que é da ordem do indizível. Esse saber não está nos manuais ou guias prescritivos, mas na singularidade daquele docente, o que nos leva a pensar na questão do estilo do docente. Dessa forma, o docente, uma vez certo de que não há uma verdade sobre o ato de educar, renunciaria a uma “arrogância

narcisista” (PEREIRA, 2013, p. 496) para admitir a impossibilidade de educar. Pereira (2013, p. 486-487) enumera razões pelas quais os professores se sentem impotentes:

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos.

O professor estaria, portanto, diante de uma série de funções que não são da ordem do pedagógico e se vê paralisado diante da impossibilidade de abraçar tudo. Uma vez que esse todo não é possível de se obter na escola ou fora dela, a angústia sinaliza a falta daquele que se empenha em educar. Em vias gerais, a impotência estaria colocada na escola como consequência da inabilidade de suportar a impossibilidade de educar.

Seria então esse o ponto a ser analisado nas entrevistas com as docentes participantes da pesquisa. De que forma elas sustentam a impossibilidade do educar e trabalham pela via do não-saber?

Uma vez que trabalhamos com professoras de língua inglesa que tiveram sua formação inicial em instituições privadas e frequentam atualmente cursos de formação continuada, nos parece pertinente discorrer, na próxima seção, sobre o histórico da formação de professores no Brasil e, conseqüentemente, que caminhos essas professoras percorreram. Além disso, a seção seguinte busca nos levar a pensar sobre quais podem ser os impossíveis da formação docente inicial e continuada no Brasil.

A formação de professores

É importante salientar que o objeto língua inglesa constitui um importante elemento desta pesquisa, visto que as participantes são professoras de língua inglesa. Isso implica que, antes do início de sua docência, teria sido a língua uma escolha que fizeram em algum momento de suas carreiras acadêmicas e profissionais. O que motiva essa

pergunta que nomeia a seção é: por que a língua inglesa como objeto de ensino, uma vez que ambas obtiveram licenciatura dupla, formando-se também como professoras de língua portuguesa? Lembro ao leitor que esta pergunta foi direcionada a cada uma das participantes, esperando também que as respostas apresentassem traços de singularidade.

A língua inglesa, terceira língua mais falada por nativos no mundo e a primeira mais falada em número total de falantes,⁸ sendo oficial em 75 países, chega à educação básica brasileira como uma obrigatoriedade, apesar de apenas 1% da população ser considerada fluente, de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE⁹ sob encomenda do British Council¹⁰ (2015). O primeiro objetivo de se motivar o ensino de inglês no Brasil seria puramente comercial, como forma de capacitar profissionais para uma demanda de comercialização com a Inglaterra, nos idos de 1809. De lá até hoje a função da língua inglesa sofreu alterações no cenário nacional, e somente com a LDB (Legislação de Diretrizes e Bases) de 1996 que uma língua estrangeira passa a ser obrigatória no ensino fundamental, à escolha do corpo escolar e, para o ensino médio, a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna e uma segunda, de caráter optativo. Somente em 2017 a legislação determinou que a língua inglesa fosse obrigatória no ensino regular brasileiro. Isso significa que, no caso de a escola ofertar apenas uma língua estrangeira, esta deveria ser obrigatoriamente a língua inglesa. Com esse percurso histórico podemos perceber que a presença da língua inglesa na escola não é recente, mas a sua estabilidade dentro do espaço escolar ainda é nova, o que nos leva a pensar no fato de essa ser uma das causas da desvalorização da disciplina dentro da comunidade escolar. Lívia Maria comenta em uma das entrevistas que se sente sozinha na escola, onde não há muitos pares com quem “trocar figurinhas”. Este é um discurso comum entre professores de inglês, e que está fortemente presente nas conclusões do estudo citado (BRITISH COUNCIL, 2015). Os professores frequentemente se queixam de que às vezes são os

⁸ O IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) explica o critério, cujo *ranking* muda conforme número de falantes nativos e não nativos e atualizações censitárias. Por número de falantes totais, nativos e não nativos, o inglês possui por volta de 1.132.366.680 falantes, estando em primeiro lugar, contra 1.116.596.640 falantes de mandarim, a língua com o maior número de falantes, seguida do hindi, com 615.475.540 falantes. (<http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-lWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w> Acesso em 25/04/2021) .

⁹ Empresa privada radicada em São Paulo que realiza pesquisas quantitativas, etnográficas, faz monitoramento e avaliação de impacto e propõem soluções.

¹⁰ O British Council é a organização internacional britânica para educação e relações culturais, conforme intitulado no documento (2015). Vale ressaltar a origem da organização e seus possíveis interesses comerciais no Brasil, visto que o ensino de inglês por instituições privadas podem vir a garantir lucro ou destaque na área de ensino de línguas.

únicos na escola, devido a pouca carga horária destinada à língua e, portanto, não encontram pares para discutir ideias e dividir projetos.

Paralelamente a esse percurso que a língua inglesa sofreu, caminham juntos os processos de formação inicial e continuada de professores de língua. Martini (2010) nos lembra que nem sempre a formação continuada recebeu esse nome; alguns termos como “treinamento”, “capacitação” ou “reciclagem” já foram usados (e ainda continuam sendo) para tratar da formação do professor. A pesquisadora também traz, em um breve histórico da formação continuada, a memória do caráter tecnicista dos programas nas décadas de 60, 70 e 80, quando o principal objetivo dos cursos era o de treinar os professores para aplicar métodos e metodologias que rapidamente surgiam e substituíam, ou eram incorporados aos anteriores.

Já no meio da década de 1980, o discurso mudou e os profissionais da educação presenciaram o efeito de certos avanços em relação à ideia de formação, como reporta o documento do Portal do MEC com orientações gerais sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2006, p. 11):

Os anos de 1980, no Brasil, representaram um movimento de busca de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então. No âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, do profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação. [Evidenciou também] a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva, que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou no sentido de buscar superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, na pedagogia e nas licenciaturas, junto a especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos.

A partir de então o ensino de línguas passa a sofrer influências de um campo mais abrangente: o da educação. A díade ensinar/ educar começa a ser frequente tema de

discussões na área da Linguística e então a Linguística Aplicada passa a ser essa sub-área que tratará das possibilidades de educar por meio do ensino de línguas. Alguns pesquisadores iniciam um processo de luta pela inserção de disciplinas da área da educação no currículo dos cursos de Letras e, conseqüentemente, a formação continuada é afetada por esse movimento.

Se antes tínhamos as perspectivas tecnicistas do ensino de línguas que prepara esse professor para ensinar de acordo com um método, a partir de então tais metodologias seriam questionadas e trabalhos como os de Brian Street (1984), Soares (1998) e Lankshear, Snyder e Green (2000) sobre letramento, como posteriormente trabalhos como o de Kumaravadivelu (2003) sobre o pós-método, contribuem para uma mudança de um ensino centrado no objeto para um ensino que tem o objeto como meio de alcançar questões sociais, ideológicas e culturais.

Vê-se, portanto, uma crescente onda de inserção dos pensamentos reflexivos e críticos nos programas de formação, principalmente contando com as contribuições de Paulo Freire. Simultaneamente a um processo rápido de evolução dos cursos de formação continuada, nos anos 1990, a LDB (Lei n.9.394/96) exigiu o curso superior de licenciatura plena para professores da educação básica, e isso fez com que os cursos de formação expandissem gradativamente a partir da segunda metade da década de 1990 (Secretaria de Educação Básica, 2006).

Diante desse cenário, vários foram os profissionais que se dirigiram às universidades em busca de aprimoramento e os recursos destinados à formação continuada seriam subsídios para que os programas acontecessem e dessem acesso aos professores da escola pública. A relação escola-universidade cresceu e, com ela, a diversidade de estudos acerca da alfabetização (SOARES, 1989), do letramento (STREET, 1984; 2002) e dos novos letramentos e multiletramentos (e COPE e KALANTZIS, 2001; CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; LANKSHEAR e KNOBEL, 2006), assim como, mais recentemente, cresceram as pesquisas sobre as teorias decoloniais (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2009; SOUSA SANTOS, 2010) que atingem a esfera educacional. Paralelamente a esses estudos, as teorias do discurso, influenciadas principalmente pelo linguista francês Pêcheux, também cresceram e contribuíram para a área Linguística Aplicada no Brasil, através de pesquisadores concentrados na interseção discurso e educação, como Orlandi (2007, 2008, 2012), Coracini (1991, 2003, 2007) e Indursky (2011).

Situo esses estudos como parte do currículo da universidade que ressoava e ainda ressoa na formação continuada em universidades como a UFMG, a fim de compreendermos a quais discursos as professoras, como Lívia Maria e Paula, estão inseridas em suas formações iniciais, e a que esferas teóricas estão expostas quando decidem buscar uma formação continuada para além da formação linguística. Afinal, ressoa em suas palavras a constatação de que não muita coisa mudou nesses últimos anos conforme nos reporta o estudo feito para o British Council (2015) sobre a formação continuada. A necessidade de continuar estudando, segundo o relato, se deve ao fato de que, além de não haver um padrão mínimo de exigência da estrutura institucional sobre os conteúdos ministrados, não há padronização do tipo de formação e de proficiência na língua dos professores de inglês.

Isso nos diz muito sobre a expectativa que professores podem levar aos cursos de formação continuada em relação a um ideal de formação que cresce desde a formação inicial. É comum nos depararmos com dizeres de professores a respeito da insuficiência da formação inicial quanto à lida do dia a dia da educação básica. Talvez a formação continuada em instituições públicas tenha tomado o lugar de excelência para essa formação ideal tão esperada por esses professores. Isso nos ajuda a compreender alguns dos dizeres das participantes durante as entrevistas em relação às suas formações acadêmicas.

Perceberemos como a formação inicial e/ou continuada pode frequentemente tomar uma posição de discurso universitário à medida em que o sujeito se vale desse saber, por vezes técnico e por outras, teórico, como um significante mestre do qual ele se apropria para que o reproduza em sala de aula. Uma vez ancoradas na ausência imaginária dessa formação, essa pode lhes proporcionar uma espécie de recuo frente às impossibilidades da sala de aula. Tomar a formação como esse discurso da universidade em que se deve utilizar para garantir mais e mais conhecimento como garantia de saber-fazer seria uma perspectiva tecnicista e utilitarista de um conhecimento que não faz desestabilizar o saber sobre o sistema educacional, a sala de aula ou o próprio aluno.

Pedreira (2021, p. 89) em trabalho recente sobre a formação de professores problematiza a relação dos docentes com a busca por formação:

Dissemos anteriormente que o campo da formação docente vem se tornado um verdadeiro “mercado de formação”. Não seria esse um efeito desse imperativo universitário que não permite

descanso? É preciso saber sempre mais, é preciso acumular créditos e certificados, um mercado de formação que pouco tem se preocupado com o verdadeiro sentido da experiência formativa, mas que, ao contrário, transforma a formação em simples mercadoria de troca. Um certificado a mais aqui, uma formação a mais acolá, mas o que de fato os professores estão aprendendo?”

Essa é uma reflexão importante para a pesquisa, visto que as professoras participantes parecem acompanhar esse “mercado”, apostando sempre em mais um curso ou mais um evento. Essa lógica nos parece se aproximar do discurso capitalista, abordado anteriormente.

Voltolini (2018) nos alerta para uma tentativa de crítica a esse modelo de formação que tem perspectiva prescritiva quanto às práticas docentes. Os estudos de alguns pesquisadores em torno da prática reflexiva, como Perrenoud (2000) e Schön (2007) encorajam o professor a refletir constantemente sobre sua prática, como forma de lidar com a natureza imprevisível e complexa do trabalho docente. Porém, como nos alerta Voltolini (2018), ainda assim essa perspectiva parte da ideia de um sujeito epistêmico, que é capaz de controlar suas ações ao refletir sobre elas. Dessa forma, essa concepção de formação ainda desconsidera alguns elementos dos quais tratamos como fundamentais para que consideremos esse professor um sujeito do inconsciente, como defende o autor:

Embora o reconhecimento da capacidade reflexiva constitua um avanço em relação à outra postura mais positivista de prescrição de procedimentos atestados experimentalmente e reputados adequados para situações semelhantes, ainda assim vemos ser suprimidas as questões referentes à sexualidade, ao gozo e ao inconsciente em geral. (VOLTOLINI, 2018, p. 30)

Essa percepção do caminho que percorre a formação de professores no Brasil nos é interessante para notarmos, mais adiante, como esse histórico ressoa nos dizeres das professoras, ao dar aos cursos de formação esse lugar privilegiado de fonte de conhecimento e onde se prepara o professor para que esse vá ao ambiente escolar e reflita sobre sua prática. Nos dizeres das duas professoras é possível vislumbrar certa nostalgia

aos espaços onde tiveram o pontapé inicial para que elas assumissem seus papéis de professoras reflexivas.

Não problematizamos o espaço da FC, mas a relação das professoras com a ideia de consumo dessa formação. Veremos que, apesar de identificarmos um excesso de busca por cursos de FC pelas docentes e uma espécie de crença de que a quantidade as garantiria aprendizado, as suas trajetórias são marcadas por profissionais e experiências que contribuem para suas formações até hoje como professoras, e a quem elas creditam esse aprendizado. De acordo com as pesquisadoras no campo da formação continuada Neves, Hon, Reis e Evangelista (2013, p. 193) o professor é construído e desconstruído constantemente por uma “multiplicidade de vozes” e, por isso, sua identidade “está em permanente construção e não poderia ser compreendida como algo já existente na consciência desde o momento do nascimento, mas resultante de processos inconscientes ao longo da vida”.

Apesar de não tratarmos do conceito de identidade nesse trabalho, visto que não nos apropriamos de teorias do discurso e dos estudos culturais que tratam do assunto, ainda assim é importante reconhecermos essa multiplicidade de vozes que constituem as professoras participantes da pesquisa possibilitando-lhes estabelecer laços durante suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Percebe-se no corpus da pesquisa a proximidade que os discursos das docentes estabelecem entre o conceito de formação continuada e os nomes que elas trazem de professoras marcantes em seus percursos. Essas são algumas das vozes a quem elas nomeiam no momento das entrevistas.

Neves (2021), em apresentação na Semana de Letras da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), resgata o conceito de deslocamento subjetivo e nos lembra como esse é importante para o que percebemos na formação continuada em espaços como o Concol. Influenciado por Derrida, esse conceito se diferencia da mera ideia de mudança, se diferenciando por comportar alterações nas posições discursivas do sujeito e obedecendo o que Lacan nomeou como tempo lógico. Segundo a professora e pesquisadora, ao longo do tempo a FC pode vir a ser esse espaço onde o sujeito retifica posições discursivas e destrava identificações cristalizadas. Busquemos observar tais movimentos nos dizeres das professoras participantes.

Por fim, uma vez que acreditamos que a pesquisa em Psicanálise é no caso a caso, no um a um, e minhas professoras participantes são mulheres, é razoável que eu trate dessa especificidade na última seção desse capítulo.

O feminino

Por vezes a palavra representa um modo mais hábil de se calar do que o silêncio

Simone de Beauvoir

Elejo esta seção como a última deste capítulo como forma de acompanhar teoricamente o percurso da análise da primeira participante. Como descrito na seção Construção do Caso no capítulo de Metodologia, durante as entrevistas e análise das falas de Livia Maria, cheguei à conclusão de que entrevistaria apenas docentes mulheres. Ao trabalhar na questão de compreender o porquê dessa decisão, adianto que a escolha por professoras tem maior correspondência com a subjetividade da pesquisadora do que com qualquer justificativa teórica. Talvez a escolha por analisar duas docentes mulheres tenha relação com a análise pessoal da pesquisadora, uma docente mulher.

Kehl (2008) percebe na literatura do século XX uma necessidade de definir, por meio da ficção, a mulher burguesa daquela época, como Madame Bovary, na obra de Flaubert e no romance Anna Karenina, de Tolstoi. Porém, é Freud quem trata de forma teórica sobre a mulher e parte de outro caminho, a observação. E, ao contrário dos romancistas, ele diz exatamente que não há definição precisa do que seria a mulher. Segundo Kehl (2008), “se todo homem fica devendo alguma coisa ao falo que, espera-se, seja capaz de sustentar, também não existe mulher para quem a “condição feminina” não signifique uma derrota de outras pretensões.” Isso quer dizer que, para a mulher, há também uma frustração, mas no sentido de sempre faltar algo, que é da ordem fálica. A autora continua afirmando que Freud se mantém insistente em não definir o que é a mulher, apesar de iniciar nela o caminho para o estudo das neuroses. O que resta sobre a compreensão feminina freudiana é, então, um ponto enigmático.

De fato, Freud inicia seus estudos sobre a diferença sexual ao afirmar que essa decorre de uma libido única, que define a sexualidade masculina e a feminina. De acordo com Freud, “a existência de uma diferença anatômica leva cada representante de ambos os sexos a uma organização psíquica diferente, através do complexo de Édipo e da castração” (ROUDINESCO E PLON, 1998, p.154). Assim, essa tese defendia que a

sexualidade feminina seria definida pela masculina. Porém, o monismo sexual de Freud foi criticado por membros da escola inglesa (1920), que sugerem a tese do dualismo sexual, ou diferença sexual (ROUDINESCO E PLON, 1998). Simone de Beauvoir já havia lançado *O segundo sexo* e, então, contribuiu para as discussões acerca da sexualidade feminina, acrescentando opiniões políticas ao assunto e colocando a questão da sexualidade ligada à emancipação.

As contribuições de Beauvoir foram importantes para que Lacan revisasse, em 1958, sua fala em um congresso sobre sexualidade feminina, contando também com as contribuições de Klein e Winnicott. Isso também contribuiu para as revisões de seus próprios conceitos de simbólico, imaginário e real, além de visitar o conceito de falo, agora entendido como uma função simbólica, e “dividindo igualmente os dois sexos” (ROUDINESCO E PLON, 1998, p.155).

Se o falo não é um órgão de ninguém, nenhuma libido masculina domina a condição feminina. O poder fálico não é mais articulado com a anatomia, e sim com o desejo que estrutura a identidade sexual, sem privilegiar um gênero em detrimento do outro. (ROUDINESCO E PLON, 1998, p.155).

Essa conclusão é essencial para que Lacan chegue à hipótese de que ambos os lados ao elaborarem a teoria da sexualidade feminina, seja ele do monismo sexual ou da diferença sexual, dizem o mesmo sobre a lógica do falo, considerando a criança como desejo do desejo materno (LACAN, 1966). Assim, o feminino contribuiu muito para os avanços em relação à ordem simbólica do falo que, enquanto esse está para uma lógica da universalidade, o feminino está para o singular, como afirma Birman (1999, p. 10): “A feminilidade é o correlato de uma postura heterogênea que marca a diferença de um sujeito em relação a qualquer outro”

Assim, vê-se o feminino como o singular, o que se compreende no um a um, no caso a caso, uma vez que o que está em jogo na construção do sujeito feminino é da ordem do desejo. Por isso, no seminário XX, Lacan admite que *A mulher não existe*, o que propõe que o artigo A, que definiria a mulher como representante de todas as outras, é impossível de se obter. Assim, propõe-se ser impossível definir uma mulher como ser generalizado.

Quando ainda na tentativa de definir a mulher, Freud alega que um dos caminhos possíveis para a mulher é a maternidade. Assim, para Freud, tornar-se mãe equivaleria a tornar-se mulher, como forma de “tamponar o vazio, a incompletude da figura feminina” (BRAGA; MIRANDA; CORREIO, 2018, p. 532). Essa seria uma saída para a substituição do falo, apesar de Lacan afirmar que essa nunca seria possível, no sentido de nunca compreender totalmente a significação da falta do falo. Lacan insiste, porém, no Seminário 4 (1956-1957), que a falta do objeto é central como “mola de relação do sujeito com o mundo” (1995, p. 35) e tamponar o vazio originário da castração não se dá efetivamente, uma vez que o desejo é insaciável e sempre estará a buscar novos objetos.

Ferraz e Diniz (2012, p. 9) nos lembram que a posição feminina se constrói por meio de uma divisão fundamental:

Por um lado, a mulher faz referência a tudo o que é da ordem do significante, da palavra, da fala, do que pode ser dito e acessado pela natureza humana já marcada pela linguagem. Por outro lado, a mulher faz referência a algo que não pode ser acessado através da linguagem, a algo que nos escapa das possibilidades de ser significado. Assim, a divisão feminina é marcada por um traço possível de ser acessado e por algo bastante enigmático, e talvez até mesmo mítico, que remete a um campo que não é possível de ser dito, pelo menos não dito por completo.

Nessa insistência de não completude, as autoras defendem que a mulher está sempre em busca de dizer de si e tentar se completar. Ferraz e Diniz (2012) continuam afirmando que a mulher “existe e insiste enquanto professora, subjetiva e culturalmente. A mulher professora parece mais desprendida do “medo de perder”. Ela não se dá por satisfeita... Ela não cessa de querer ir... Um pouco mais, sempre.” Nota-se essa tentativa do “todo” na docência de Livia Maria, ao dizer buscar em uma aula ideal conseguir “dar tudo” em uma aula só ou na de Paula em relação àquela “coisa toda”, como foi apresentado em cada caso.

Seria nessa necessidade de se completar que o materno agiria como forma de preencher uma falta proporcionada pela castração. A mulher professora, faltosa como essência, encontraria na maternidade (docente) uma forma de tamponar o falo. Se não pela via da maternidade pessoal, apostaria em uma invenção por meio da maternidade

profissional, uma função materna. Ferraz e Diniz (2012, p. 11), após pesquisarem professoras mulheres e a questão do saber nas suas singularidades, trazem:

Historicamente, a escolha pela docência significou a escolha por uma profissão que não desvirtuaria sua condição “natural”, que não usurparia da sociedade a mãe de família, aquela responsável pela educação das futuras gerações, mas apenas a deslocaria para outro espaço, tão importante quanto, como numa extensão do próprio lar.

Segundo o INEP (2018), 80% dos docentes da escola pública são mulheres, porcentagem que diminui à medida que se chega ao ensino universitário. Dado esse cenário, questiono: 1) o que atrai a mulher à função de educar? 2) o que atrai a mulher para o ensino público? Essas são questões sem respostas, que só se colocarão como as verdades de ordem singular de cada uma das participantes da pesquisa, abordadas nas análises das professoras, a partir dos significantes que aparecem nos seus discursos e dizem de algo que tange o feminino para expressar as suas docências. No capítulo de análise veremos como a questão do feminino, abordado pela Psicanálise, encontra, nos dizeres das participantes, algo que diz das suas formas de lidar com a docência.

ENTRÉE - O caso Lívia Maria

Entrée (“entrada”)

O grand pas de deux geralmente começa com uma entrada, que serve como um prelúdio curto e também indica o início do conjunto de dança. Durante a entrada, os dançarinos aparecem pela primeira vez no palco e, geralmente, com grande pompa, reconhecer uns aos outros e se posicionar perto um do outro, em preparação para o adagio subsequente. Dependendo da coreografia, a bailarina e danseur podem entrar na fase simultaneamente ou em momentos diferentes. (Mundo bailarinístico, 2020)

Lívia é professora da rede pública de Belo Horizonte, exercendo, no ano das entrevistas da pesquisa, dois cargos nas redes municipal e estadual, nos anos fundamental e médio. Licenciou-se em Letras-Inglês no ano de 2007 em uma faculdade particular de Belo Horizonte, sendo esta sua segunda opção profissional. Sua primeira opção foi a de Educadora Social. Lívia possui atualmente experiência de 12 anos de docência como professora de inglês e nunca se dedicou à função de professora de português, apesar de ter se licenciado também nessa disciplina. A partir de 2014 participou de cursos de extensão e formação continuada na UFMG. Seu primeiro contato acadêmico com a instituição foi em um curso de especialização da Faculdade de Letras - CEI (Curso de Especialização em Inglês (2014). Um ano após o curso, ingressou no Educonle e, posteriormente, no ConCol (Continuação Colaborativa). Foi então onde conheci a professora participante através dos *Pedagogical Rounds* e ao ministrar aulas para que o grupo se preparasse para o certificado PET (*Preliminary English Test*), importante contato com as professoras para o estabelecimento de laços transferenciais. A docente participou do ConCol de 2017 até 2019, ano em que escolheu frequentar um curso de preparação para teste de proficiência linguística oferecido pela prefeitura de Belo Horizonte. O ConCol e o curso mencionado coincidiam quanto aos horários semanais, o que fez com que Lívia tivesse que escolher entre os dois, optando pelo curso de proficiência linguística. Lívia é solteira e não tem filhos.

Conheci a participante Lívia Maria, de nome fictício escolhido por ela, no ConCol, ao participar durante meu primeiro semestre no projeto como colaboradora. Lívia era assídua aos encontros semanais e inicialmente, esse fato já me interessava. Durante os PRs propostos pela coordenadora do projeto, Lívia contribuía com algumas falas, que

eram poucas, porém, a meu ver, expressivas. Por expressivas, entendo que suas falas não eram, na maioria das vezes, corroborativas dos outros integrantes do grupo, mas produziam efeitos que faziam outros professores traziam questões instigantes sobre o tema tratado e, o mais importante, me levaram a desejar tomar as primeiras notas no meu diário clínico. Quando alguns professores se reuniam para se queixar de uma estrutura precária escolar ou da dificuldade de lidar com a indisciplina frequente de seus alunos, Lívia se afastava desta posição para propor meios de lidar com o motivo da queixa tão recorrente no discurso dos professores daquele grupo.

Segundo Freud, a transmissão ao aluno do desejo de viver seria o objetivo da escola. Apesar de a participante não dispor de teorias sobre o desejo de viver de que falava o fundador da psicanálise, o modo como se expressava fazia-me acreditar que Lívia Maria o transmitisse como algo do seu desejo. Ao abordá-la para convidar a contribuir como participante da pesquisa, Lívia prontamente respondeu de forma positiva e marcamos a primeira entrevista. De início, tivemos quatro entrevistas, sendo esse número definido apenas ao término da quarta entrevista. Porém, com a chegada do período de pandemia decidi entrevistá-la mais uma vez para que o seu corpus também contasse com esse período. Dessa forma, tivemos quatro entrevistas mais uma.

Desde o início a docente enfatizou sua disponibilidade para as entrevistas e para tirar dúvidas pelo *Whatsapp* sobre informações dadas nas entrevistas. Um elemento que me parece caro ao processo transferencial da participante é o seu interesse pela pós-graduação e se referir a mim como alguém que a pudesse auxiliá-la na escrita de um projeto para o mestrado. Na nossa última entrevista (durante a quarentena) mencionou que estava trabalhando na escrita do projeto e, quando ofereci o envio do meu projeto de mestrado como exemplo, Lívia disse que este a ajudaria muito e se mostrou muito grata. Durante o período de pandemia, Lívia me pediu que a enviasse o projeto pois estava trabalhando na escrita do seu próprio. Isso se deu já no final dos cinco dos nossos encontros e considereei, naquele momento, que o importante vínculo estabelecido entre pesquisadora e participante de pesquisa já havia passado de um estágio imaginário de troca de “favores”.

Como dito anteriormente, após a quarta entrevista com Lívia, considereei ter encerrado a geração de dados da professora e decidi que essa seria a última entrevista com a participante. Porém, em março de 2020 a pandemia do vírus Covid-19 nos surpreendeu e as aulas de todo o sistema escolar foram suspensas. Decidimos que seria oportuno retomar o diálogo com a docente a fim de saber, por meio de mais uma

entrevista, o que ela teria para dizer no novo contexto de distanciamento social. Essa se tornou, portanto, a última entrevista em um momento de finalização da formação do corpus de Lívia Maria.

A primeira decisão em relação às entrevistas foi a de obedecer aos critérios metodológicos da entrevista da pesquisa em Psicanálise, ou seja, não estruturada e aberta ao saber inconsciente do entrevistado, assim também como aberta ao saber do pesquisador/ entrevistador. Propus apenas três perguntas introdutórias para iniciar a primeira entrevista, porém não utilizei a última, uma vez que as respostas às duas primeiras perguntas já me levaram a novas perguntas.

Além das perguntas, houve outros modos de intervenção como cortes, manejos e perguntas devolvidas à docente. Porém, tais intervenções tiveram um caráter espontâneo, nos momentos em que julguei necessárias, ou pensadas *a posteriori*, no caso de iniciar entrevistas seguintes com base nos dizeres das últimas entrevistas da professora.

Por fim, com o intuito de fazer um recorte teórico na análise do corpus, cheguei a três pontos principais que considero importantes para pensar a questão das impossibilidades no ato de educar e, conseqüentemente, para a contribuição na área da formação de professores de LE. O primeiro significativo que me chamou atenção nas palavras de Lívia foi o termo “vínculo”. Ao relacionar esse significativo com o uso do mesmo termo por Freud para tratar do laço social, proponho uma primeira análise do significativo em relação ao laço professora-aluno que se estabelece no contexto escolar. Após tratar da questão do laço social, proponho considerar as escolhas profissionais da docente, outro ponto que me chamou atenção, e a repetição de certos modos de dizer e de agir que pudessem vir a sinalizar o seu sintoma como docente. Em tempo, trato de uma questão cujo efeito lembra o laço maternal bastante presente em seus gestos na sala de aula, efeitos da observação que fiz das escolhas pedagógicas que aparecem em seu discurso durante as entrevistas. Por fim, considerando o elemento que amarra toda a análise de Lívia Maria, discorro sobre sua função de professora de inglês e a importância desse significativo para sua forma de estar na escola.

Foi durante as entrevistas de Lívia que, além de definir os eixos de análise acima especificados, também defini outro critério que utilizaria para a escolha do segundo sujeito desta pesquisa: seriam apenas professoras mulheres. Essa escolha se deveu ao caráter enigmático que há no feminino e que muito me interessa, além, é claro, de a docência feminina me representar subjetivamente. Afinal, o dado expressivo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e

Documentos, 2018) foi aquele que, pelo menos conscientemente, me incitou à essa decisão. Segundo o INEP, as mulheres representam 80% dos docentes da rede pública brasileira. Assim, o sexo feminino representa a maioria da presença escolar e, suas razões também são ricos objetos de pesquisa.

Diante disso, uma certeza é a de que a pesquisa que se iniciou não é a mesma de hoje. A experiência das entrevistas das participantes foi essencial para as mudanças metodológicas e, conseqüentemente, teóricas desta pesquisa, uma vez que anteriormente eu não pretendia buscar suporte na psicanálise, mas somente nas abordagens teóricas da Linguística Aplicada. Espera-se que a leitura da construção do caso informado pela psicanálise contribua para o avanço das pesquisas na área de Linguística Aplicada, a fim de fazer coro às pesquisas que já foram feitas sob este viés.

Lívia Maria – É a mim que eles procuram

Interessavam-me docentes que se diziam satisfeitas com suas profissões e que mostravam, por meio da palavra, uma busca por uma rotina de trabalho que chamou atenção pelo caráter singular e espontâneo. Lívia propunha aulas e projetos na escola que fugiam do currículo tradicional, além de não demonstrar ser apegada ao plano de aula. Lívia se mostrava uma dessas professoras que não se deixava apresentar através da queixa e, por isso, me chamou atenção a sua forma de falar da sala de aula, referindo-se a ela como um espaço de tentativas diárias, característica que continuei a perceber em suas entrevistas.

Lívia trabalha em duas escolas públicas concomitantemente, sendo o turno diurno em uma escola municipal e, à tarde, em uma escola estadual. Assim, sua rotina diária é a de sair de uma escola pela manhã, onde leciona para os anos do ensino fundamental II, e se dirigir à tarde à segunda escola, onde leciona para o ensino médio. Atualmente, às tardes de sexta-feira, a docente tem liberação concedida por meio de um projeto da prefeitura de Belo Horizonte para participar de programas de formação continuada gratuitos ou de baixo custo para os professores da rede, oportunidade que Lívia utilizou para frequentar um curso de língua inglesa preparatório para exames de certificados internacionais em um instituto de línguas privado de Belo Horizonte. Foi também através dessa liberação que a participante pôde frequentar presencialmente, durante alguns anos,

o projeto Continuação Colaborativa (ConCol) de formação continuada de professores da FALE-UFMG, onde nos conhecemos.

Lívia, antes de se tornar professora de inglês, foi educadora social por alguns anos e trabalhou em uma escola com essa função. Segundo a participante ela não tinha contato com a equipe escolar, apenas com o aluno com quem havia de trabalhar e com sua família, quando necessário. Após esse trabalho, que finalizou em 2013, ela decidiu cursar Letras-Inglês em uma faculdade particular em Belo Horizonte e decidiu ser professora quando passou, no mesmo período, em concursos nas duas áreas de formação, Educadora Social e Letras. Então opta pelo cargo de docente de língua inglesa em uma educação básica. Após a escolha pela docência, Lívia se inscreve no projeto de formação continuada Educonle e, posteriormente, no ConCol, em 2015.

Lívia prontamente aceitou participar da pesquisa quando a abordei em uma tarde após um *pedagogical round* do *ConCol*. Perguntei à participante quais seriam bons momentos e lugares para conduzirmos as entrevistas e chegamos à conclusão de que às sextas-feiras na escola onde leciono seria oportuno, uma vez que, nesse dia, a professora frequentava o curso preparatório próximo ao meu trabalho. Na semana seguinte fizemos a primeira entrevista. Tivemos um total de cinco encontros para as entrevistas, sendo a quarta na escola em que Lívia leciona no turno diurno, e a quinta entrevista em ambiente virtual, devido à pandemia do corona vírus.

Encontramo-nos no horário combinado para a primeira entrevista e, antes de iniciarmos as gravações, explanei à participante a minha pesquisa e a necessidade de sua autorização e assinatura no Termo de Consentimento (anexo). Como apresentado na construção do caso no capítulo de Metodologia, eu havia elaborado algumas perguntas introdutórias que iniciaram a primeira entrevista como ponto de partida para o processo de escuta flutuante. Assim, as únicas perguntas formuladas antes da entrevista foram essas, de forma a deixar que Lívia falasse de forma fluida e sem restrições a partir de então. Apresento, a seguir, as perguntas:

- 1) O que seria uma aula típica de inglês para você?
- 2) Descreva o que seria uma aula ideal para você.
- 3) Há algo que você considera único da sua aula?

Considero importante salientar que as perguntas foram elaboradas em um primeiro momento da pesquisa, em um contexto em que eu não havia tido nenhuma outra

experiência de entrevista na perspectiva da Psicanálise e, a partir dessa primeira entrevista, reconsiderarei as perguntas e alterei consideravelmente a abordagem para a segunda participante.

Das perguntas elaboradas, apenas as duas primeiras foram feitas, uma vez que as respostas me levaram a outras interrogações. E quanto à segunda, acredito ser pertinente já apresentar a resposta da participante em relação a ela, uma vez que ela me ensina muito sobre a pesquisa em Psicanálise:

“a aula ideal pra mim, se eu conseguisse”

No dizer de Lívia sobre a aula ideal aparece “se eu conseguisse”, um condicional que expressa a impossibilidade dessa tarefa. Lívia mostra para a pesquisadora que o ideal é da ordem do impossível e logo escancara a imprevisibilidade da entrevista. Ao me deparar com esse dizer da participante, entendo que os significantes que aparecem devem guiar os caminhos das entrevistas e que devo me abster de qualquer ideal, seja o ideal da pesquisa ou o ideal de sujeito pesquisado.

A seguir, apresento a análise dos dizeres de Lívia, dividida em seções de acordo com os significantes que organizam os temas que considero mais pertinentes para alcançar os objetivos da pesquisa.

O laço

Nessa primeira entrevista Lívia se expressa sobre o que seria uma aula típica de inglês ministrada por ela e relata o exemplo de uma aula que se inicia com uma conversa com os alunos. Ela, então, continua sua aula com atividades sobre algum conteúdo que já tenha sido introduzido na aula anterior. Interrogo-lhe sobre o teor dessa conversa que gosta de ter com os alunos ao iniciar a aula e Lívia diz que gosta de saber como foi o dia deles, em suas palavras, “o que está acontecendo”. Afirma que somente dá sequência ao conteúdo da aula depois dessa conversa inicial. Pergunto se ela costuma fazer alguma relação entre a conversa e o conteúdo da aula, seja ele gramatical ou de vocabulário, e obtenho a seguinte resposta:

Ela/ ((a conversa)) de início é só pra saber mesmo sobre o dia deles. E acaba criando um vínculo maior, então como a gente acaba conversando antes, e todo mundo conversa, depois no decorrer da aula já teve aquela conversa e eles não precisam ter uma conversa paralela.

Lívia apresenta, como justificativa, uma oportunidade de interação com os alunos que, segundo estudos da pragmática e da sociolinguística interacional aplicadas a pesquisas em sala de aula de línguas estrangeiras (Nóbrega, 2016), pode ter a função comunicativa de estabelecer um ambiente propício para o objetivo pedagógico do professor e para o controle da disciplina. A função de controle é explicitada pela professora, porém, não obtemos o efeito da função de propiciar ambiente para que o ensino da língua aconteça. Quando ela enfatiza que essa conversa tem a consequência de criar “um vínculo”, e mais ainda, torná-lo “maior”, chama-me a atenção pelo fato de a professora já ter mencionado anteriormente que gosta de criar vínculo com os alunos. Porém, nessa asserção, ela demonstra que já tem certeza de que o vínculo já está criado, e em consequência, ela se empenha em solidificá-lo.

Sobre esse significante ‘vínculo’, que se repete em outros momentos das entrevistas, acredito ser necessário investigar mais buscando ir além da significação de função pedagógica, instrucional e disciplinadora, ou mesmo de uma função corriqueira ou despreziosa. Afinal, se o que interessa na entrevista são os significantes que saem “pela janela” e não aqueles que saem “pela porta”, além da função de controle, o quê apontaria para a subjetividade da professora?

O vínculo remete ao laço, aquele que tecido pela linguagem situa a transferência e amarra os sujeitos no discurso, conforme Freud desenvolve inicialmente utilizando o termo vínculo. O vínculo mantém duas coisas e/ ou pessoas ligadas, unidas, atadas, além de esclarecer que essa ligação pode ser afetiva ou moral; mantém duas formas diferentes de relação entre sujeitos. Além disso, o vínculo pode exercer uma relação de dependência entre os sujeitos.

Interessa-me esse último, uma vez que o laço social para a psicanálise, conforme elaborado por Lacan em seu seminário 17 (1970), se faz por conta de um impossível da relação em quatro instâncias: na educação, no governo, na análise e no fazer desejar. Lacan elabora, então, quatro discursos que descrevem como os laços são criados e como giram em torno desse impossível, e nesse ponto da análise acreditei ser necessário orientar uma elaboração com respeito ao laço que Lívia estabelece com seus alunos.

Freud já havia discorrido sobre o vínculo social em *O mal-estar na civilização* (1929), ao dizer que um sujeito abre mão da energia pulsional para fazer laço com um outro, origem de uma organização social maior, para estabelecer vínculos diversos como os familiares. Lacan, então, estabelece essa relação entre o laço social através de sua teoria dos discursos. No seminário 17; em *O avesso da psicanálise* (1970), Lacan coloca na materialidade da linguagem a responsabilidade de construir vínculo e defende que o discurso é senão aquele que recobre o mal-estar e estabelece laço, ou seja, é pela via discursiva que o sujeito lida com um mal-estar inerente à condição intersubjetiva e cria vínculo social. Assim, é pelo discurso que o sujeito se coloca na linguagem, por meio de significantes, a fim de recobrir o que há de desagradável do seu sintoma, o real que marca um impossível. Lívia Maria porta um traço que insiste: este de querer “criar vínculo” com seus alunos; porém, segundo a psicanálise, o vínculo social se estabelece por meio da transferência. Não se cria um vínculo com o outro conscientemente sem que o outro já esteja transferido. Assim, Lívia parece portar um saber inconsciente sobre a importância da questão transferencial na relação professor-aluno pelos elementos discursivos que ela apresenta nas entrevistas; e atua na escola de forma a ofertar ao aluno o que demonstra ser da ordem do fazer afetivo e familiar, como tratarei mais adiante.

A pesquisadora e psicanalista espanhola Hebe Tizio (2003) adverte que todo vínculo social se sustenta por meio de um vazio e que não há um vínculo social determinado à raça humana, como o é para os animais. Assim, o vínculo, segundo a autora, é da ordem do particular e cada sujeito deve inventá-lo a cada momento. Tizio (2003, p.172) afirma:

O educador encarna uma oferta que, em geral, se toma como se fosse somente de conteúdos concretos. Mas a verdadeira oferta é a de um âmbito que inclui um vazio como lugar necessário para permitir alojar a particularidade do sujeito e, assim, dar-lhe a possibilidade de fazer com os conteúdos.¹¹

¹¹ Tradução minha de: El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos. (TIZIO, H. 2003, p. 172)

É possível perceber como ressalta, portanto, nas palavras de Livia, a importância que ela dá a não só estabelecer, mas também buscar constantemente fortalecer o laço com esse aluno, que, ao ser escutado por ela, pode se enlaçar pela transferência à sua pessoa. Como consequência, ela parece buscar esse caminho para estar disponível para então ensinar o conteúdo. Quando indagada sobre o que seria para ela uma aula ideal de língua inglesa, ela responde:

A aula ideal pra mim/ se eu conseguisse/ seria conseguir falar com eles o tempo todo em inglês/ né/ até mesmo essa conversa em inglês/ e trabalhar realmente TODAS as coisas que eu planejo.

De início, me interessa nessa fala, o seguinte trecho: “a aula ideal pra mim/ se eu conseguisse”. Ou seja: Livia parece reconhecer que há um ideal inacessível e impossível de alcançar, como mencionado anteriormente. O que se segue desse impossível é ainda mais interessante: “seria conseguir falar com eles o tempo todo em inglês”, e ela acrescenta que até mesmo a conversa que ela propõe nos inícios de aula. Percebo uma referência ao uso da língua que parece não ser alcançado e que pode vir a dizer do seu desejo como falante fluente da língua. Ao passo que a professora de língua inglesa não “consegue” (em suas palavras) falar em inglês em sala de aula, pergunto-me se seria essa conversa inicial com os alunos uma tentativa de tamponar um não saber a língua.

Entretanto, estando inserida em um projeto de formação continuada para a melhoria de sua prática como professora da língua inglesa, quando Livia Maria fala da sua referência a uma aula ideal de inglês, a docente expressa uma necessidade de dar conta de abarcar o ‘todo’ que implica falar fluentemente a língua, bem como ensiná-la da forma ideal proposta nos cursos de formação de professores de línguas: seu uso o tempo todo (e em todas as coisas que planeja). Sua representação de ideal abarca até mesmo “essa conversa [poder ser] em inglês”. Sinaliza, sobretudo, o seu desejo de saber falar bem a língua inglesa, conforme se evidencia na sua preferência pelo curso de inglês de uma instituição privada. Afinal os significantes mestres do discurso corrente no Brasil é de que somente se aprende bem a língua nesses institutos, não na escola. Estaria o seu foco nessa conversa com o aluno, através das situações sociais que ocorrem na escola, um meio de lidar com uma insuficiência linguística?

Percebo nas suas entrevistas, um traço muito mais marcante pela busca da competência linguística, seja no curso para exames internacionais no ConCol ou no

instituto privado, do que o de se colocar no lugar de professora que aprende para transmitir esse saber aos alunos. Observo, na maioria das ocorrências de seus relatos sobre sua relação com a língua, uma posição de aluna. Em outras palavras, Lívia se coloca como aluna no ConCol, no curso preparatório para teste de proficiência, em curso concedido pela prefeitura de Belo Horizonte em período de férias e, durante a quarentena, frequenta curso de Literatura Irlandesa online. Esses são quatro exemplos identificados durante o período da pesquisa nos quais também noto a ausência de menção a ensinar algo disso que ela aprende aos seus alunos. Desconfio que o efeito da língua inglesa, nesse caso para Lívia, é uma língua não de fala, mas de escuta. Por meio da língua estrangeira, motivo de sua presença na escola, Lívia tenta estabelecer e manter o laço com esse aluno adolescente. Não seria o ensino o meio que lhe permite se colocar na posição de professora em um espaço onde ela atuaria como a educadora social que escuta o aluno em situação de vulnerabilidade?

Quando Lívia diz: “seria falar com eles (em inglês) o tempo todo”, intervenho: “E esse todo seria o quê, exatamente?” Retomo o recorte de sua resposta:

Vou te dar um exemplo. Essa semana um aluno passou a mão na coleguinha em sala de aula e, na realidade isso aconteceu há 15 dias, mas a gente veio notando que ela tava chorando MUITO. Então quando nós fomos conversar com ela, ela veio contar que estava sofrendo bullying por ser negra e que o menino se achou no direito de passar a mão nela e quando realmente fui perceber ela já estava começando a se cortar. Então, acontece coisas assim. Tive uma reunião com a família dela pra poder contar, depois conversei com ela algumas vezes, e aí nesse período/ eu perco muita aula¹². E depois conversa com o menino e com outros, que depois ela falou que estavam debochando dela, principalmente por causa do cabelo. O cabelo dela é afro e sempre tinha uma piadinha.

Sou instigada a relacionar que a função em que Lívia se coloca na escola se vale do saber que traz algo da sua formação como educadora social. Em princípio, a função que a professora relata ter cumprido no episódio com a aluna poderia, ou deveria, ser cumprido por algum outro profissional da escola, como algum funcionário na função de supervisor, coordenador ou diretor. É possível apostar que Lívia se identifica com a posição de assistir àqueles que necessitam de algum tipo de amparo emocional, afetivo e

¹² “Perder aula” é uma expressão comum do professorado que é sinônimo de perder tempo de aula. O professor perde aula quando alguma outra atividade ou evento se sobrepõe ao seu horário de aula.

até mesmo financeiro e se assume em outras funções para além da função de professora, como uma função materna a ser discutida posteriormente. Essa forma ampliada de fazer laço com o aluno parece ser sua produção, seu mais de gozar a partir do discurso do mestre. Lacan estabelece uma relação do mais de gozar com o conceito de mais-valia, introduzido por Marx em *O Capital* (1867). Segundo Lacan, é no laço com o outro que o sujeito consegue repetir, restituir o gozo perdido de outra operação. Por isso, ali onde o sujeito goza se mostra o excesso, o inominável, o traumático e, por vezes, o que angustia. Por essa razão, nos interessa identificar os modos de gozo da participante, uma vez que é por meio dele que podemos vislumbrar um caminho em direção ao seu sintoma.

Seu papel de professora parece ser sustentado por sua formação e experiência como educadora social (o agente que se sustenta em sua verdade) e se dirige ao outro (seus alunos) para obter uma produção (fazê-los falar e assisti-los, ampará-los). Lívia indica sustentar-se no seu saber da experiência como educadora social, assumindo a função de ensinar esse aluno a viver, a se comportar frente às questões que causam mal-estar na escola: nesse caso, questões de ordem sexual e racial. É um saber da ordem do discurso pedagógico. Caberia, então, indagar se essa sua função de apoio psicológico que chega, inclusive, a levá-la a procurar a família da aluna, iria além ou estaria ancorada na hiper psicologização da pedagogia, ou seja, na psicologia pasteurizada por conceitos de desenvolvimento e adaptação. (VOLTOLINI, 2018, citando LAJONQUIÈRE, 2009). Nessa proposta da psicologia aplicada à educação, os educadores se baseariam em parâmetros, como por exemplo a idade do aluno para buscarem soluções e propor intervenções pedagógicas, o que contempla uma perspectiva que, segundo Voltolini (2018), objetifica o sujeito.

Apesar de a relação com esse aluno me parecer ser de um laço mais horizontalizado, vide a referência a eles como amigos e o teor das conversas (relacionamentos, problemas familiares), entendemos, pelo viés psicanalítico, que essa relação horizontalizada compreenderia uma aposta da professora no saber no aluno. Ela se coloca na escola como uma aluna que tem amigos, que são também alunos. É através dessa posição que ela parece estabelecer o laço com os alunos. Entretanto, não nos parece que ela se retira desse lugar de aconselhadora para que advenha o saber do aluno. Em seus dizeres podemos perceber que são recorrentes as conversas com os alunos, mas não podemos afirmar que a docente está no discurso em posição de objeto, levando-os a produzir saberes. Porém, notamos que Lívia Maria oferta algum tipo de escuta a esse aluno.

Seguindo adiante, a docente relata como foi a transição das funções em sua carreira:

*Na verdade, eu não estava na sala de aula, eu trabalhava como educadora social. E aí eu passei no concurso ((para professor)) em 2013. Também foi difícil largar a profissão de educadora social. Eu acho que **foi nessa época que eu aprendi a conversar mais com os alunos**. Eu também trabalhava em escola pública.*

Ao escutar da docente que ela aprendeu a conversar com os alunos quando se tornou Educadora Social, me pergunto: Livia aprende a conversar mais com os alunos ou descobre ali um modo de gozo? Como seria aprender a conversar com os alunos? Isso também incluiria aprender a gostar de conversar com os alunos? Esse processo para Livia não me parece da ordem do aprendizado, mas da descoberta.

Vemos nesse trecho três elementos que se repetem nas duas funções que Livia já assumiu profissionalmente: 1) o fato de conversar com os alunos, 2) a escola pública ser o ambiente de trabalho, 3) os alunos serem adolescentes. Esses três elementos são comuns nas duas funções, aquela que exerceu anteriormente e aquela que exerce atualmente nas escolas. O que altera os cenários é a sua inserção na sala de aula tendo como objeto o ensino da língua inglesa. Com o seu saber advindo da experiência anterior, Livia acrescenta à sua função de educadora social também a função de professora, buscando utilizar a aproximação aos alunos que, na função anterior, não tinha a mesma frequência e proximidade. A meu ver, a docente parece se apropriar mais da função de educadora social do que da função de professora de inglês. Ser professora de inglês está, para Livia, no campo do ideal, do que ela busca alcançar por meio do aprimoramento linguístico. Uma vez que esse lugar de professora de inglês tende a ser guiado por uma busca incessante por aperfeiçoamento, alcançar esse lugar está sempre preso a um futuro simbólico, e o presente parece um ambiente propício à repetição desse gozo, sendo uma opção mais viável. Ao questioná-la sobre a permanência nas escolas onde ela trabalha, temos como resposta:

Você tem intenção de continuar trabalhando nas duas [escolas]?

*Sim. Eu tenho intenção de **estudar mais** e tentar o CEFET, aí eu deixo as duas.*

Percebemos que a condição para deixar o seu contexto atual é “estudar mais” para entrar em uma instituição federal conceituada via concurso público. Mas indago: A busca de anos por formação continuada para professores de inglês e cursos de aprimoramento linguístico sinalizam essa procura por um nível de formação almejado e idealizado por ela que garantiria o pertencimento a essa classe profissional, mas não percebemos um grande movimento da docente, em seus dizeres, em relação a utilizar a língua inglesa na sala de aula, ou mesmo um movimento em busca de uma outra oportunidade profissional em que ela faria uso da língua. Levantamos a hipótese, portanto, de que esse espaço de “conversa com o aluno” lhe cai bem, lhe é confortável e, por isso, não se faz provisório, mas permanece como um estilo de ensino.

Quando a questiono sobre a função do educador social, Lívia explica e outras indagações e respostas se seguem:

Lívia: *Você não tem uma ligação direta com a escola mesmo, somente com os alunos. Então eu ia pra escola para saber como que estava a vida dos alunos. Às vezes visitava as casas quando tinha um problema mais grave.*

Pesquisadora: *Então seu trabalho era pela prefeitura diretamente com o aluno?*

Lívia: *Sim.*

Pesquisadora: *E por que o inglês depois?*

Lívia: *Eu formei em inglês e tava com vontade de dar aula também, tanto que eu conciliei por um bom:: tempo.*

Ao me explicar sobre sua função anterior, me chamam a atenção dois dos seus dizeres. São eles: “Então eu ia *pra* escola para saber como que estava a vida dos alunos” e “eu conciliei por um bom tempo”. Ao transcrever esse trecho da entrevista, questiono: E ainda vai para a escola para saber a vida dos alunos? E ainda concilia as duas funções? E são essas as perguntas que a faço na entrevista seguinte ao recuperar sua fala. Lívia responde:

(risos) de certa forma, sim.

O riso pode nos dizer de uma surpresa ou desconcerto diante desse dizer que responde positivamente quando a indago citando seu próprio enunciado. Ele pode ser considerado, neste momento, como forma de lidar com um certo desconforto que essas

perguntas causam na docente. São raros os momentos em que o riso está presente nos dizeres de Lívia e, por isso, este se faz ainda mais importante.

A meu ver, Lívia pode vir a inventar formas de conciliar atualmente as duas funções, uma delas não sendo sua profissão, mas porque diz do seu desejo de “auxiliar o seu aluno no que ele precisa”. A segunda, a função docente, como meio de sustentar a primeira, a saída para que possa continuar sendo uma educadora social.

Lívia não diz muito sobre a escolha da língua inglesa como objeto de estudo e de atuação profissional, mas percebemos que a língua é o meio de inserir essa “conversa” em uma situação de aula. Em outro momento das entrevistas ela conta que abordou o tema *bullying* na aula de inglês e que, nesse caso, conseguiu fazer a conversa em língua inglesa. Entendi, em seu modo de se expressar, que ela estava orgulhosa de conversar com os alunos em inglês sobre algo que era da esfera social, e não necessariamente do conteúdo escolar. Nas outras conversas, segundo a docente, a conversa é “separada” da aula. Questiono, então, se ela considera importante esse tipo de intervenção, como a abordagem do *bullying*, nas aulas de inglês. Eis que a docente responde:

Como eu pego ciclos, né? Eu pego aluno no 6º ano e fico até: o 9º. Eu sou a única professora da escola que faz isso. Então essa aluna é do oitavo, então provavelmente pra quem eles vão contar vai ser pra mim primeiro. E acaba [tendo] um vínculo que é de amizade.

Nessa resposta, observamos novamente o significante ‘vínculo’, mas dessa vez acompanhado do significante ‘amizade’. Em outros momentos das entrevistas ela também sugere que os alunos sejam seus amigos, e justifica isso ao relatar que eles têm seu número do *WhatsApp* e enviam mensagens quando ela se ausenta da escola. Porém, há algo de particular na forma como Lívia percebe sua atuação na escola, uma vez que a docente enfatiza o fato de lecionar para vários anos escolares, o que faz com que ela acompanhe esse aluno durante algum tempo da adolescência. Lívia, de certa forma, vê seus alunos crescerem. Observemos que, nesses enunciados o seu objeto de trabalho, o ensino da língua, não aparece.

Pergunto à professora: E qual seria a função do professor de inglês na educação básica? E ela responde:

De início, ensinar inglês. Mas ajudar em algumas partes que os alunos precisam.

O ensino da língua e o que os alunos precisam estão separados, e são separados pela conjunção adversativa “mas”, o que nos legitima a entender que são ideias opostas. Se sua intenção é, “de início ensinar inglês”, “mas ajudar” naquilo “que os alunos precisam”, a oração iniciada pela conjunção “mas” se sobrepõe à primeira asserção. Então, após a leitura da transcrição do trecho, questiono: Então os alunos não precisam do inglês?

Quando intervenho, questiono sobre o significante ‘partes’ e a docente traz o exemplo da conversa sobre o *bullying*, após o ocorrido com a aluna que foi assediada pelo colega de sala. Diante disso, reflito: Seriam essas “partes” as outras partes das vidas dos alunos, que se estendem para a vida pessoal além da esfera escolar e linguística?

Retomando os discursos como forma de cingir o Real, este impossível, vemos que estes giram à medida que muda o laço social. Dessa forma, quais seriam os discursos da professora Lívia em sua sala de aula, uma vez que sabemos que os discursos giram de acordo com a forma como o sujeito estabelece laço na sua relação com o outro? A meu ver, a docente faz o discurso girar a partir do discurso histórico, o discurso do fazer-desejar, onde estão as formas da queixa. Estaria, às vezes, se colocando fugazmente no lugar de agente do discurso do analista, que tem como produção um sujeito barrado? Ocupar esse discurso seria se colocar na posição de objeto, e como a pesquisadora Rita Almeida (2010) argumenta, “apresentar-se como o efeito mais opaco do discurso, efeito de rechaço, resto da operação da linguagem”, e não podemos afirmar que essa posição é estabelecida entre Lívia e seu aluno em um espaço que está fora do olhar da pesquisadora. Além disso, não importa à psicanálise o dizer epistêmico, ou o sujeito epistêmico, que porta a verdade da consciência a ser verificada. Não é nosso objetivo investigar o que há na sala de aula como forma de comprovar algo percebido nos dizeres de Lívia.

Um professor, no discurso do analista, seria mediador da produção do aluno, e teria, no lugar da verdade, um saber que não se sabe, que representa o impossível. Assim como o analista, a professora faria semblante de saber, uma vez que se faz acreditar que possui um saber sobre o sujeito, mas que se utiliza dessa estratégia discursiva para auxiliá-lo em uma elaboração do seu saber. Penso ser possível que Lívia se posicione nesse discurso, provavelmente, quando chama para conversar os dois alunos com quem o episódio, caracterizado por ela como *bullying*, se passou. É possível que nesse episódio isolado ela deixe de ocupar o lugar de Suposto Saber, a fim de que os alunos falem e elaborem um saber sobre o ocorrido.

Porém, ao gozar do lugar de conselheira desse aluno, estando tomada pela empreitada formativa, ela retorna ao discurso do mestre, que tem como garantia de sua posição o aluno ocupando o lugar de agente. É bem mais provável que Livia se mantenha no discurso do mestre para fazer funcionar seu sintoma, seu modo de ser assistencialista, função essa que pode estar ligada também à questão materna, que será discutida posteriormente.

Ao falar sobre sua relação com os alunos em outros momentos das entrevistas, Livia diz que as alunas sempre a procuram para contar dos novos “paqueras” e para pedir conselhos. Esse lugar de conselheira mostra uma posição de saber da professora, que se coloca para os alunos como uma referência. Ela parece retirar dessa posição uma satisfação prazerosa. Um outro exemplo disso, ela relata nesse trecho:

Tem uma aluna que ela queria ter ido me visitar lá na minha outra escola. Ela é daqui, dei aula pra ela ano passado. Ela queria ter ido lá na minha outra escola. Só que meu aniversário tinha dado no meio da greve, ela sabia que eu estaria em greve, e aí ela não foi. Aí esses dias ela já até me mandou mensagem, falando que ela :: se ela podia ir lá na outra escola. Ela mora próximo lá, que ela quer ir lá me ver. E eu achei su: :per curioso porque ela não tem meu Facebook, então ela não sabe a data do meu aniversário pelo Facebook.

Pesquisadora: O que você acha disso?

Livia: Achei uma gracinha.

Percebe-se que a professora retira grande satisfação do enigma do amor dessa aluna e relata, em outros momentos, que quando ela se ausenta da escola por motivo de saúde os alunos se preocupam e enviam mensagens. Parece-nos uma relação que espera alguma reciprocidade, quando ela busca o aluno para conversar e saber das suas questões. Vimos também, durante as entrevistas, que quando é ela quem precisa de atenção, ela espera que o aluno lhe oferte a mesma atenção.

Voltando ao raciocínio sobre os discursos, o professor que consegue, por vezes, se posicionar no discurso do analista, teria como produção um S1 (significante mestre), e no lugar da verdade o S2 (saber). Uma vez que o professor não se coloca na posição de dono do saber, mas no de um suporte para a produção do saber do sujeito, esse professor se distinguiria de outros na medida em que se desloca do discurso do mestre, mas também não se aliena de todo ao discurso da universidade. Como lembra Pereira (2016, p. 193), o

educador, ao se portar “como o sabedor (S2), sustentado por sua vontade de domínio ou pelo significante-mestre das obras que tem como fonte (S1), considera o outro (aluno) um mero objeto (a) que nada sabe, produzindo um sujeito revoltado, rebelde ou contestador (\$)”.

Vale lembrar que quando o sujeito se apropria do discurso do analista não espera recompensa, pois ele se coloca como suporte das fantasias do paciente. Lívia parece esperar reconhecimento da aluna e de seus pares na escola, quando menciona que os alunos lhe são muito gratos ou quando diz ser procurada por outros colegas de trabalho para saber como desenvolver projetos como os que ela faz quando leva “coisas que eles gostam”, como sorvete e pizza.

No entanto, se Lívia parece não lidar com o impossível de educar pela apropriação do discurso do analista, mas pelos giros entre o discurso do mestre e o da universidade, o que pode vir a enfrentar a angústia frente à impossibilidade, de lhe garantir o “desejo de viver” na escola? Nossa aposta é que seria pela via transferencial, o que enlaça esse sujeito aluno e pode vir a fazer com que ele se engaje em um aprendizado da língua.

Loures (2014) nos lembra, na sua tese sobre o manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês, que é pela via do amor via a transferência de trabalho que se faz possível a transformação da energia libidinal em elaboração intelectual e ainda adverte que é por meio do manejo dessa busca que o sujeito pode produzir conhecimentos. Dunker (2017b), por sua vez, afirma que todo laço se dá em torno de um impossível e, desse modo os sujeitos se juntam “para negar, contornar algo que seria impossível”.

Assim, proponho, como uma provável interpretação, que a docência de Lívia se faz através da criação de laços familiares que a mantêm ativa na escola e que, ao mesmo tempo, lhe permite lidar com o impossível do educar, escolha profissional buscada em uma segunda oportunidade de carreira, após ter tido a função de educadora social.

Assim, entendo que há algo do sintoma de Lívia que se sobrepõe à escolha de seu “segundo” ofício, o de ensinar a língua inglesa, uma vez que parece predominar a função de educar, assistir, cuidar daquele sujeito em situação de vulnerabilidade, seja financeira, arcando financeiramente com as guloseimas que oferta aos alunos, seja social, ao tratar de questões entre os colegas de sala de forma a resolver conflitos, ou seja, ainda, emocional, ao ofertar a escuta a muitos deles.

O maternal como saída para o feminino

Como já mencionado, desde a primeira entrevista com a professora Lívia Maria, notei a recorrência, em ambas as escolas, de oferta aos alunos de ‘presentes’ ou ‘agrados’ em eventos especiais. A primeira vez que Lívia fala sobre dar algo aos alunos acontece já na primeira entrevista, quando relata um evento de *Halloween*, festa muito comum nas ilhas britânicas e nos estados norte americanos, que foi trazida às escolas brasileiras e, sobretudo, comemorada nas aulas de língua inglesa. Essas comemorações envolvem a brincadeira de *treat or trick* (doces ou travessuras), quando as crianças ameaçam pregar uma peça se não receberem doces ou balas. Lívia levava doces de brigadeiro para que os alunos fizessem a brincadeira.

Em um segundo momento, na segunda entrevista, Lívia retrata que os alunos agem de um modo não esperado deles, surpreendendo a ela e às pessoas fora da escola quando participaram de um evento externo:

Eles só são meninos bem:: mais simples, com dificuldades maiores. Vou te dar um exemplo: na semana passada a gente fez um projeto e aí eu comprei um balde de sorvete e levei pra eles, e fiz pipoca, lá na escola mesmo. Eles esperaram to::do mundo, me ajudaram a servir e ninguém pulou na frente pra poder pegar mais rápido que os outros não, todo mundo esperou, pegaram, repetiram, mas ninguém tentou pegar na frente de ninguém. Então, educadamente, eles fizeram. Então, pra eles, aquilo ali/ o sorvete/ é algo demais porque eles não estão habituados a ter todo dia. E aí quando eles foram embora eles ficaram EXTREMAMENTE agradecidos porque não é algo que eles podem ter sempre.

Nessas palavras, além de mencionar a vulnerabilidade social e financeira dos alunos, Lívia Maria faz uma aposta em algo que pode ser demais e ela mesma se surpreende com o comportamento dos alunos ali onde se espera, segundo os significantes cristalizados, que desrespeitem o direito do outro em prol do próprio bem-estar. Eles, por outro lado, são “extremamente agradecidos”, pois não “podem ter sempre”. Propomos pensar os dizeres de Lívia em relação ao agrado aos alunos, através do imaginário que permeia essa cena. Ao generalizar seus alunos e dizer que algo é “demais” para eles, e que ficam “extremamente agradecidos”, podemos pensar que há uma fantasia na sua maneira de ligar com essa ação que lhe confere satisfação prazerosa. Lacan retoma o

conceito de fantasia de Freud e prioriza destacar que essa é uma função defensiva do sujeito, um meio de fugir de uma suposta cena traumática. Assim, pensamos nesse contexto que Livia elege em seu dizer, que se refere a um grupo de alunos que necessitam muito dela e são “extremamente” gratos pelo que ela faz por eles.

Nos diversos enunciados de Livia em que a ela conta sobre uma frequente busca física dos alunos por ela, nos leva a questionar do que dessas buscas e a necessidade de contá-las nos diz de uma manifestação narcísica da docente. Nesses momentos questionamos se há um desinvestimento libidinal no outro para si mesma. Quando Livia conta dos diversos momentos em que ela é procurada, seja para “desabafar”, para pedir conselhos ou dar-lhe felicitações pelo aniversário, um dizer de Livia ressoa: “É a mim que eles procuram”.

Ainda na segunda entrevista, Livia conta que não fica surpresa com o comportamento dos alunos, pois já fez isso outras vezes:

Sim, porque eu já fiz pizza também, já comprei pizza no supermercado e aí incrementei com muçarela, porque lá na escola tem forno e fiz em sala. E foi do mesmo jeito.

Nesses relatos podemos observar que a oferta de ‘agrados’ de Livia para os alunos foi, em todas as vezes, oferta de algum tipo de alimento. Nesses exemplos temos brigadeiro, pipoca, sorvete e pizza. São alimentos apreciados pelo paladar infantil e por adolescentes. Chama-me a atenção, portanto, a recorrência da oferta desses alimentos na atuação docente de Livia e então questiono: Qual a função dessa oferta? Ao questionar sobre a função da comida na docência de Livia, já antecipamos a hipótese de que o alimento apresentaria um caráter primitivo de oferta, e esse teria relação com a alimentação por sobrevivência, aquela do período mais precoce de vida, ligada ao materno. É fato que os alunos de Livia estão em uma idade em que possuem uma demanda forte por comida, necessitando dela biologicamente e, em alguns casos do contexto social em que ela leciona, também financeiramente. A pergunta que nos move em direção a essa hipótese é: o que ela faz com essa demanda?

Pergunto, na terceira entrevista, o porquê de ela sempre dar ‘comida’ aos alunos e ela responde:

Não sei, acho que é mais barato// E porque é mais fácil do que levá-los pra algum lugar. Porque levar pra algum lugar eu teria que TER autorização dos pais, daria um pouco

mais de trabalho. E comida é uma coisa que todos eles gostam. Se fosse uma outra coisa poderia não agradar todo mundo. Agora sorvete todos gostam, pizza também. Dificilmente tem, nunca teve um caso de um aluno que não gostava de nenhum dos dois.

Recorro ao significante “dar trabalho” no dizer de Lívia sobre a opção da comida em oposição a levá-los “pra algum lugar”. Nota-se que a docente coloca apenas duas opções de entretenimento aos alunos, nenhuma delas sendo uma função oficial do docente no ambiente escolar; e a opção que não é acatada seria a de levá-los para algum lugar, fazer um passeio, uma excursão. Percebo nesse significante “levar pra algum lugar”, até então vazio, uma relação com a busca subjetiva de Lívia de levar seus alunos a algum lugar para além daquele que ocupam socialmente. Porém, esse movimento “daria um pouco mais de trabalho”.

A justificativa para a oferta do alimento passa pela economia financeira, a logística facilitada comparada a outras e sobre a unanimidade da aceitação da comida. Sobre a economia e a logística podemos pensar que a professora não necessita escolher entre oferecer o alimento ou levar os alunos para um passeio, ela pode escolher não “dar” nada aos alunos, como muitos o fazem nas escolas em que a docente trabalha. Mas Lívia escolhe ofertar guloseimas, como brigadeiro, pipoca, sorvete e pizza. Percebemos então, uma recorrência de uma prática que pode vir a ser uma forma de satisfação pulsional, visto que há uma repetição desse ato, elemento essencial para o conceito, como marca Freud em *Além do princípio de prazer* (1920). Ao considerar essa satisfação como gozo, questiono qual a motivação desse gozo para Lívia. Para Lacan, o gozo se distancia do prazer ao que apresenta uma satisfação acompanhada de insatisfação. Os estudos lacanianos também concluem que é onde ele goza que está o excesso do sujeito, o que ele possui de traumático e que o angustia. Seria desse modo que o gozo se aproxima do sintoma do sujeito. Não conseguindo dar conta do todo do seu sintoma, o sujeito inventa formas de gozar para dar conta de uma insuficiência linguística (DUNKER, 2016) que o sintoma propicia.

Se Lívia goza com a oferta de alimento aos seus alunos, a pergunta seria sobre qual o ganho de Lívia em fazê-lo. Então a questiono:

Pesquisadora: o que você ganha levando presente para os alunos?

Lívia: Eu ganho a ALEGRIA deles, ganho muito obriga::do todas as vezes, a espontaneidade deles, eu acho que isso// eu acabo ganhando mais que eles mesmos. E nunca me fez falta. O dinheiro não me faz falta.

Pesquisadora: É sempre com seu dinheiro?

Lívia: Sim.

Percebemos na fala de Lívia que ela justifica ganhar “mais do que os alunos”, e isso é legítimo, uma vez que quem está gozando com essa oferta é ela, o sujeito que propicia, ao contrário do que se poderia pensar na escola, que quem estaria “ganhando” seriam os alunos. Além disso, Lívia acrescenta, “e nunca me fez falta”. O modo que a docente inventa para se satisfazer na escola é exatamente o modo de lidar com sua falta. Ao que parece, é na tentativa de satisfação pulsional que Lívia lida com sua falta subjetiva. Ao dizer que “todos gostam” e que, com a comida ela “agrada todo mundo”, me parece que a docente fantasia¹³, para tamponar um não-todo que é próprio do seu feminino.

Porém, há outra implicação na escolha dessa oferta que diz respeito à função materna de alimentar a criança. Segundo Dauer e Martins (2015, p. 43), “a nutrição infantil se encontra atravessada pelas tramas da relação primitiva entre a criança e o seu cuidador primário, refletindo modos específicos do enlaçamento materno-infantil”. Seria então, através de uma função materna na escola, que Lívia encontra uma saída para o feminino, como propõe Freud? Trabalhemos com essa hipótese.

Ferraz e Diniz (2012) chamam atenção para o fato de que a mulher na escola recebe, culturalmente, um peso que sobrecarrega sua feminilidade e que diz que há de se “dar conta de tudo”. Soma-se a esse fator o caráter histórico do movimento da mulher “dona-de-casa” à escola, que faz do meio escolar uma expansão da casa e, da mulher professora, uma expansão da mãe. Como afirmam Ferraz e Diniz (2012, p. 197),

diferentemente do que ocorre em outras profissões, o trabalho em educação escolar não se dissocia da expectativa de desempenho feminino no lar. Educar na escola pode ser visto como um prolongamento do

¹³ A fantasia para Freud (1897) designa um abandono da teoria da sedução em busca de admitir a relevância da vida imaginária do sujeito na representação de si e da história de suas origens (fantasia originária). É nos *Estudos sobre a histeria* que Freud discorre sobre as manifestações das fantasias de suas pacientes, assim como Breuer o faz com o caso Anna O. Segundo Freud em *A Interpretação dos sonhos* (1900), a fantasia é “a expressão máxima e mais verdadeira” dos desejos inconscientes. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

educar os filhos e a (des)qualificação para o seu exercício passa a ser inerente à natureza feminina.

Esse processo descrito por Ferraz e Diniz (2012) diz de uma naturalização dessa expansão da maternidade para o campo escolar e pode explicar a facilidade de ele acontecer com o sujeito que se apropria do maternal para estar na escola de forma a não ceder de seu desejo.

Quando Lívia me conta que os alunos lhe enviam mensagens particulares e são como amigos para ela, pergunto se ela considera que os têm como amigos. Ela responde:

SIM. Esses dias eu passei mal, eu tenho enxaqueca fortíssima, e eles ficaram extremamente preocupados, eles mandaram mensagem pra saber que dia eu voltaria pra escola, o quê que tinha acontecido porque eu dificilmente falto/ eles já logo associaram que era algo grave.

Quando Lívia diz “eu dificilmente falto”, me pergunto se a docente dificilmente falta como professora ou como mãe. Ela não parece se permitir distanciar dos alunos por uma semana como seria comum em professores de férias ou recessos escolares, considerando ser “algo grave”. A amizade pode funcionar como uma justificativa para que Lívia não se distancie de seus alunos por muito tempo. É através dessa amizade que Lívia diz ter com seus alunos que ela permite manter contato com eles quando não está na função de professora. Mesmo assim ela se afasta por questões de ordem patológica, uma enxaqueca.

Voltando à questão do termo ‘função’, percebo que Lívia se distancia da função docente e se aproxima à função materna, sendo essa última aquela que não tira férias e nem recesso por motivo de saúde. Diferente da função docente, não há trégua na função materna. Raquel Franco (2010, p. 72), em sua investigação em torno da feminização do magistério, afirma:

o saber-fazer materno é levado para a prática em uma tentativa de tornar tal saber no nível do racional ou científico, sempre válido para aquele contexto específico. A relação professor-aluno parece estar pautada em um saber cotidiano afastado de uma epistême, como se bastasse ser mãe para saber lidar com esses “meninos” e ensinar algo. É difícil saber até

que ponto isso serve como uma sombra ao impossível ato de educar, ou se isso dificulta o desenvolvimento da pedagogia e o aperfeiçoamento da docência, mantendo-as fixadas a uma domesticidade que impede a consolidação de um corpus epistemológico.

Considerando os dizeres de Franco (2010), nos parece que na docência de Lívia, o saber-fazer materno se apresenta como uma chance de lidar com o impossível de educar e cai muito bem como uma saída à sua tarefa de ensinar a língua, o caráter epistemológico da sua função na escola.

Diante dessa hipótese levanto uma indagação sobre o fato de a professora Lívia não ter filhos, e se isso deslegitimaria nossa hipótese. Porém, cabe pensar que o aluno estaria exatamente nesse lugar de completar essa falta. Franco (2010, p. 75) atesta: “Existem várias maneiras de se colocar como objeto de desejo para o aluno, uma delas é através da maternagem, na qual, ao invés de se colocar o filho propriamente dito neste lugar do falo, se coloca o aluno.” Diante disso, esse aluno seria um aluno-filho que supre a falta que é inerente da condição feminina, como tratado no Referencial Teórico.

A escolha um nome para ser utilizado na pesquisa também me levou a indagações que considero relevantes a respeito do nome próprio. A participante escolhe o nome composto Lívia Maria, como já mencionado. O curioso da escolha desse nome é que ele é justificado por ser a junção de um nome fictício, de sonoridade próxima ao do seu nome verdadeiro, seguido de ‘Maria’, que, segundo a participante, é um nome que ela gosta muito. Dada a relevância histórica e cultural desse nome, creio não podermos ignorar essa escolha da participante, em vista da questão materna aí observada. Seguindo a hipótese do apelo maternal na docência de Lívia, vale trazer para a discussão a escolha do nome “Maria”, uma vez que possui uma representação materna na sociedade cristã e forte simbologia cultural. Segundo o Dicionário de Nomes Próprios (2008), o nome Maria tem origem hebraica (Myriam), e significa “senhora soberana” ou “a vidente”. O dicionário também reconhece que o nome se tornou popular com a propagação do cristianismo, e que há autores que atribuem a origem do nome Maria à raiz egípcia *mry*, que significa “amar”. Ainda de acordo com essa fonte, Maria, a mãe de Jesus, é a personagem mais famosa com este nome, sendo um dos nomes femininos mais comuns desde o século XVI.

Silva, Chatelard e Carvalho (2016) defendem que “atravessado pelo desejo, o nome próprio marca o corpo, permite retirá-lo da condição de pura carne, revestindo-o de linguagem e possibilitando uma identificação” e, ainda que “há uma aposta de sujeito

feita no corpo pelo nome”. Assim, a subjetificação do ser, enquanto desejante, passa por essa nomeação que é uma aposta de si. Uma vez sendo o nome próprio uma marca no corpo, percebemos uma aposta que é da ordem do singular. Posto esse corpo na esfera social, ele vai dizer do que há de singular em si. Em alguns estudos acerca do Nome Próprio, como em Silva, Chatelard e Carvalho (2016) e Alvares (2016), os autores tratam desse nome como originário de uma filiação, que pode não dizer necessariamente do desejo do sujeito, mas de uma herança subjetiva.

Porém, no caso da participante dessa pesquisa, seu pseudônimo, escolhido a pedido da pesquisadora, mas que ela prontamente atendeu, não é um nome atribuído a ela pelos pais, mas apropriado por ela, o que pode alterar a relação Nome Próprio e desejo. Sobre essa “aposta de sujeito feita no corpo pelo nome” trazida por Silva, Chatelard e Carvalho (2016), cabe-nos pensar sobre qual aposta Lívia Maria pode vir a fazer quando escolhe “Maria” como esse corpo que trabalha na escola. A escolha desse nome como esse corpo que se apresenta na pesquisa como o que está disposto a escutar os alunos, que lhes agrada com diversos quitutes e se oferece como alguém sempre presente, pode vir a significar um corpo feminino que se representa como Maria, uma mãe que ama.

Ainda sobre o Nome Próprio, parece-me muito rico um dado obtido nas entrevistas, conforme relatado pela docente. Já na quarta entrevista, quando Lívia Maria conta de uma aluna que a procura em outra escola para cumprimentá-la pelo aniversário, diz algo de uma particularidade da aluna e da relação delas, como se pode ver na transcrição abaixo:

Eu dei aula pra ela aqui durante dois anos, e ela era extremamente quieta. E aí ninguém conseguia gravar o nome dela. Ela falou que durante todos os anos que ela estudou, ninguém nunca soube o nome dela. E aí todas as vezes eu a chamava ela pelo nome, todas às vezes. O nome dela é Natalia. E aí um dia ela me perguntou, e ela não falava, um dia ela veio aqui e me perguntou como que eu sabia o nome dela. Porque ninguém sabe o nome dela. E ela tem uma relação difícil, né, com a família dela. Ela convive bem só com a mãe. Não convive bem nem com o irmão, nem com o pai. E aí achei aquilo muito curioso. E aí fui prestar atenção na sala dos professores, então falei com os professores que a gente precisava/ é/ a gente tem um certificado aqui de destaque, aí falei que a gente podia dar um destaque para a Natalia. Todo mundo olhou pra mim e falou: “mas não existe Natália nessa turma”. Ai eu: “existe, gente”. Aí eu peguei a foto, a gente tem um

diário que tem as fotos e mostrei. Todo mundo olhou e realmente conseguiu lembrar quem que era a pessoa.

Vê-se que o nome próprio foi tratado pela professora como algo importante de se saber sobre a aluna e que ela, diferente dos outros professores, tinha esse conhecimento sobre a aluna que “tem um relacionamento difícil com a família dela”. A meu ver, há dois pontos significativos nesse dizer de Lívia: a valorização do nome próprio e a sua sensibilidade para a vulnerabilidade emocional da aluna singularizado no nome esquecido ou silenciado pelos outros.

Quando Lívia enfatiza que se lembrava de chamá-la pelo nome “todas as vezes”, ela se refere a uma frequência, algo que fazia questão de repetir, e afirma nunca ter esquecido, ou seja, chamá-los pelo nome fazia parte da relação da docente com seus alunos, uma escolha que enfatiza uma valorização do nome próprio. Ela ainda me conta qual é o nome da aluna, me comprovando que ainda hoje se lembra dela.

Por último, observo na fala da docente a seguinte frase: “E aí achei aquilo muito curioso”. A frase que a antecede é: “Não convive bem nem com o irmão, nem com o pai”. Pergunto-me se o que é curioso para Lívia é o fato de seus colegas não saberem o nome da aluna ou se é o fato de a aluna ser uma adolescente que tem problemas de relacionamento com o irmão e o pai. Vale pensar que, talvez seja a relação que ela faz entre a vulnerabilidade emocional da aluna e a necessidade de saber seu nome para mitigar essa falta, uma vez que trabalho com a hipótese de ser a vulnerabilidade do seu aluno ou aluna aquilo faz com que Lívia se conecte a ele ou a ela.

Portanto, parece-me que a escolha do nome para Lívia não é algo de uma aleatoriedade, mas um nome que diz respeito a algo do sujeito, que o coloca em cena e se torna o meio pelo qual ele se reafirma.

Onde está Lívia Maria na função de professora de inglês?

Tratamos da relação entre Lívia Maria e seus alunos e como o laço criado nessa relação se aproxima de um vínculo familiar, da sua posição assistencialista nessa relação e como a sua docência pode vir a cumprir uma saída maternal. Cabe, portanto, tratar dos dizeres de Lívia na qualidade de professora, por isso o título da seção é uma pergunta: se

percorremos uma discussão sobre a docente que se coloca em uma função de educadora social, onde está Lívia Maria na função de professora de inglês?

Para tratar disso, lembremos da contextualização feita no referencial teórico sobre a trajetória do professor de inglês no Brasil e sua formação. Cientes dos discursos que possivelmente perpassam a sua experiência de formação inicial e continuada, sendo a segunda na UFMG – campo fértil das teorias abordadas anteriormente- podemos perceber algo em seu discurso que ela sustenta o caráter crítico-reflexivo nas suas visões de docência. Lívia Maria acabara de optar por investir em uma formação linguística ofertada por um curso privado por meio da prefeitura de Belo Horizonte; então indago à professora o porquê dessa escolha. Por meio dos seus dizeres, percebe-se que uma professora que fez parte de sua formação no ConCol atravessa a sua opção pela língua inglesa:

E agora você optou pela língua, né? O ConCol tem a língua e tem outros tipos de interações também. Por que a língua agora?

É/ porque eu sentia necessidade. Acho que é bom e eu estou tentando agora para o teste de Cambridge, para saber exatamente como que tá. E no ConCol eu já tinha feito direcionado mesmo para a docência. Nós tivemos durante um ano um treinamento com a AL, e nunca fiquei tão surpreendida com uma professora como com ela. Todas as sextas-feiras do ano a gente nunca sentou do mesmo jeito. Sempre era de uma forma diferente, e isso era muito curioso. Então todos os dias eu chegava e notava que tinha alguma:: ela já arrumava a sala e já deixava pra gente ir se agrupando. Todas as vezes foi bem diferente mesmo. E aí a prática mesmo que ela/ principalmente, pra dar aulas em salas bem cheias.

Lívia Maria inicia discorrendo sobre sua opção por focar na parte linguística da sua FC, mas acaba mencionando uma de professoras da sua formação, que muito admira e cujo foco era o aprimoramento metodológico. Lívia fala de sua experiência nas aulas da professora como algo que era “muito curioso”, “sempre de uma forma diferente”. Como Riolfi alerta em seu texto sobre “O que faz um bom professor” (2016), este “sabe que as soluções para os impasses educacionais não estão nem no avanço da ciência, nem no progresso técnico” (p. 273). Acredito que Lívia reconhece, na prática docente de AL Lúcia, uma criatividade que enfatiza sua “engenhosidade” enquanto professora. O fato de ensinar a dar aula para salas cheias, ou a maneira como as carteiras podem ser dispostas, ultrapassa o conhecimento técnico e isso foga o interesse de Lívia. Lívia não menciona a

competência linguística das duas professoras que cita (do ensino médio e do curso de formação continuada), mas fala sobre suas escolhas didáticas, que são da ordem do singular.

Parece-me que Livia vê essa sua professora da FC como alguém que tinha o desejo de viver na escola, e esse desejo a fazia desejar também, tanto que decide investir ainda mais na continuação do curso de formação na UFMG, além de frequentar eventos acadêmicos e o curso de língua. Em outro momento das entrevistas, ainda falando sobre a escolha do objeto de estudo e trabalho, a língua inglesa, Livia traz sua experiência com outra professora:

Livia: Eu gostava daquele ambiente, e o inglês é algo que SEMPRE me atraiu bastante. Eu tive uma professora de inglês excelente, que eu tenho contato com ela até hoje. E ela foi minha professora por um período muito longo e quando chegou no 3º ano [do ensino médio] ela decidiu morar nos EUA. E, coincidentemente, quando eu passei no concurso pra prefeitura de BH, quando eu estava voltando pra casa, eu encontrei com essa professora no shopping e tinha uma semana que ela tinha voltado definitivamente para o Brasil.

Pesquisadora: E esse encontro?

*Livia: Ai::: foi MUITO emocionante, né. Porque muitos anos que ela ficou fora do Brasil e a gente tinha perdido todo o contato, e aí nós continuamos a nos falar depois disso. Depois desses 4 anos a gente se fala com frequência e ela é um AMOR de pessoa. Ela é uma pessoa muito **envolvente**, né. Ela levava livros pra gente poder ler, emprestava os livros pra gente. Porque na época que eu estudei não tinha livro didático.*

Nas palavras de Livia alguns elementos me chamam atenção. O primeiro deles é o fato de, mais uma vez, a docente dizer de sua preferência pelo inglês e, logo após, contar sobre uma professora de quem gostava muito. Há uma relação, a meu ver, entre eleger a língua inglesa como essa que Livia leva consigo durante sua formação e o destaque que ela dá a essas professoras que lhe oferecem algo de enigmático na sua atuação docente em língua inglesa. O segundo elemento que me interessa nessa fala de Livia é relativo ao contato, que ela menciona duas vezes, com essa professora do ensino fundamental e médio. Ela diz ter contato com a professora até hoje e lamenta quanto ao período em que ela não tivera contato com ela. Livia Maria ainda diz, logo após o trecho apresentado, que essa professora de inglês do colégio foi sua professora entre o 8º ano do ensino

fundamental e 3º ano do ensino médio. Esse foi um tempo considerável. Assim como acontece entre Livia e seus alunos, a professora de Livia a viu crescer e acompanhou sua adolescência.

Consideremos, nesse relato de Livia sobre suas professoras, algo que nos diz da transferência estabelecida nessas relações. A professora que Livia encontra após anos sem contato, é o que ela nomeia de “amor de pessoa”. É essa relação de amor pela via transferencial que faz com que esse encontro seja “muito emocionante”. Voltolini (2020) sugere que há nessa espécie de relação um romance educativo, que seria:

A fragilidade do caráter contratual dessa relação, quer dizer, para aquilo que excede ao contrato concebido e admitido reciprocamente pelas partes, para aquilo que foge a toda e qualquer reciprocidade volitiva, porque é constituído no campo da relação do sujeito com o Outro. (p. 95)

Ainda segundo o autor, essa “lógica amorosa, chamada de transferência” pode comprometer o trabalho envolvido nessa relação, seja entre analista e analisando, ou entre professor e aluno, acelerando o processo proposto ou estancando-o. Nesse caso de Livia com as professoras de sua formação inicial e continuada, acredito que esse “romance” tenha acelerado o processo de identificação com a língua inglesa, influenciando-a na escolha desse objeto como sua profissão.

A psicanalista Jutta Prasse (1997, p 71) apresenta uma hipótese para o desejo pela língua estrangeira: o desejo pela língua é a “inveja da maneira como gozam os outros”. O “curioso” da prática de AL e o “envolvente” da docência da professora do colégio são as formas que elas gozam em transmitir seu desejo pelo modo como os falantes proficientes gozam dessa língua, o que Livia também deseja como enigma. Prasse (1997, p. 65) ainda acrescenta que “é justamente a diferença entre seu próprio lugar e o lugar do outro que faz seu ser enquanto desejante”. Considero que é exatamente a diferença entre o lugar que Livia ocupa hoje na função de professora de inglês e o lugar que outras professoras “referências” ocupam é que faz com que ela se mova em busca de um lugar seu como professora de línguas. Penso que ela o faz, seja frequentando cursos de formação continuada, buscando aprimoramento linguístico ou seja tentando fazer, na escola, algo que vá além do conteúdo linguístico prescrito pelos documentos educacionais. Porém,

assim como é encantada pela forma como as suas professoras dispunham as carteiras, doavam os livros aos alunos, também é da ordem metodológica a forma como Lívia educa e ensina a língua na escola, sendo que o aspecto linguístico é deixado em segundo plano.

Dessa forma, nossa hipótese é que é nesse contexto de formação inicial e continuada que Lívia comparece como professora. A professora Lívia é essa docente que faz algum uso da língua e se satisfaz através dela para estar na escola via os discursos da sua formação, como aqueles com os quais se identifica. A língua inglesa nos parece uma forma satisfatória de entrada na sala de aula, esse espaço onde ela poderia atuar de modo a ser a professora a quem os alunos recorrem, a quem ela pode assistir e estabelecer “esse vínculo que é de amizade”.

O Sintoma como solução-problema

Como discutido no Referencial Teórico, o sintoma é o que o sujeito tem de mais real e que se manifesta por meio da repetição. Apostando na hipótese de que o sintoma de Lívia carrega algo de maternagem na docência, percebemos a oferta do alimento como algo primitivo que se encarrega de sinalizar, através do gozo, o sintoma da docente.

Porém, Pereira (2016) adverte que o sintoma é uma solução-problema, uma vez que proporciona ao sujeito lidar com um real e, ao mesmo tempo, o deixa escapar, gerando angústia. Nas primeiras entrevistas Lívia reporta o sucesso das suas atividades e eventos na escola, quando presenteava os alunos; porém, é somente na 3ª entrevista que o mal-estar aparece em suas palavras, quando conta que, embora raramente falte ao trabalho, quando o faz, o motivo é uma enxaqueca “muito forte”. Lívia relata, com nítida satisfação, que quando se ausentou da escola por uma semana, os alunos a procuraram pelo aplicativo *WhatsApp* para saber como ela estava. Mas é quando intervenho e indago o motivo da ausência é que Lívia diz do mal-estar existente na sua rotina docente. Assim, o mal-estar parece apenas relatar que os alunos sentem sua falta, mas é no lapso que encontramos o sujeito e, por isso, as intervenções foram fundamentais para chegar nesse ponto das entrevistas em que percebi que onde, talvez, algo não andasse tão bem.

Voltemos, pois, a uma interpretação iniciada anteriormente. Em alguns momentos percebemos e ouvimos de Lívia a afirmação de que os alunos sempre a procuram. Vimos esse movimento acontecer quando os alunos tinham problemas pessoais, a buscando para

serem ouvidos ou para pedirem conselhos, além de relato em que a professora conta que a procuraram no dia do seu aniversário. Agora, o motivo de a buscarem seria para saber como a professora estava se sentindo, já que se ausentava da escola por motivo de saúde. Pensemos no relato do mal-estar que é enunciado em uma incisa. As incisivas, segundo a pesquisadora Authier-Revuz (1998), são modos de dizer onde uma alteridade se imiscui, ou seja, apropria-se de um discurso externo para se valer dele nessa nova forma de dizer. É da diferença do discurso agregado que advém o sujeito. Do discurso do adoecimento docente que rodeia as instituições escolares que Livia Maria se sobressai enquanto sujeito e questionamos: qual o efeito do adoecimento em sua docência? Novamente, a pergunta nos leva a acionar a questão libidinal, pois adoecer-se é uma retração da libido.

A enxaqueca da docente pode também ter causas biológicas, mas os efeitos podem ser duplos: além de a retirar da escola, esse local barulhento, como ela justifica seu adoecimento; também traz gozo em buscar saber de seus alunos.

As buscas de objeto de gozo para dar conta da sua falta, causam um gasto de energia, que concordo ser, talvez, fruto de uma produção subjetiva (Pereira, 2016) que a desvia de seu desejo e a ausenta da escola. Pereira (2017, p. 7) acrescenta:

O sintoma é um problema, pois incapacita o sujeito para aproveitar a vida, fazê-la fruir; mas, ao mesmo tempo, é também solução, porque se trata da resposta a essa incapacidade, garantindo ao sujeito uma forma substitutiva de satisfação no sofrimento.

Pensando na ambiguidade do sintoma, lembremos de sua relação com o campo do imaginário; é na relação com o outro, pela linguagem que o sujeito apresenta seu sintoma e constrói uma espécie de ficção para dar conta de algo que é da ordem do Real, do indizível. Ainda, é por meio da transferência que essa relação se dá e auxilia o sujeito a expressar seu sintoma. Por isso também, marcamos a importância da transferência para a docente, porque é através dela que ela pode viver sua dialética do sintoma na escola e continuar encontrando seus modos de gozo .

Assim, esse lugar é onde Livia encontra alguma saída para seu sintoma, satisfação para o desejo e também para o mal-estar docente. Segundo a professora, seu diagnóstico da enxaqueca veio acompanhado da causa, o barulho:

Eu tenho problema com barulho, né. A minha enxaqueca é decorrente disso. Então o neurologista disse que eu preciso fugir de lugares barulhentos/ e eu trabalho em escola.

A própria docente ressalta a incoerência de trabalhar em escola como sendo o lugar com barulho, e de ter enxaquecas causadas por esse mesmo barulho. No entanto, a docente afirma não pretender abrir mão desse ambiente, quando intervenho e questiono então o que ela quer fazer com *isso*. Vejamos como Lívia nos conta do seu sofrimento e como lida com as frequentes enxaquecas:

Eu tomo remédio pra poder conter a dor, que é BEM intensa. Só que chega um momento que o remédio não consegue conter, então as vezes eu tenho crise. Só que dessa vez eu tive crises recorrentes, então foi uma atrás da outra.

Vemos nesse trecho o uso de medicação para “conter a dor”, o mal-estar. Ela parece não buscar investigar a causa, mas se preocupa em “conter a dor”. Ao dizer que tem tentado formas “alternativas” para lidar com a enxaqueca, porque não pretende “tomar remédio pra sempre”, ela admite a possibilidade de tomar o remédio para sempre e pagar um preço por isso, como podemos ver no recorte abaixo:

Eu tenho tentado formas alternativas, né. Pra tentar lidar com ela/ porque eu não pretendo tomar remédio pra sempre, né. Principalmente porque o remédio acaba tirando um pouco da sua memória, a longo prazo. (...) Então ele diminui a dor, mas o preço é BEM alto.

Lívia utiliza-se da 3ª pessoa do singular para generalizar e suavizar o preço desse dano: “o remédio acaba tirando um pouco da sua memória, a longo prazo”, diz ela. E ao afirmar isso, Lívia não considera a possibilidade de abandonar a função de professora. Seria o caso de apostar que o preço do sintoma seja pago quando Lívia escolhe continuar gozando da posição de “professora-mãe” de seus alunos, posição esta que também causa o seu mal-estar? Volto à questão do feminino:

Se existe um corpo que incomoda e coloca à prova o social, este corpo é o feminino. Corpo de transformações permanentes, representante do medo da castração, ele é o local onde se

desenrolam diversas batalhas, tornando-se um parceiro solidário do mal-estar. (LINDENMEYER, 2015, p. 435)

Isso pode nos dizer de um curto-circuito do desejo, como nos lembra Mrech (1999, p. 90): “Lacan nos possibilitou começar a indagar até que ponto o professor estava consciente da sua forma de atuação. Ou estaria sendo tomado por algum circuito de gozo através da repetição onde não conseguisse sequer se perceber e pensar?”

Diria que a docente se coloca nessa posição de uma mulher que encontra satisfação na função de mãe, mas também deseja estar nesse local docente como sujeito formador, gozando do saber-fazer suposto em sua profissão. Busca também a formação continuada teórica e linguística, inclusive apresentando suas atividades em congressos e eventos afins. Esses gestos indiciam que Lívia deseja estar na escola e se espelha nas professoras-modelo como um ideal de docência. A forma (materna/ social) que ela inventa para se colocar nessa função é que pode nos dizer de sua singularidade, de seu estilo.

Quais perguntas de pesquisa *isso* responde?

Vê-se, em seus dizeres, um empenho de Lívia em relação ao seu aprimoramento linguístico, como mencionado anteriormente. Lívia, além da graduação em Letras, período em que tinha aulas de língua inglesa, buscou cursos livres de inglês, participou das aulas no ConCol de preparação para o PET (Preliminary English Test) e até o presente momento, frequenta um curso de preparação para outro teste de certificação de inglês concedido pela prefeitura de Belo Horizonte. Além disso, em entrevista durante a pandemia, Lívia afirmou ter feito cursos online em língua inglesa. Percebo em Lívia a persistência pelo aprimoramento linguístico, mas também me chama atenção o longo período em que Lívia tem se colocado na posição de aluna, mesmo ressaltando que a formação docente deva ser contínua. Ao relatar sobre sua prática em sala de aula, o que se destaca são seus relatos de projetos interdisciplinares e as conversas com os alunos com o objetivo de ajudá-los “no que eles precisarem”; porém, pouco fala sobre seu trabalho como professora de inglês, ensinando a língua. O atual questionamento que proponho para a pesquisa é, será que Lívia se autoriza como professora de língua inglesa, ou se coloca na posição de aluna, quando ainda busca a certificação de proficiência? Lívia está em busca de um ideal de competência linguística que percorre um longo caminho.

Pergunto-me se ela chega de fato a se autorizar como professora da língua por almejar um ideal que parece não ser satisfatoriamente alcançado.

Em dois momentos distintos das entrevistas com Lívia Maria, noto que ela traz recordações de professoras que ela considera “modelos” e destaca sua admiração por elas. Uma delas foi sua professora durante o ensino fundamental II e médio, e a segunda, outra professora durante um curso de formação continuada na UFMG. Destaco como Lívia fala delas em momentos em que pergunto sobre a sua escolha pela língua inglesa e o fato de essa escolha estar relacionada a duas professoras importantes para a sua formação. Lívia ressalta lembranças dessas professoras enquanto profissionais em sala de aula, e sobretudo como pessoas que ela admira. Lívia chega a chamar uma delas de “perfeita”, o que aviva a imagem de um ideal de docência que a leva a buscar mais e mais qualificação no interesse por aperfeiçoamento linguístico em cursos de língua e pelo ingresso na pós-graduação.

Prasse (1997, p. 65) adverte que “é justamente a diferença entre seu próprio lugar e o lugar do outro que faz seu ser enquanto desejante”. Considero que é exatamente a diferença entre o lugar que Lívia ocupa na função de professora de inglês e o lugar que outras professoras “referência” ocupam é que faz com que ela siga em busca de um lugar seu como professora de línguas. Penso que ela o faz, seja frequentando cursos de formação continuada, buscando aprimoramento linguístico ou seja tentando fazer, na escola, algo que vá além do conteúdo linguístico prescrito pelos documentos educacionais.

Dessa forma, é nesse contexto de formação inicial e continuada que Lívia advém como professora. A professora Lívia é essa docente que faz certo uso da língua e se satisfaz através desse uso para estar na escola como sujeito dos discursos da sua formação. Retomando os pontos de gozo da docente, percebemos através de seus dizeres, que Lívia goza “ajudando os alunos no que eles precisam” e estudando a língua, na posição de aluna. Assim, vemos que a posição em que ela se coloca como docente é naquela de uma oferta de alimento e de escuta, da ordem de um saber que se aproxima da experiência. Ela, porém, se distancia do saber técnico, que incluiria o seu objeto de trabalho, a língua inglesa. Weber e Strohmer (2017) nos lembram que “o desejo de saber se descobre essencialmente na relação com o outro, na transferência”, e se há um caminho pelo qual Lívia ensina algo aos alunos é pela transmissão transferencial. As autoras ainda acrescentam que, embora haja uma busca singular do sujeito pelo saber, há também momentos em que não o buscamos, e o evitamos por experimentar a angústia produzida

pela falta, pelo real que nos constitui, pois “o saber é sempre saber de uma falta” (LACAN, 2001, p. 309)

Ao pensar em Lívia como um sujeito que, em muitos dos seus dizeres, não ocupa a função de professora de inglês relaciono a questão do saber com sua prática docente por meio de duas vias: a primeira pela via do não saber inconsciente enquanto age como profissional que abre mão do ensino normatizador, regido por métodos. Nesses gestos, ela não se coloca como instrumento de reprodução de conhecimento, mas certamente reconhece que o aluno tem um saber a produzir. Daí Lívia ser reconhecida por seus pares como a professora que conquista os alunos, como ela mesmo reconhece. Ela escuta os alunos, segundo o que diz. A segunda via do saber em que Lívia atua é de um não saber a língua como idealiza; de não ter o saber técnico, ou não acreditar que tem conhecimentos suficientes como professora de língua inglesa. Essas vias de funcionamento parecem impedi-la de se colocar nessa função de forma satisfatória. Por outro lado, ela retira uma satisfação vivificante da função social que exerce para com seus alunos e, desse modo, esse lugar se torna confortável para que ela atue. Podemos dizer que Lívia se mantém na posição atuante de educadora social, mesmo não sendo esta oficialmente hoje a sua profissão. No fazer de Lívia, atuam a um só tempo um não saber de ordem inconsciente e um não saber, talvez, de ordem consciente, que funcionam na imagem do conhecimento técnico.

- De que formas as professoras buscam saídas (singulares) para o impossível de educar?

Procurando responder à primeira pergunta: Lívia está educando? Minha resposta é sim. Lanjoquière (2009) e Kupfer (2007) parecem concordar que educar se trata de possibilitar, através da transmissão simbólica, que o sujeito, imerso na linguagem, se aproprie de seu próprio discurso e se coloque na sociedade como sujeito desejante. A meu ver, a professora Lívia, de certa forma, utiliza-se de seu objeto de ensino, a língua inglesa, para transmitir algum suporte simbólico para que seus alunos possam desempenhar papel ativo nos laços sociais que vierem a construir considerando que estes laços possam ser, inclusive, construídos a partir do desejo de saber a língua inglesa.

A saída singular de Lívia se dá através do acolhimento ou da assistência a esse aluno que perpassa uma escuta atenta, garantindo o estabelecimento de laços amorosos com esses alunos via transferência. Ao se engajar em um laço, seu aluno pode vir a desejar o desejo de sua docente; o desejo de como se pode gozar na língua do outro. Dessa forma,

o seu ofício, o de ensinar a língua, passa pela oportunidade de educar esse aluno. Para Lívia, o ato de educar parece se antepor ao próprio objeto de ensino que é a língua inglesa.

- O que tem de enigmático no seu fazer que a move em direção ao impossível da docência e a desloca da impotência?

A agregação da função de educadora social na profissão docente. Lívia atua na exceção, caracterizada pelo que passa despercebido, pelo aluno-problema, pelo que incomoda. Dar atenção a esses casos é uma atuação de Lívia que nos faz entender que ela sabe lidar com o Real da educação, ao considerar que seu ofício não está nas prescrições pedagógicas, mas no olhar atento e singular para cada sujeito em sua sala de aula. Isso advém de um não-saber que perpassa sua saída para o feminino, a maternagem docente. A nosso ver, não há função mais espontânea e ligada às impossibilidades do que o contato com os “alunos-problema”, com aqueles que estão à margem dos discursos escolares. E Lívia não se afasta deles, ela lida com impossibilidades diárias.

ADAGIO: O caso Paula

Eu me vejo lá na sala de aula, não vejo outra pessoa.

Adagio (“lentamente”)

A parte adagio em um grand pas de deux apresenta graciosa e elaborada parceria pelo par de danças. No adagio, a bailarina executa movimentos elegantes, muitas vezes lentos e sustentados enquanto o bailarino a suporta. O bailarino, por sua vez, se esforça para manter uma exposição de equilíbrio e força aparentemente sem esforço, fornecendo suporte para a bailarina. O bailarino pode apoiar a bailarina em uma variedade de maneiras comuns, levantando-a, mantendo e estabilizando-a durante voltas, e oferecendo um braço ou a mão para ela usar como um apoio, quando ela realiza proezas de equilíbrio que seriam difíceis ou impossíveis sem ajuda. (Mundo Bailarinístico)

Após o processo de Qualificação, que ocorreu em março de 2020, definimos que a pesquisa contaria com mais uma participante além de Lívia Maria, a participante Paula, também frequentadora do ConCol. Com o início da pandemia devido ao vírus Covid-19, decidimos realizar as entrevistas através de ambiente virtual simultâneo, e elegemos o

aplicativo Zoom para tal. Assim, ao contrário das entrevistas realizadas com a primeira participante, para as entrevistas de Paula, obtive gravações de áudio e vídeo. Considerei importante que tivéssemos o registro também do vídeo, já que em situação de entrevista presencial eu contaria também com o recurso visual para a análise dos dizeres da participante, que não são apenas verbais.

Paula é professora de inglês há 30 anos, tendo concluído o curso de Letras em instituição privada na cidade de Viçosa (MG), próxima a Ponte Nova, cidade para onde se mudou após casar-se e residiu até 4 anos antes do início das nossas entrevistas. Paula tem 50 anos e tem dois filhos. Após 25 anos de casada, se divorciou e retornou a Belo Horizonte, sua cidade natal. A professora obteve o diploma de habilitação em língua inglesa ao cursar um período exigido na faculdade para que obtivesse a segunda habilitação, já que a primeira era o da língua Portuguesa. Paula não exerceu a função de professora de português, escolhendo a língua inglesa como seu objeto de ensino. Segundo a docente, após alguns anos da conclusão do curso, descobriu um projeto de formação continuada na UFV e, desde então, não deixou de participar de cursos de FC ou eventos nas suas áreas de interesse. Em Ponte Nova lecionou em escolas públicas municipais e estaduais, trabalhando nos dois turnos. Ao retornar a Belo Horizonte conseguiu remoção da sua vaga pelo estado de Minas Gerais, mas teve de deixar sua vaga da escola municipal. No ano em que a primeira entrevista com Paula foi feita (2020) a professora havia começado sua primeira experiência em uma escola privada de Belo Horizonte, por isso esse tema tenha tido destaque nos dizeres de Paula na primeira entrevista; a docente contava as novidades em sua carreira docente.

As entrevistas tiveram início em maio, sendo a última realizada em dezembro de 2020. Foram então transcritas e, ao iniciar o processo de análise, concluí que as quatro entrevistas realizadas com Paula já apresentavam um corpus significativo para a pesquisa, considerando a repetição de significantes entendidos como ricos para a relação de Paula com a docência.

Portanto, durante a análise do corpus cheguei à conclusão de que três temas eram recorrentes e importantes para compreender a singularidade de Paula em relação ao seu fazer docente, e são eles: as instituições pública e privada, a (in)competência linguística e o mal-estar docente. Dentro desses três temas, outros elementos importantes para a pesquisa surgirão em consequência da necessidade de resgatá-los como complemento dos temas centrais.

Considero interessante tratarmos primeiramente da questão dos significantes público e privado, que permeiam os dizeres da professora de maneira frequente e carrega significantes que nos levam a querer investigar os dois outros temas. Lembremos que a análise de Paula, assim como a de Livia Maria, foram guiadas pelo nosso interesse no que escapa em seus dizeres, nas repetições e no que advém do sujeito nas intervenções da pesquisadora.

O espaço público e o privado

Paula demonstra, durante o período das entrevistas, uma relação intrigante entre a instituição pública e a privada, dois ambientes que atualmente fazem parte da sua rotina, mesmo no ensino remoto. Como mencionado anteriormente, a professora atuou durante 30 anos no setor público da educação, nos segmentos do ensino fundamental e médio, em diferentes escolas de Ponte Nova e Belo Horizonte. Já no meu primeiro contato com Paula, em um encontro do ConCol, a professora conta que iniciou o ano lecionando em uma escola privada de Belo Horizonte e se mostrava bastante entusiasmada com a nova empreitada profissional. Me mostrou todo o material adotado pela escola e disse um pouco sobre como estava planejando suas aulas. Foi desse encontro a minha primeira nota no diário de bordo: “Paula está animada com a escola privada que acabou de entrar. O material de editora bem-conceituada e os recursos que a escola oferece a deixam bem envolvida e disposta a planejar as aulas”.

O significante ‘disposição’ foi a meu ver o que cairia bem para a professora Paula naquele dia. A docente se encontrava cheia de energia e carregava o material do seu novo trabalho como se estivesse acabado de sair de uma aula. Suas aulas aconteciam às segundas, terças e quartas-feiras, enquanto as reuniões do ConCol acontecem às sextas-feiras. Acredito, portanto, que Paula teve a intenção de mostrar esse material novo e bem-produtivo esteticamente aos seus pares da formação continuada. Este, provavelmente, seria um material que os participantes do ConCol não reconheceriam como um material utilizado na escola pública, tendo em vista que a editora responsável por sua produção não era nenhuma das contempladas pelo programa nacional do Livro Didático (PNLD).

O tema da sua estreia na escola privada parecia estar frequente em seu discurso, não somente nas conversas entre colegas nos encontros de grupo de formação continuada, mas também nas entrevistas, que aconteceram nos meses seguintes. Já na primeira entrevista Paula diz, em discurso direto, na primeira pessoa, relatando o seu pensamento dirigido a mim:

*Eu quero contar esse relato pra Carol porque aqui atrás da tela eu vejo os meninos assentados ali onde eu começo apontar e:: sou eu, eu sinto que sou eu, não tô sendo aquela Paula que “NOSSA, eu tenho que **fazer uma aula bonitinha**, pra agradar os pais de fulano”, eu nem conheço os pais, né, e principalmente, o maior/ mais responsabilidade por ser uma escola particular, **não que no estado eu não tenha responsabilidade**, mas as vezes não tem aquele acompanhame:nto do pai, **aquela coisa toda**.*

Nesse trecho da entrevista estávamos no início de período de quarentena devido à pandemia e Paula ainda não lecionava de forma síncrona no seu novo trabalho. Porém, enviava vídeos semanais que ela produzia aos alunos e os gravava em sua casa. A docente, portanto, se referia à tela do computador como seu novo espaço virtual de trabalho. Chamamos atenção para a glosa nesse dizer de Paula: “não que no estado eu não tenha responsabilidade”. Para Authier-Revuz (1998), a glosa seria essa explicação acrescentada após algum significante e é um dos elementos pontuais que aparece no enunciado do sujeito oferecendo uma ilusão de linearidade e controle sobre seu dizer. Há uma questão imaginária sobre esse dizer que pretende se fazer Um para uma alteridade alheia ao sujeito. Grigoletto (2001) afirma que a enunciação seria essa multiplicidade de discursos que constituem o sujeito e que é na ilusão de conseguir separar o eu do outro por meio da denegação (“o que eu digo agora não é meu, o restante sim”) é que o Outro emerge no discurso.

Paula, ao explicar que no estado ela também teria responsabilidade, acaba por nos entregar sua posição frente a essa instituição, ou seja, a de considerar que na esfera pública sua responsabilidade é menor. Essa seria a primeira diferença que Paula coloca entre as escolas pública e privada: o acompanhamento dos pais, “aquela coisa toda”. O que seria essa coisa toda que a leva a se dedicar mais e sentir que há maior responsabilidade na sua tarefa de educar na escola privada? E a que ela se refere quando menciona que não tem que fazer uma “aula bonitinha” para agradar aos pais dos alunos? Em relação ao significante “bonitinha”, eu intervenho:

Como assim, bonitinha?

Mais no sentido assim, de MASCARAR a aula pra agradar os pais.

Engessada, não sendo a X. A intenção é essa: ser eu.

Mas ela pode ser bonitinha sendo a sua aula, que você seja você mesma, não?

(pensando) E FOI. Eu não perdi a minha essência, e pelo contrário, as aulas foram em alto estilo. Eu buscava por detalhes. Mas o “bonitinho” não foi de efeitos tecnológicos e tudo, mas minha essência. Eu fui a X. Então não pra agradar os pais.

Percebemos que anteriormente à minha intervenção, Paula diz que a “aula bonitinha” é aquela feita para “agradar os pais”, porém depois assume que a aula que ela afirma ser própria dela, com a sua “essência” pode ser a “aula bonitinha”. Aliás, foram aulas em “alto estilo”. aparece aqui uma menção a um estilo ao qual ela pode desejar se apropriar.

Ainda na primeira entrevista, Paula me conta sobre seu desejo de lecionar em escola particular ao relatar, também em discurso direto na primeira pessoa, uma conversa que teve com um familiar no ano anterior à entrevista:

*Eu disse: “ano que vem quero pegar em escola particular”, **não precisa ser remunerada, pra ver como é dar aula em escola particular. Não precisa me pagar NADA.***

Esse trecho é curioso porque apresenta uma relação do trabalho da docente com sua remuneração, uma questão financeira, quando afirma: “não precisa ser remunerada” e “Não precisa me pagar nada”. Paula se formou para lecionar e fez dessa tarefa sua fonte de renda, o seu trabalho. Porém, ainda assim, se dispõe a trabalhar em uma escola sem que seja remunerada em troca de “ver como é dar aula em escola particular”. A docente se coloca em uma posição de trabalhar em troca de experiência, o que seria usual para uma estudante de graduação em processo de estágio ou alguém em início de carreira, mas Paula se coloca nessa situação após 30 anos de experiência docente.

Ao dizer que “não precisa pagar nada”, Paula parece estabelecer uma relação com a escola privada diferente da que tem com a pública. No serviço público a docente não se abstém da remuneração em um espaço onde a quantidade de alunos de baixa renda é maior que no espaço privado. Porém, é na escola particular, onde a questão financeira dos alunos está diretamente ligada com a sua permanência na escola, que Paula recusa o

pagamento. Esse fato me pareceu intrigante e isso me levou a lançar um olhar sobre a relação do capital e sua prática docente.

No discurso corrente e também em dados estatísticos, a remuneração do professor que leciona na escola pública brasileira é inferior à remuneração da escola particular, como mostra o gráfico abaixo (BRITISH COUNCIL, 2015), e se comparada à remuneração de docentes a de outros profissionais, os números são ainda inferiores.

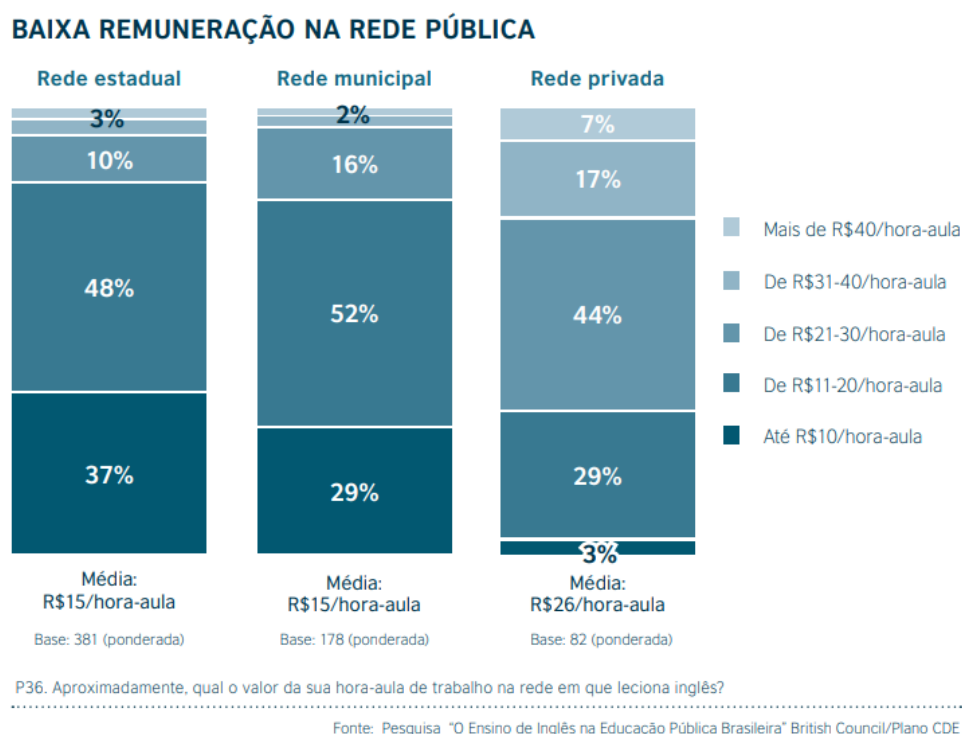


Figura 6: Baixa remuneração na rede pública.

Paula permanece por 30 anos na escola pública, posição em que necessita de dupla jornada de trabalho para ter renda suficiente para cobrir seus gastos, além de fazer outros serviços que complementem a renda, como a venda de produtos de cosméticos, e quando decide “pegar em escola particular”, afirma que “não precisa ser remunerada”.

Continuando, ela me diz ter sido questionada pela irmã sobre não querer ser remunerada. Admite que repensou essa questão, aceitando mais tarde prestar o serviço com a remuneração adequada para a função. Porém, é mais adiante nas entrevistas que Paula nos diz um pouco sobre a importância da experiência para a forma como lida com a docência.

É interessante também observar a escolha do significante “pagar” nos dizeres de Paula. A docente poderia dizer que não é preciso “receber nada”, se dissesse de sua posição como docente, mas ela se refere à posição da instituição. A instituição não lhe deveria nada pelas aulas que lecionasse. Por que esse seria um serviço gratuito? A minha hipótese é de que Paula parece não valorizar o seu trabalho como professora de língua frente a esse Outro que é a instituição privada, como tratarei à frente. Para a escola pública a sua proficiência linguística é suficiente, mas para a privada não. O que nos faz chegar a essa hipótese deve-se aos significantes que se relacionam com sua não credibilidade na própria competência linguística, como mostrarei adiante. Primeiramente cabe apreciar outro significante.

Já na terceira entrevista, Paula nos apresenta um significante muito rico para entendermos sua relação com a educação: a ação de doar. Ao questioná-la sobre o porquê da sua escolha pela língua inglesa como objeto de ensino, ela relata:

*Mas eu sempre quando eu era menor eu sempre gostava muito de cantar as músicas em inglês::: da língua inglesa. Pensei: por que não o curso de Letras? Vai ser tudo de bom, vou poder ver coisas que eu gosto e esse aprendizado, né. Então vieram essas duas coisas juntas: o aprendizado enquanto pessoa porque eu gostava da língua e **o doar pro outro, lecionar, dar aula pro outro.***

Paula atribui a sua escolha pela língua inglesa como objeto de ensino a duas coisas: ao “aprendizado enquanto pessoa” e ao “doar pro outro”. A primeira seria um ganho próprio, já que ela se interessava pela língua inglesa e a segunda, em relação a algo que ela faria para um outro, seu aluno. O significante “doar” também aparece na quarta entrevista.

Como mencionado anteriormente, esse outro da escola particular pode vir a se referir ao grande Outro (do significante, do simbólico), o Outro que possui um lugar de tal importância que não deve remunerá-la, ela deve se doar ao seu discurso. Esse Outro, proposto por Lacan em “O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise”, que se difere do outro (imaginário, aquele com quem falo), trata-se de um lugar simbólico, uma alteridade radical em que representa para o sujeito a lei, uma relação do inconsciente de um lugar de enigma. Em “A coisa freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise”, Lacan define o Outro como o lugar onde se constitui o sujeito. Segundo

Roudinesco e Plon (1998), “tratava-se de mostrar que este último [o Outro] é representado pelo significante numa cadeia que o determina”.

Colocar a instituição privada no lugar de Outro, para Paula, pode significar determinar o privado em um grau de importância tal que exerce sobre ela uma lei, e que não há nada como garantia de verdade, já que está em uma posição simbólica. Dizer que a instituição privada está para Paula como lugar de lei, quer dizer que é a instituição que dita as regras, é ela quem “não paga nada”. Seria então o caso de a docente colocar a instituição privada nesse lugar simbólico de uma autoridade que porta a autoridade de valorizá-la ou desvalorizá-la como professora de língua? Relembremos aqui a valorização social dada aos institutos de língua, local privilegiado da venda dessa *commodity*. Pode haver, no discurso de Paula, uma relação imaginária que estabelece que esse ensino pago seria o de maior valor, posição paradoxal na formação da docente.

Na segunda entrevista, a docente menciona a sua surpresa em relação ao desempenho acadêmico de seus alunos na escola onde lecionou em Belo Horizonte no seu retorno para a cidade. Segundo ela, os alunos de Ponte Nova eram “muito melhores” e vários passaram no vestibular, e enfatiza que alguns “viraram médicos”. Porém, ao chegar em Belo Horizonte, se deparou com alunos desinteressados e que “nem queriam saber de vestibular”. Intervenho ao questionar se essa diferença entre os dois perfis de alunos era realmente algo da capacidade cognitiva de cada grupo ou dos contextos em que viviam. A docente fica pensativa e demonstra não ter nenhuma conclusão em relação a isso. Em outro trecho da mesma entrevista Paula diz:

Eu achei que os meninos da capital eram burros. Era até um desejo meu ver como que era na [escola] particular.

Neste momento, Paula diz de outra razão para desejar lecionar na escola privada. Mais uma vez a escola particular porta a significação de uma oportunidade de experiência profissional para ela; seria novamente a escola privada que lhe ofereceria algo que considerava importante. Porém, mesmo lecionando atualmente na escola particular, Paula não é capaz de concluir se os “meninos da capital” são “burros”, uma vez que ela leciona para alunos do ensino fundamental I, de idade e nível diferentes de quando lecionava em Ponte Nova, onde os alunos cursavam o ensino médio na escola pública.

A relação público versus privado surge como um efeito de acomodação, falta de cobrança e de rapidez, quando a docente afirma que se “acomodou” em relação a usar a língua inglesa durante suas aulas.

Acaba que eu acomodei porque na escola pública eles não cobram isso, eles já pedem: “não fala”. Então a gente acomoda e vai pra andar mais rápido, mas mesmo assim.

Ainda em outro momento da segunda entrevista, ao justificar o porquê de não falar inglês com os alunos em sala, Paula diz:

Primeiro que os alunos começam “ah, não tô entendendo”, “fala em português”, aí eu fui acomodando.

A professora utiliza o significante “acomodar” nos dois trechos transcritos aqui. Considero interessante o uso de Paula de “acomodar”, uma vez que se a docente acomoda em alguma situação, pode querer dizer que a posição em que ela passa a estar é mais confortável que a anterior. Em outras palavras, se Paula pode vir a deixar de usar a língua inglesa em sala de aula para se expressar na sua língua materna e isso é mais cômodo para ela e para os alunos, levando-nos a indagar sobre o conforto que a língua materna nos propicia.

Se acomodar no materno nos parece algo da ordem do orgânico, do natural, em direção à lalange, do que há de mais primitivo na relação do sujeito com a linguagem. A pesquisadora Ana Gebrim (2016) destaca a presença do corpo no ato de se falar uma língua estrangeira, e isso pode nos dizer do conforto que a docente sente ao se valer da língua materna.

O fato é que só podemos falar em língua materna, na medida em que nos depararmos com outras línguas; as estrangeiras. Quem nunca angustiou-se frente a uma língua estrangeira? Essa angústia do que pode ser a aventura de falar outra língua. Do que é a aventura de fazer uma viagem. Do que é poder encarnar (ou encarar), no próprio corpo, a experiência de ser estrangeiro. Digo no próprio corpo porque, na grande maioria das vezes, nos defrontamos brutalmente com a limitação fonética que nos impõe outra língua, que nos impõe nossa própria

língua. Essa limitação que, então, impede até as últimas consequências, de deixarmos de ser estrangeiros, que imprime nosso pertencimento originário à língua materna como uma marca indelével, inexorável, quase que como nossa carcaça. (GEBRIM, 2016, p. 2)

Diante do desconforto que a docente apresenta em relação à língua estrangeira, desse patamar que ela precisa alcançar e que nunca sente conseguir dominar a “coisa toda” mencionada adiante, a língua materna cai como um descanso, um alívio, um estar-já-aí que traz a sensação de nunca ter sido aprendida e conferindo à língua estrangeira a sensação de confronto, conforme assinala Authier-Revuz (1998). Adiante, trataremos da sua visão de competência linguística e, então, a questão da acomodação na língua materna ficará ainda mais evidente.

Com relação a sua experiência de formação docente, a relação entre público e privado se inverte quando ela trata da faculdade (particular) que cursou em comparação com a faculdade (de uma universidade pública federal) que almejou. Paula faz parte de cerca dos 58% dos professores de inglês formados em instituições privadas no Brasil (Censo Escolar 2013). Em consonância com a imagem formada no Brasil “pela literatura produzida sobre o ensino superior, que consiste, em grande parte, no combate dos intelectuais e estudantes contra o ensino privado e em defesa da universidade pública de qualidade” (Durham, 2003, p. 2), é a instituição pública que se torna esse lugar ideal para uma boa formação linguística, sendo esse o lugar privilegiado que, segundo a docente, é onde se “aprende a língua”.

Eunice Durham (2003) traça um excelente histórico da instauração das universidades no Brasil e elege a década de 1960 como aquela de grande ampliação das universidades e conseqüente demanda, segundo a autora, “especialmente pela obrigatoriedade, estabelecida por lei, de incluir, na organização das universidades, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.” (p. 10). Com o grande aumento da demanda, viu-se, pela primeira vez uma reivindicação pelo aumento do número de vagas, estabelecendo um movimento estudantil que acompanhava as reivindicações políticas ao redor do mundo.

Os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas. Esta reivindicação chocava-se frontalmente com os interesses do setor privado,

dominado por escolas superiores autônomas de tipo tradicional, que temia um cerceamento na sua liberdade de expansão e se opunha a um projeto de dominância das universidades públicas. (DURHAM, 2003, p. 12)

Com a luta política travada nas universidades, Durham (2003) alega que o setor privado ficou reconhecido como aquele pouco progressista, aliado a um ensino tradicional, e “desinteressado de questões como a qualificação de professores e a inovação curricular que agitava o setor público.”. A partir de então, as universidades ganharam forças e um status de espaço de produção científica, visto o investimento por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) e CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica) na formação de pesquisadores o que, a longo prazo, contribuiu para a qualidade do ensino nessas instituições.

Observamos, portanto, esse histórico do crescente mérito das universidades públicas ressoar nos dizeres de professores das escolas públicas, como nos dizeres de Paula.

Logo na primeira entrevista, quando pergunto a docente sobre sua formação inicial, ela diz ter cursado a graduação em uma faculdade particular de Viçosa, e completa:

Fiz lá, não fiz na UFV, meu SONHO de consumo, fiz uma faculdade mais simples, privada, mas foi boa, mas o inglês igual eu vejo esses fofinhos formados aqui [na UFMG]: não tive inglês mesmo.

A afirmação de que cursou a graduação na faculdade particular vem acompanhada da negação em relação à faculdade pública: “não fiz na UFV”. Isso diz muito da relação da docente com sua formação, visto que minha pergunta foi simplesmente, “Onde cursou a graduação em Letras?”

Chamo atenção ainda para as duas adversativas que quebram a linearidade do dizer, “fiz uma faculdade mais simples, privada, **mas** foi boa, **mas** o inglês...”. O uso duplo da adversativa “mas” nos leva a inferir que já seria um fato para a docente que a instituição privada não deve ser boa, e isso se confirma quando ela acrescenta quando diz que não teve inglês “mesmo”, ou seja, como já era esperado por ela.

Ao dizer que seu curso não aconteceu na UFV (Universidade Federal de Viçosa), e que esse era seu “sonho de consumo”, percebemos o efeito de frustração em relação à formação inicial. Quando Paula diz: “o inglês igual eu vejo esses fofinhos aqui”, questiono, Quem são os fofinhos?

*Vocês assim, TÃO jovens, arrasando, com um inglês TÃO fluente. (...) Até na UFV, a XXXXX¹⁴ dava essa oportunidade pra gente também com os monitores. E mesmo que isso conta carga horária pra vocês e tudo, assim, a dedicação de vocês estudantes, tão assim novinhos e passando esse AMOR pra gente. (...) Realmente é um caso de amor. Parece que pega a dedo assim os **meninos** pra ficar com a gente. (...) Mas eu fico **encantada** como que vocês tão **novinhos**, e fazendo Letras, já saem com esse vocabulário e essa desenvoltura. Então os fofinhos são esses, os alunos, que são escolhidos a dedo pra nos contagiar.*

A meu ver, nos dizeres de Paula transcritos acima é muito significativo o que a deixa “encantada”: alunos ou egressos da universidade federal que falam inglês fluentemente, aí onde ela também me inclui, uma vez que atuei no projeto como colaboradora e ministrei algumas aulas. Paula diz que esses “fofinhos” “são escolhidos a dedo” para contagiar os participantes do programa de formação continuada. Isso pode dizer de uma função de instigar, ou até de fazer com que esses professores se impliquem com o próprio aprendizado da língua. Além disso, de provocar, por meio do desejo de falar a língua, o desejo do outro. Isso parece funcionar muito bem para Paula. Chamo atenção ainda para os significantes “jovens”, “meninos” e “novinhos”, este último aparecendo duas vezes, diante do efeito de sua admiração por esses colaboradores e pelos alunos graduandos atuando como monitores em idade tão tenra. Ao que Paula diz que “realmente é um caso de amor” a sua relação com os fofinhos da UFMG, lembremos que esse é o efeito da transferência, esse elemento primordial no processo de aprendizagem. Freud (1912) afirma que transferência é amor, é a reatualização dos nossos amores, afetos. Lacan (1964) acredita que há uma maneira de desencadear a transferência e ela se dá na fala espontânea, na fala autêntica, já que ela é amor e esse amor não é apenas o romântico, mas está presente em toda relação, inclusive na relação professor- aluno, não sendo exclusiva da cena analítica.

¹⁴ Paula se refere ao projeto PECPLI – Projeto de Educação Continuada para professores de Língua Inglesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), coordenado na época pela professora mencionada.

Ainda há uma questão da autoridade na relação transferencial, daquele que admira esse outro, em uma posição do ideal do eu. Paula pode vir a colocar os monitores e jovens voluntários dos programas que participa nesse lugar de falantes da língua que ela tanta admira, me incluindo nesse lugar. Ainda seguindo o mesmo trecho da entrevista, Paula continua:

Tem uma coisa engraçada. A mesma sensação eu tive em cidades diferentes e programas diferentes.

A sensação a que Paula se refere é essa de ser “contagiada” pelos “fofinhos” da FC e isso pode vir a nos apontar que não é somente no ConCol que essa relação de amor aconteceu, mas há algo nos sujeitos monitores e voluntários desses programas (ela participou de outro projeto semelhante na UFV) que causam o desejo em Paula de falar como eles falam. Chegamos, então, ao próprio conceito de desejo: desejar o desejo do outro. Chegamos à hipótese de que Paula deseja falar inglês como falam os alunos jovens ainda em formação inicial, o que ela se queixa de ainda não ter conquistado. Essa hipótese não se dá apenas pelos dizeres da docente trazidos aqui, mas também nas observações feitas durante os Pedagogical Rounds no ConCol. Paula se mostra bastante afetuosa e grata aos voluntários, demonstrando esses afetos de diversas formas, seja agradecendo-os ao fim dos encontros ou até mesmo levando quitutes para eles, e ela me inclui nesse tipo de oferta de reconhecimento e agradecimento.

O efeito de alguma frustração em relação a sua formação inicial torna-se ainda mais explícito em outros trechos das entrevistas, como no trecho abaixo quando questiono sobre sua expectativa em relação ao seu curso de graduação:

*Foi um pouco frustrante, em faculdade particular. Achei que eu ia ter realmente as aulas de inglês, **aquela coisa toda**. O falar inglês mesmo, pouquíssimo, então essa foi minha parte de decepção do curso. Eu falei: aqui não tá me dando esse suporte que eu sonhava que ia me dar.*

Vemos que, na trajetória de Paula, a competência linguística – “aquela coisa toda” – uma imaginária completude, está para a instituição pública, enquanto a frustração em relação à língua inglesa está na instituição privada. Vê-se em sua trajetória, após a graduação até o período atual, uma necessidade de “correr atrás” dessa instituição pública

que ela não ocupou durante sua formação inicial. Diante disso, indago: O ideal da língua para Paula está na formação universitária? Esse ideal estaria inalcançável à medida que ficou na sua formação inicial, e essa já não é mais possível acontecer?

Somado ao déficit linguístico que a formação inicial deixou, segundo a docente, há também um prejuízo em relação a outras disciplinas sobre questões culturais da língua que foram inexistentes no seu curso. Segundo Paula,

*Pra eu juntar essas duas coisas [língua e disciplinas sobre cultura norte-americana] eu tive que conciliar um cursinho de inglês. Aí eu descobri a UFV, **quero MAIS, vou incrementar minhas aulas.***

Paula fala em primeira pessoa de forma a transpor seu pensamento naquela época: “quero mais, vou incrementar minhas aulas”. Ao descobrir a UFV e então decidir que quer mais, entendemos que a decisão de buscar “mais” é posterior ao descobrimento da universidade federal. A docente coloca nessa instituição, portanto, a sua “incrementação”. A UFV, como representante das instituições federais, é o “mais” da formação dela. Este é o primeiro momento em que Paula demonstra buscar a instituição pública como forma de suprir o déficit da instituição privada. Vemos, com isso, que a relação entre os significantes público e privado na docência de Paula pode estar relacionada ao seu ideal de educação e de competência linguística, por isso é dela que trataremos a seguir.

A competência linguística, “aquela coisa toda”.

*Tive uma professora de Mariana que deixou marcas, só inglês, **aquela coisa toda.***

Desde a primeira entrevista Paula dizia de uma busca incessante por aprimoramento linguístico, que estava, na maioria das vezes, atrelada aos cursos de formação continuada em que participava nas duas cidades onde lecionou: Ponte Nova e Belo Horizonte. Nas três entrevistas é possível reconhecer significantes proferidos pela professora que portam o efeito de um descontentamento em relação à sua produção linguística, muito embora a participante tenha relatado eventos que mostram sua procura

por aperfeiçoamento na língua inglesa. Um desses significantes emerge nas quatro entrevistas feitas com a participante, o “correr atrás”, como nos dois exemplos abaixo:

Eu como SEMPRE saí correndo atrás.

Aí veio a oportunidade de fazer CENEX, corri:: atrás.

Nos dois casos a docente “corre atrás” de oportunidades de se aprimorar como falante da língua inglesa, seja em curso livre ou em curso de formação continuada. Além desses, os trechos a seguir também exemplificam algumas das suas várias buscas pelo aperfeiçoamento pedagógico e linguístico, que acompanham os cursos de formação continuada.

*Eu conheci o Educonle eu morava em Ponte Nova. Nós viemos duas vezes apresentar o nosso projeto aqui, eu escrevi um artigo, tem um livro da Ana Maria que eu sou co-autora, já participei de 2 congressos internacionais. O CLAFPL¹⁵ eu fui em dois, eu fui nos primeiros. Uma vez eu fui apresentar trabalho, qua:se morri. Falei “Ana:, eu não tô preparada”. Foi um poster. A outra vez foi com o projeto, o PECPLI. [...] Aí cheguei aqui, pensei: “**não vou ficar parada me:smo**”, o negócio bom, gratuito – a palavra da minha vida: gratuito - e de qualidade, não vou? Com certe:za. Aí eu vim.*

Maralice me conheceu e falei: já tava no PECPLI, tinha uma provinha ou entrevista, não sei, e as pessoas entram juntas. Falei: por favor, deixa eu entrar? Eu preciso, eu quero estar aqui. Todas as escolas que eu já trabalhei eu falei: sexta não posso, tenho compromisso.

Nota-se, pelas oportunidades que Paula lista, a sua frequência em cursos e eventos na área de formação de professores. Esse movimento percebido no seu dizer, como “não

¹⁵ **CLAFPL** (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas) é um evento organizado por participantes do Grupo de Trabalho (GT) 'Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). O evento acontece a cada dois anos e reúne pesquisadores da área de formação de professores de dentro e fora do Brasil.

vou ficar parada me:smo” é recorrente e pode nos dizer de uma trajetória que se inicia na formação iniciada rumo a um ideal de proficiência, como trataremos a seguir.

Diante disso, as perguntas que proponho para iniciar essa seção da análise é: mesmo “correndo atrás” da fluência na língua inglesa por tanto tempo, que ideal de proficiência Paula carrega consigo? O que é ser proficiente?

Na primeira entrevista Paula já diz de uma necessidade de “correr atrás” de saber mais a língua. Seu relato é de uma vida profissional “correndo atrás” de um ideal de produção linguística. Se Paula corre atrás de algo “a vida inteira”, como ela menciona em relação à sua busca pela fluência ideal na língua inglesa, é possível que haja também o que sempre está à sua frente, que é da ordem do inalcançável, mas que não a paralisa. Parece-nos ser uma resposta ao “impossível do (se) educar”. Na segunda entrevista, Paula traz o seguinte:

Fui construindo a professora X, sem saber inglês direito, mas numa sala de aula eu escutava/ tinha fita k7::: cursos de férias eu fazia. Minha pronúncia eu acho legal, mas porque que eu sou travada, POR QUÊ?

O significante “travada” surge na indagação sobre sua fluência na língua inglesa. Em outros momentos a professora se diz satisfeita com a pronúncia, mas se sente incapaz de ter uma fluência que se compare a de outros professores da sua formação e colegas do curso de formação continuada. Percebe-se, pois, que seu ideal de fluência se baseia na proficiência de outros falantes da língua que Paula tem como exemplos, presentes na sua trajetória de busca pela proficiência. Quando lhe pergunto sobre o significante “travada”, a professora diz:

Eu não consigo falar fluentemente igual vocês assim.

O ideal de fluência de Paula parece ser pautado na habilidade linguística de vários de seus pares, seja no espaço escolar ou nos cursos de formação de professores. Porém, não é possível que todos esses colegas tenham o mesmo nível de fluência, ou que seja possível medir a competência linguística de cada um deles. Por isso, observamos que o que Paula admira, deseja para ela, é que ela goze da língua inglesa como goza os outros do seu meio profissional e acadêmico, o que nos lembra as palavras de Prasse (1997, p. 71): “o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra

língua (...) é a inveja (...) da maneira como gozam os outros”. Em outras palavras, o ideal de fluência de Paula seria da ordem do imaginário de um todo que esses outros têm, e que fazem o efeito, para a docente, de “aquela coisa toda” da língua estrangeira.

Em outro momento das entrevistas, Paula diz:

*Teve uma vez que uma professora, a Fernanda, falou: eu tenho inveja boa de todos esses certificados que você tem. E eu: **que inveja de falar como você fala** (risos). Então isso de **correr atrás**/ uma coisa que me orgulho é que eu vou atrás. Já escrevi um artigo, já participei de 4 congressos internacionais. Então eu tenho essa bagagem. Mas eu gostaria de ter a **PROFICIÊNCIA**, achei a palavra/ **PROFICIÊNCIA**. E eu sei que depende de mim.*

É nesse momento em que a professora “acha a palavra proficiência”. Ela encontra esse significante que, em encontro a outros significantes, diz muito dela como docente.

Paula diz possuir uma bagagem, e esse é mais um trecho em que Paula atrela sua “bagagem acadêmica” às suas tentativas de se tornar fluente na língua inglesa. Quando leio na transcrição a afirmação da professora que “gostaria de ter a proficiência”, questiono: é uma questão de ter ou não ter a proficiência na língua inglesa? A pesquisadora Arabela Franco (2016, p. 41) em sua investigação sobre o tema do bilinguismo afirma:

Será que poderíamos inferir [...] que o sujeito bilíngue seria um sujeito mais completo, uma vez que uma língua recobriria a falta da outra? Certamente que não, uma vez que essa ideia de completude é uma ilusão do sujeito, e já que a falta lhe é constitutiva, o estar na língua estrangeira é, assim, mais uma experiência contínua de incompletude.

A conclusão de Franco (2016) sobre essa relação imaginária de completude na língua estrangeira nos mostra que a docente cria uma ilusão de posse dessa língua que lhe garantiria a “coisa toda” de gozar da fala nesse lugar estrangeiro que é a língua inglesa.

Porém, no mesmo trecho Paula parece oscilar desde esse lugar de ter ou não ter para o lugar de ser, quando afirma: “E eu sei que depende mim”. Percebo, como efeito, um deslocamento de uma posição passiva em que ela teria ou não a proficiência para um

lugar mais ativo de responsabilização por esse aprendizado. Isso se percebe também no trecho seguinte quando questiono sobre essa “bagagem”:

*Eu preciso confiar mais em mim, trabalhar isso porque eu acho que eu tenho uma **bagagem** bem legal, não de ter diplomas, mas eu acho que eu tenho uma **bagagem** bacana porque eu corro atrás, de pronúncia, mas eu **tenho que me soltar**.*

Ao ler o trecho “tenho que me soltar”, novamente iniciada por uma conjunção adversativa, me remete ao significante “travada” trazido anteriormente. Se soltar de quê? É a pergunta que direciono à participante na quarta e última entrevista. Quando você diz que tem cursos, uma bagagem bastante boa, mas falta você se soltar, seria se soltar de quê?

(A docente chora por alguns instantes) *É muito interessante que a palavra disciplina ficou ausente da minha vida em alguns quesitos, porque eu tive disciplina sempre com o outro e esqueci de mim. Estou tratando isso agora por isso eu tô um pouco...então sempre o outro, os alunos, a escola, o outro tá ALI e tô aprendendo a cuidar de mim.*

Paula se emociona quando pergunto do que ela precisa se soltar e ela me responde que precisa ter disciplina. Ela chora não apenas aqui, mas em outros momentos da entrevista. Me pede então, a permissão para me contar sobre uma consulta com sua dermatologista, que aconteceu no dia anterior à entrevista e acrescenta: “Olha como eu cheguei no inglês, até médico eu sou displicente, minha mãe pega no meu pé.” Segundo a docente, o que ela iria contar do seu encontro com a dermatologista tem relação com o seu aprendizado de inglês. E relata, após pedir a médica orientação sobre manchas que ela adquiriu no rosto:

A médica disse: Paula, não EXISTE fórmula mágica, você não precisa de fazer peeling, nada disso, mas se você tiver disciplina, se você quiser investir um pouquinho do seu t... (choro) eu vou passar esse creme (...) mas Paula, tem que ter DISCIPLINA, eu te garanto que se você fizer isso, sua pele com 6 meses vai estar diferente. Aí eu saí do consultório e falei comigo: essa é a palavra-chave na sua vida: DISCIPLINA, com horário de manhã, horário à tarde. Isso é pro inglês, é pra tudo na minha vida. (...) se eu quero melhorar meu inglês/ 20 minutos, Paula. Você já sabe disso, só falta esse foco. Porque você é boa

de serviço. Então assim/ eu me emocionei por isso, ontem eu tive esse momento comigo. (...) Não existe fórmula milagrosa. Então é nesse sentido, eu tenho todos os recursos, todas as oportunidades, mas é aqui dentro, um pouquinho de mim.

Acredito que há razões emocionais e afetivas que incidem sobre a aprendizagem de uma língua que requer análises pessoais que levem o sujeito a subjetivá-las. Ao tentar se destravar, se soltar da língua materna em rumo à língua estrangeira, há algo que barra esse corpo, o que ela alega como falta de foco e de disciplina. Nas palavras de Gebrim (2016, p. 3): “Em alguma medida, apre-ender uma língua estrangeira corresponde de forma imediata à impossibilidade de passar impune frente ao outro. Acento, sotaque, signos impressos no corpo.” A impossibilidade que “trava”, que prende Paula se mostra no corpo, tanto nesse corpo que apresenta uma possível fantasia de não atingir a fluência como o corpo que vive “correndo atrás”.

Porém, percebe-se, nos dizeres de Paula, um giro discursivo entre o discurso da histórica, da professora que se queixa e lamenta sua formação linguística falha para o discurso do mestre que, mesmo sem saber fazer com seu sintoma, é capaz de fazer seu aluno produzir. A professora que se coloca em sala de aula sustentando uma potência de saber, mesmo que não considere suficiente o seu conhecimento da língua, mas sabe fazer com o que tem. Trechos como o apresentado a seguir demonstram a sua capacidade de se colocar nesse discurso no espaço escolar e seu desejo de estar ali:

*Lembro da minha felicidade, já tinha uns três ou quatro anos de magistério, pro nono ano eu consegui dar o present perfect e eles entenderem/ dar você pode dar qualquer coisa, e **consegui dar** voz passiva pra um terceiro: ano (...) fui muito boba, devia ter tirado foto de tudo. Eu cheguei a fazer três feiras de inglês com a escola toda, de parar a escola. Todas as salas eram com jogos e lúdico. Eles conseguiam falar as frases.*

O trecho acima nos mostra como, no início da carreira (“já tinha uns três ou quatro anos de magistério”), Paula diz de aulas bem-sucedidas, em que “consegue dar” um conteúdo gramatical considerado complexo por ela para seus alunos. Em outros trechos das entrevistas Paula traz exemplos de outros episódios em que obteve sucesso nas suas tentativas de ensinar. Isso nos mostra uma professora satisfeita em ter encontrado uma saída para uma demanda de ensino. Não há evidências em seus dizeres de frustração em relação à sua tarefa, apenas em relação à sua formação. Se há uma queixa no que diz

respeito à sua formação, e ela não a estende ao seu desempenho profissional, o que acontece nesse espaço?

Diante desses e outros dizeres de Paula, acredito que a docente faz o necessário *semblant* de competência linguística. O conceito de semblante, tradução do termo nos textos brasileiros, é destacado no seminário de Lacan *De um discurso que não fosse semblante*, de 1971. Mas é nesse seminário que o psicanalista lhe confere a conceituação e o termo aparece frequentemente na expressão *faire semblant*, (fazer semblante), o que seria entendido na língua francesa como fingir algo ou até mentir. Porém, o conceito de semblante não se opõe ao que é verdadeiro, mas estaria mais próximo do fazer parecer, na lógica do imaginário, como modo de organizar o gozo. Ao fazer semblante de saber na escola, a professora dá conta do lugar de professora de inglês, sustentando-o, diferente de outros docentes que padecem exatamente por não se autorizarem linguisticamente. Dunker (2016) nos lembra que o semblante em Lacan está associado à transferência, nessa relação de saber sobre o outro, e que isso é da ordem da doação, da generosidade, do amor. As pesquisadoras Costa e Bonfim (2013) salientam:

Lacan se encarrega de nos precisar que não existe semblante de discurso, não existe metalinguagem para julgá-lo, do mesmo modo que não existe Outro do Outro, verdade sobre a verdade. Tudo que é discurso é semblante. No discurso não se edifica nada, diz Lacan, que não tenha o significante na base e o *status* deste é idêntico ao do semblante. O significante é um semblante.

As autoras nos lembram da fragilidade do discurso enquanto meio de se ter a verdade do sujeito, nos advertindo sobre o conceito de meia-verdade, e acrescentam “Tudo que é discurso não pode se mostrar, senão pelo semblante” (COSTA, BONFIM; 2013). Concluimos, portanto, que todo sujeito faz semblante, não há ineditismo na docência de Paula em relação a isso. O que nos interessa é buscar compreender qual o efeito do semblante em Paula e porque ele se destaca nessa análise. Acredito que é nesse laço com os seus alunos que se aloja o discurso de Paula no contexto educativo. Ao fazer um semblante de saber na escola, ela se sustenta como professora de inglês e estabelece o laço necessário com o seu aluno.

Na segunda entrevista, Paula se refere a sua “segurança” enquanto profissional em contraste com a imagem que faz de si como falante da língua inglesa, o que nos remete ao semblante de se fazer parecer segura.

Tô sempre em contato com a língua e com esse aprendizado de querer mostrar pra eles que inglês é BOM demais e que eles são capazes, mesmo eu às vezes não me sentindo solta, o que eu passo pra eles é com SEGURANÇA. Eu ESTUDO aquilo ali.

Entendo que há o efeito, na docência de Paula, de uma autorização subjetiva quanto a sua competência profissional, que não depende necessariamente de sua comprovação de proficiência na língua. Sua saída diante desse impasse é “correr atrás” de um ideal de saber enquanto se responsabiliza pelo conhecimento que já conquistou. É possível afirmar que Paula se vale com certa tranquilidade de um saber da experiência docente para se autorizar como profissional que se implica com o seu objeto de ensino, da forma como sugere Freud (2014), quando ressalta que a personalidade do mestre pode ter igual ou mesmo maior importância do que o seu conhecimento técnico. Sobre esse saber da experiência, resgato o trecho abaixo, presente na quarta entrevista:

*Eu fiz agora, esse final de semana, um curso com uma professora (...) ela fez um workshop (...) ela é dez, e eu paguei o curso, foi sábado e domingo, só professor mesmo pra estudar sábado e domingo, né (RISOS). E aí aquelas aulas naquele recurso, eu assim fiquei ENCANTADA, mas ao mesmo tempo eu **me encantei** porque eu falei assim: X, sem um curso, sem uma ajuda, porque não teve ninguém que falasse: “você vai fazer assim e assim”, sem uma ajuda nesse sentido, eu estava fazendo tudo que elas, profissionais, estavam fazendo. Você inventou... **então acho que foi assim com minha experiência dos anos**. Então eu me analisei nesse sentido, sabe. Falei assim: poxa, você ARRASOU, eu me elogiei.*

A fim de contextualizar o recorte apresentado, explico: Paula precisou ter contato com várias ferramentas digitais no início do ano de 2020 devido ao contexto do ensino remoto na instituição privada onde trabalha. A escola não ofereceu à Paula cursos ou instruções para o uso desses recursos, então a docente precisou buscar aperfeiçoamento por conta própria. No fim do ano de 2020 a docente encontrou um curso (pago) online e, então, me relata, na última entrevista, esta sua experiência com relação ao curso.

Chama-me a atenção, nesse trecho, o fato de a docente se decidir por me relatar a elaboração a que ela chegou sobre o seu próprio saber calcado na experiência que já possuía dos recursos tecnológicos digitais a que foi exposta no referido curso. Ao dizer que “se encantou” consigo mesma e a forma como disse, percebo uma realização de um saber que ela não tinha consciência. A professora dialoga consigo mesma em discurso direto, de maneira curiosa. Ela compartilha com a pesquisadora um pensamento dela, que causa um efeito de descoberta feita juntamente a mim. Considero que, nesse momento, ela me demanda um afeto.

A docente ainda diz se analisar, o que pode nos confirmar que há, nesse dizer da última entrevista, um modo de subjetivação do seu saber enquanto professora. Ainda necessitamos recuperar o trecho “então acho que foi assim com minha experiência dos anos”, visto que ela credita a sua experiência ao seu saber-fazer com os recursos de sala de aula.

Jorge Larrosa (2014) propõe que repensemos a educação a partir dos pares ciência/técnica e teoria/prática e nos voltemos ao par experiência/sentido. O autor defende a ideia de que muito se valoriza a informação e pouco se valoriza a experiência atualmente e que, muito frequentemente, confundimos esses dois, quando explica que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece. (LARROSA, 2014, p. 18)

Em outras palavras, o “muito que se passa” são as inúmeras informações que nos chegam, mas somente o que nos toca, torna-se experiência para um sujeito. O autor continua ao defender que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (p. 18). Recorro ao diário clínico e concluo que, no período em que tive contato com Paula para a pesquisa, a professora mencionou a participação em nove eventos de formação profissional e acadêmica. A meu ver, as experiências que a docente vive nesses eventos vão além do aprendizado linguístico, mas se tornam enriquecedoras a medida em que ela tem a oportunidade de encontrar seus pares e trocar experiências, no sentido em que defende Larrosa (2014, p. 21): “O sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.”

De acordo com Dunker (2020, p. 16), “o não professor não é o que deixou a sala de aula, mas aquele que se tornou um gestor ou um síndico de processos educativos”, ele não experimenta mais a sala de aula, ela não o toca mais. Dunker (2020) nos convida a refletir sobre o que o autor chama de paixão da ignorância, não essa ignorância de ausência de instrução, mas a ignorância “como ponto de partida para a aventura da escuta e da abertura para o outro” (p. 15). O psicanalista acredita que a paixão da escuta se relaciona à experiência da ignorância, por isso entendo que o ato de tomar o não-saber como um caminho propício a essa espécie de ignorância é o que nos garantiria contar com as experiências de um processo educativo, e não aquele de nos fechar a conhecimentos teóricos. Defendo, portanto, que é por aí que se passa a docência de Paula, pela experiência entendida como receptividade e abertura para o novo.

Em sequência aos dizeres de Paula apresentados acima, se segue:

Sem instrução de ninguém eu fui ali, fui inspirada por muitos professores, mas essa parte, sabe, eu acho que fui EU ali.

Nos cabe trazer aqui os conceitos de JE e MOI, advindos da teoria lacaniana de estágio do espelho, esse primeiro momento de constituição do eu, ensaiando uma subjetividade. Lacan nos orienta que o MOI, a imagem que temos de nós se faz durante a vida como uma herança desse estágio em que a criança se reconhece na sua imagem através do Outro. Essa é, portanto, a imagem que nos foi dada por esse Outro e que atribuímos aos outros (objeto de desejo). Segundo Lacan o estágio do espelho é esse momento em que o sujeito assume uma imagem. E há nessa imagem a sensação de completude, o que cabe ao registro do imaginário, enquanto o registro simbólico entra como desejo de reconhecimento do Outro.

Em alguns outros momentos das entrevistas, a professora diz: *Essa é a Paula ou Ali é a professora Paula*. Veja que a docente se refere a ela mesma na 3ª pessoa, como faz a criança que ainda não faz uso da primeira pessoa para falar de si mesma. Seria nessa representação imaginária de si mesma que a docente consegue fazer um semblante de completude em relação à proficiência linguística e ao domínio da prática pedagógica.

Ao dizer “fui EU ali”, com ênfase no Eu simbólico, que assume as consequências de sua enunciação, podemos dizer que ela inventou um estilo, o “alto estilo”, uma autoria na sua docência. Isso não quer dizer que a experiência pela via do não-saber não conta com uma habilidade técnica e teórica, mas sim se serve dessas habilidades de maneira

criativa e instigante; por isso a importância que ela dá à sua participação aos encontros de formação continuada, quase não se ausentando dos encontros do Concol, além de participar de outras atividades de formação.

Em consequência, portanto, constato que os projetos de formação continuada das quais participou nas duas universidades, UFV e UFMG, não são os lugares onde Paula buscou exclusivamente o aprimoramento linguístico ou pedagógico, mas buscou também experiências, no sentido apontado por Larrosa. Por isso, ela preza tanto esse espaço e clama para que os professores, seus colegas, também o frequentem, como no excerto abaixo:

E eu chamava, ia de carro, chamava vários professores, “vamo comigo”. Às vezes ia uma, ia outra. Mesmo esquema daqui. Eu achava que o ConCol a sala era lotada. Muito triste que não.

Paula parece se sentir surpresa ao se deparar com a sala não “lotada” do programa de formação continuada, e podemos inferir que sua surpresa tem origem na importância que essa formação tem para ela, e nos prova que há um efeito dessa formação que é dela, e não de um sentimento generalizado entre os docentes. As suas verbalizações, aqui transcritas, aliadas à sua atuação no ConCol, apresentam uma coerência em relação ao “querer estar ali”. Isso nos afirma que quando a professora diz: “sou eu ali”, estamos caminhando pelos dizeres dela pela via de seu sintoma, do que lhe é próprio.

Iniciamos as análises dos dizeres da docente partindo de uma Paula queixosa, que lamenta não ser proficiente e responsabilizando a formação inicial por isso. Passamos a perceber, a partir da terceira entrevista, um giro no discurso que revela uma profissional implicada, ou seja, que afirma saber-fazer na escola com o conhecimento que tem e se orgulha disso. E, ao final, vislumbramos uma docente que toma a responsabilidade do seu aprendizado e de sua mestria para si. Desse modo, ela nos mostra um caminho de subjetivação do seu desejo na próxima seção.

A subjetivação do seu desejo, o “querer estar ali”

Durante todo o contato com Paula, percebo no seu discurso algo que diz do seu pertencimento ao espaço da sala de aula, ao ambiente escolar e de vários elementos que o permeiam. Ao analisar o corpus gerado das suas entrevistas, me chama a atenção o fato de ter uma espécie de elaboração sobre esse desejo de estar na escola, na sala de aula, que se torna mais evidente a medida em que as entrevistas acontecem.

Em um primeiro momento das entrevistas, Paula compara episódios da sua infância com a experiência atual de gravar vídeos para suas aulas remotas:

*Hoje assim, eu tava percebendo, eu fico até um pouco emocionada, interessante né. Eu lembro quando eu brincava de casinha e era professora, eu dava aula pros fantasmas, meus alunos imaginários, né. Então eu escrevia no guarda-roupa, eu colocava um paninho embaixo, mas dava aula pro guarda-roupa pros meus alunos imaginários, as vezes pegava o meu irmão cobaia também, e falei que tô tendo essa sensação de (CHORO), mas **até uma coisa legal**, um sentimento bom de: eu fui lá atrás, naquela emoção “oh, você lá atrás, silencio” **não tem ninguém**, eu tô tendo essa sensação agora.*

A brincadeira de infância que Paula relata é comparada, nesse trecho, ao ato de lecionar no ambiente virtual, rotina recente para a docente naquele ano. Recorro ao conceito de lembrança encobridora em Freud (1996, p. 163) que a descreve como “uma recordação (...) cujo valor reside no fato de representar na memória impressões e pensamentos de uma data posterior cujo conteúdo está ligado a ela por elos simbólicos ou semelhantes”. A lembrança a um episódio de infância, segundo Freud, não seria da ordem da aleatoriedade, mas pode estar relacionado a algum significado psíquico retido pela memória.

Ao resgatar o episódio narrado e compará-lo com a sua função atualmente, percebemos um gozo que se repete no ato de conduzir, administrar esse espaço de sala de aula, seus alunos imaginários, que realmente não existiam na brincadeira de infância e que, naquele período da entrevista, estavam ocultos, uma vez que os vídeos eram gravados e enviados aos alunos, não havendo interação.

Porém, nota-se que acompanhado de “até uma coisa legal”, está o choro, algo que acomete a docente também em outros momentos da entrevista. Dunker (2017a) afirma que há vários motivos para o choro, apesar de ser um elemento pouco abordado em trabalhos da psicanálise, mas que um dos efeitos do choro é o de interromper uma associação pela fala do sujeito, de forma que ele substitui a associação livre. Segundo o

psicanalista, esse choro pode vir a transformar esse afeto em angústia. A angústia é representada por esse choro que pausa a simbolização do afeto por meio da fala.

Algo desse cena que Paula recorda pode causar certo afeto e chamar atenção para o fato de que, nos dois cenários – brincadeira de infância e aulas virtuais – “não tem ninguém”. Nesses dois contextos há uma transmissão de conhecimento onde não há o laço direto com o aluno, já que ela não sabe quem é o aluno, não há interação, “não tem ninguém”.

Ainda na mesma entrevista, Paula continua:

*Então assim, eu tive esse flashback, quando eu era, quando eu brincava de escolinha/ oh gente, eu tô tendo esse momento aqui, agora, e interessante, eu lembrei das falas dos professores: “quero ver quando você tiver mais velha se você vai ter esse **pique todo**”, e tá aí. Eu fiz 50 anos agora e assim, gente, eu imaginei eu com 50 anos, não tô dando aula de inglês, não sei o que, assim, e eu aí.*

Paula diz achar “interessante” ter lembrado da fala de professores quando ainda era recente sua carreira docente. Ela sugere que eles duvidaram de seu “pique todo” ser mantido durante todos os anos de docência e ela nos faz entender que esse “pique” ainda está “aí”. Isso pode nos dizer de um desejo em estar “aí” no espaço escolar sem que o “pique todo” acabe, uma vez que o desejo não envelhece, não é uma questão do tempo cronológico. Quando intervenho nessa fala da docente sobre o “e eu aí”, ela diz:

Não é uma questão de idade. Eu SEMPRE me achei professora.

Intervenho: Como assim? O que é se achar professora? Eis o que Paula responde:

*Me doar pro aluno de corpo e alma, sabendo que eu estou ali pra ensinar, sabendo o pouco que eu sei, é o **olhar**/ acho que ser professora é aquele **olhar**, que você tá ali com **ser humano**, com GENTE e que todos **tem problemas**, né. A Paula se doando de novo, mas nessa doação é uma troca, eu também recebo muita coisa, muito carinho e tudo. Então ser professora é ter este **olhar**.*

A questão do olhar é repetida nesse trecho de Paula sobre ser professora. Um “olhar” dirigido ao “ser humano”, que “tem problemas”. Isso pode nos dizer de um olhar

para a singularidade do aluno, “ter este olhar” para o aluno que é sujeito singular no ambiente da escola. Durante a entrevista, recorro ao diário clínico e, posteriormente, elaboro as perguntas que me instigam: Seria o olhar da ordem de um saber inconsciente? Lançar um olhar sobre esse aluno que tem as suas peculiaridades, os seus “problemas” é um olhar voltado à singularidade?

A meu ver, o olhar dirigido a esse aluno que “tem problemas”, um olhar atento a cada aluno tem uma proposta contrária a uma questão pedagogizante que generaliza os problemas dos alunos e os nomeia. Nos dizeres de Paula não aparece nomeações como “os repetentes”, os “atrasados”, os alunos com “TDAH”, o que é bastante comum do espaço escolar, como nos lembram as pesquisadoras Rahme e Mrech (2008, p. 25).

Na escola, observamos o uso desenfreado de uma série de categorizações que precedem, em muitos casos, o contato presencial com o sujeito aluno, levando à minimização dos saberes que emergem da convivência cotidiana, por meio das observações diárias, das intervenções pedagógicas, dos liames da relação interpessoal. Nomeações rotulativas, como “essa criança é hiperativa”, “essa outra tem déficit de atenção”, “esse aí é disléxico” ... – além das frequentes “ele é down ou ele é PC...” – , banalizam-se no cotidiano escolar, flutuando de acordo com as últimas descobertas e suas profilaxias. Essas pessoas passam a ser reconhecidas por um rótulo, que funciona como um estigma, e não como indivíduos.

Ao contrário, Paula se refere aos seus alunos de forma a mostrar que se preocupa em saber particularidades de cada um, como quando relata a atenção dada a alunos após aulas virtuais na escola privada. Na terceira entrevista a docente narra um acontecimento durante uma aula, que a faz decidir convidar um aluno por aula para conversar com ela, “bater papo” após o término dela. Esse relato pode nos remeter ao significante “doação” do seu tempo, preocupação com as particularidades daquele grupo, um traço que se identifica com o traço marcante de Lívia Maria e que também se relaciona com a feminilidade. A doação desse corpo e do seu tempo nos remetem àquela doação identificada nas ações de Lívia, que insistem e não separam a professora da mulher.

Além disso, destaco o trecho “sabendo o pouco que sei”, que nos é muito caro visto a questão da competência linguística tratada na seção anterior. O que nos interessa

aqui é o fato de retornar à questão linguística ao ser questionada sobre a sua função, quando pergunto: *O que é se sentir professora?* A sua resposta parece marcar a sua falta enquanto professora, porém ela se apresenta como uma impossibilidade inerente da função, e não como impotência. A docente “sempre se achou professora” mesmo “sabendo o pouco que sabe”. A afirmação no seu dizer sobre se achar professora vem antes da impossibilidade de saber ‘o todo’ da língua que a docente almeja.

Ao trecho anterior, Paula acrescenta:

Eu só não me considero completa na proficiência, SÓ. Mas assim, quase completa.

Nesse momento intervenho e indago a professora: Você acha possível se sentir completa?

*ACHO. Tanto é que hoje com esse depoimento com você... ((sobre a dermatologista)) ... Hoje eu acordei falei assim: vou escrever a palavra disciplina no meu quarto em vários lugares, né. Pra começar a mudar, porque eu acho que a gente aprende a cada momento, mas é possível. Mas o ser professora: mesmo com essa proficiência eu me considero, vou até falar que eu me considero **PLENA**, nesse sentido. Como professora ali o que eu passo eu tenho **CERTEZA** do que eu tô passando. Então ser professora pra mim é **trocar conhecimento, mas fazer o aluno apaixonar** pelo que eu estou fazendo e eu ver o outro como um ser humano que está ali e quer aprender, mas ele **quer uma pessoa com esse TATO.***

Retomemos a questão da completude relacionada ao desempenho linguístico abordada na seção da competência linguística e discutida com o auxílio do texto de Prasse (1997), a respeito da inveja da forma como gozam os outros. Ainda aqui a completude está atrelada ao domínio da língua, à fluência. Mas dessa vez, há um deslocamento: *mesmo com essa proficiência eu me considero, vou até falar que eu me considero plena, nesse sentido.* O “mas” no dizer de Paula traz um a mais para sua função, ou seja, ensinar é “trocar conhecimento”, “mas” é além disso, “fazer o aluno apaixonar” pelo que o professor está fazendo. A meu ver, Paula propõe que seu ensino passe por fazer o aluno desejar o que ela deseja: aprender a língua. Por essa razão, ela considera possível ser professora sem ser completa. Assim, a impossibilidade inerente à função de educar passa, para Paula, pela sua insuficiência linguística, mas é balizada por um não-saber do olhar, da experiência e do singular, que lhe são tão caros.

Na última entrevista temos um momento um tanto importante para mim, como pesquisadora, quando Paula afirma de maneira enfática o que é educação, causando-me o efeito de, somente naquele momento, que ela tenha chegado àquela conclusão e, a maneira como me olha, emocionada, fez com que essa fosse uma experiência um tanto significativa para a pesquisa. Relato esse episódio pois, nele, concluí que na minha interação com Paula houve intervenção, elemento caro na pesquisa em Psicanálise.

Após dizer da importância do “olhar” aos alunos e comparar a maternidade ao ato de educar, Paula faz uma pausa, busca com o olhar como se houvesse uma resposta no ambiente do seu escritório, olha em minha direção e completa:

ISSO é educação pra mim, esse CONTAGIAR.

Afirmo que os dizeres visuais dessa fala tem mais importância para mim do que o próprio dizer verbal. A conclusão de Paula sobre o que é educar nos parece da ordem de um *insight*, de uma elaboração subjetiva. O “contagiar” é percebido como educar para a docente, e ela parece concluir que ela o faz na escola. O que os “fofinhos” da formação continuada fazem com ela é o que ela busca fazer com seus alunos: contagiá-los. Numa perspectiva psicanalítica proponho ler o significante “contagiar” como uma busca pela transferência, o “ato de amor”, segundo a própria Paula.

Defendemos, portanto, que “se sentir professora” para Paula, tem relação com um não-saber inerente à função, e que ela tem se sustentado nesse lugar de professora, mesmo que lhe falte a proficiência, porque conta com um saber da experiência que a legitima e faz possível o ato de educar pela via transferencial. A sua questão subjetiva em relação à não proficiência não a paralisa.

Há outros momentos em que Paula recupera seus próprios dizeres anteriores e os “revê”, como no trecho abaixo:

Fiz até uma fala: eu não consegui render tanto igual Ponte Nova, mas já tô revendo essa fala. Será que não foi eu que não quis ir pra frente, mas eu tentava, sabe? Mas senti que meu emocional me deu uma baqueada.

Como mencionado, a docente, a partir da segunda entrevista, apresenta significantes que dizem de um mal-estar. Na terceira entrevista a professora elabora a relação entre seu desempenho profissional e a depressão, que se inicia paralelamente a

mudanças na sua vida pessoal. Certa de que esse é um elemento caro às pesquisas em psicanálise e à análise da participante, trato da questão na seção seguinte.

O mal-estar (docente?)

A primeira evidência de um mal-estar, de algo que não vai bem na vida da professora Paula aparece apenas no final da segunda entrevista, quando a docente decide comparar sua atuação profissional em Ponte Nova a Belo Horizonte, e reconhece que havia algo do seu estado emocional que interferiria no seu fazer docente:

Eu comecei a analisar o meu emocional também, será que meu emocional tava bom?

Ao me endereçar à sua pergunta, devolvo à docente: Estava? E ela responde:

*Foi uma fase de uma mudança de 1000 graus/ emprego, salário reduziu, morando com minha mãe. Lá em Ponte Nova eu também tive muitos **perrengues emocionais** e ia pra sala e **dava conta**.*

Ao dizer que, mesmo com “perrengues emocionais”, ela “dava conta” em sua antiga cidade, entendo que, em algum momento, ela não “deu conta” da sua tarefa em Belo Horizonte. Então questiono: Do que você não deu conta?

*Todo professor toma um **remedinho**, uma fluoxetina da vida, e eu já to::mo há mais tempo, tive uma depressão, agora mais controlada, uns altos e baixos... mas nem assim às vezes eu (...) o emocional estava completamente abalado, escola nova, tudo novo, eu acostumada a trabalhar 18 anos numa escola (..) aquela famosa zona de conforto, né.*

Paula não menciona do que não “dava conta”, mas sim o que utilizou para tratar algo que não ia bem: “um remedinho”. Há dois elementos nos dizeres de Paula que me levam a entender que a professora prefere minimizar a importância do uso do medicamento. O primeiro deles é iniciar sua resposta dizendo que “todo professor toma

um remedinho”, o que generaliza a questão e não a coloca como uma exceção dentro do professorado.

Esses foram os últimos dizeres de Paula na segunda entrevista, então, com a ajuda das minhas notas no diário clínico, decido que alguns desses significantes devem ser recuperados na terceira entrevista. Retomo então ao iniciar a entrevista indagando sobre como a depressão afetou a sua profissão. Paula responde:

Em épocas diferentes da minha vida me falaram: “X, parece que você não tem problema, só chega aqui rindo e brincando”. Já chorei na sala. Não dava tempo nem de fazer chamada de tanta coisa que eu fazia. Eu respondia: deixa eu contar minha vida que vai dar um livro. Esse é um propósito que eu fiz: Eu conseguia, é como se eu deixasse um pacotinho ali do lado de fora da escola. Não como se eu fosse duas Xs, porque ao mesmo tempo que a gente é triste a gente consegue rir também. E na hora que eu volto eu pego meu pacotinho e ele tá diferente, tá mais leve.

Paula sugere que sua estratégia para “dar conta” da sua função é deixar “um pacotinho ali do lado de fora da escola”, o que nos leva a pensar que ela encontrou uma saída para separar as questões de ordem emocional das de ordem profissional. A própria docência pode vir a ser uma saída que Paula inventa para o insuportável, o impossível da depressão. Nos parece que a professora tinha a intenção de não deixar que questões que desencadearam a depressão entrassem no espaço escolar; porém, elas entraram:

Ano passado, teve um dia que eu comecei a dar aula à tarde, senti que minha voz começou ficar meio assim e falei pra diretora: amanhã eu não venho. Quando fiz o exame minha hemoglobina tava 7, em tempo de eu precisar fazer uma transfusão.

No trecho acima a professora relata a primeira vez que precisou se afastar do trabalho por motivo de adoecimento. Ela afirma que somente teria se afastado para suas duas licenças maternidade. Como minha intenção não é investigar as causas do mal-estar das professoras, me contive apenas à investigação dos efeitos desse mal-estar na forma como me relata seus fazeres profissionais. Seguido do relato de Paula sobre a depressão, a professora sugere uma hipótese própria:

Eu não sei se às vezes eu trabalhei demais, estudar demais pra fugir, mas foi uma fuga até positiva.

Sua hipótese é que ela usou o investimento profissional e acadêmico como uma fuga do que lhe afligia, segundo ela “uma fuga até positiva”, onde a preposição até que delimita um tempo ou espaço, desliza para a função da conjunção adversativa (porém). Esse efeito sinaliza sua satisfação com a saída encontrada. De acordo com Paula, o investimento na sua formação continuou durante os momentos mais críticos de sua depressão, o que pode nos afirmar que sua depressão, apesar de perpassar sua carreira, não tinha origem nela. A docente menciona episódios de sua vida que podem ter causado a depressão, nenhum deles relacionados especificamente à docência:

Esses últimos 4 anos que eu já tava separada lá em Ponte Nova foi bem difícil dar aula. E outro momento que eu vejo, quando eu vim pra BH, eu me via mal humorada. E depois de separada quando eu já estava em BH. Acho que não deixei muita lembrança boa pra esses alunos. Então nesse tempo todo acho que foram duas vezes. Mas foi muita mudança, mesmo acontecendo muita coisa/ perdi meu irmão que era agarradinho. Baqueei muito. Acho que minha depressão começou muito daí. Depois a frustração de um casamento que não foi o que eu esperava, mas continuei investindo.

Tive que tirar o útero. Eu vi que um cargo só, precisava de dinheiro e tudo. Ano passado eu caí mesmo. Mas vi que fui uma boa professora no Instituto. Fui muito bem recebida Fui me adaptando. Lá acho que eu já estava melhor.

No último trecho Paula afirma ter sido uma boa professora na única escola onde trabalhava, mesmo dizendo que “baqueou” e que “caiu mesmo”. Suas palavras não parecem ter o mesmo efeito do que tem sido demonstrado como um mal-estar propriamente da docência, trazidos em pesquisas recentes na área (ANDRADE, 2014; PEREIRA, 2016; LEITE, 2018;), ou seja, que se origina de questões que perpassam a função docente e que podem ter como efeito a retirada dos profissionais da posição docente. Como temos depreendido, não há rastros que dizem de uma impotência no fazer docente de Paula, o que tem se mostrado frequente nas pesquisas que abordam as professoras adoecidas. Aliás, os investimentos na melhoria da docência parecem ser a boa saída que ela encontrou para aliviar-se do mal-estar de suas outras esferas subjetivas.

Paula atualmente consulta uma psiquiatra e frequenta seções com uma psicóloga para tratar de suas questões frente à depressão. Diz que se arrepende de não ter procurado os profissionais anteriormente.

A quais perguntas de pesquisa isso responde?

Voltemos então às duas perguntas propostas no início deste trabalho para nos atentarmos às formas como a análise feita acima as responde. Lembremos que o objetivo do trabalho é que consideremos as professoras de maneira singular e buscando entender suas particularidades, embora, em comum esperamos que elas tenham a mesma profissão, estejam em formação continuada e tenham o ensino da língua inglesa como mesmo objeto de trabalho.

Considero importante lembrar que Paula foi a segunda participante da pesquisa e o período em que ela cedeu suas entrevistas à pesquisadora coincidiu com o início da pandemia do Covid-19, o que nos fez alterar o formato inicial das entrevistas do presencial para o virtual. Apesar de esse ser um elemento que diferencia muito o meu contato com a primeira participante, partimos do pressuposto de que, em qualquer modalidade de formação do corpus, cada caso seria singular. Portanto, as particularidades da entrevista no ambiente virtual foram mais um dos muitos aspectos que influenciaram, sobretudo, a análise dos enunciados de Paula.

Os efeitos depreendidos das palavras da professora se iniciam quando ela nos conta sobre a sua relação com as instituições pública e privada. Na oposição dicotômica que ela estabelece, a significação atribuída à instituição pública é a de uma maior valorização desta como formadora do profissional docente. Por outro lado, é a instituição privada que recebe destaque como lugar legitimado para se ensinar a língua inglesa.

Percebemos que discursos como “na escola pública não se ensina a língua inglesa” e “o ensino de qualidade encontra-se na universidade pública” são já popularizados e, por isso, corriqueiros nos ambientes de formação ou mesmo nas falas de sujeitos que falam de fora da área da Educação. Porém, o que nos interessa é o que cada uma faz com isso. O que Paula faz com o conhecimento (in)satisfatório da língua? O que ela faz para balizar o discurso de que não se aprende inglês na escola pública? O que a faz singular na sala de aula?

Percebemos que, a partir de um determinado ponto das entrevistas, Paula inicia um processo de subjetivação da sua função de professora e elabora o que, para ela, significaria o ato de educar. Apostamos então no semblante de saber exercido pela professora e na experiência como saída para o saber-fazer na sala de aula.

Finalizamos com a questão do mal-estar que surge nos dizeres da professora influenciando a sua prática, mas não parece paralisá-la. Apostamos na docência como uma busca por sublimação. Freud trata da sublimação em seus “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), servindo posteriormente para explicar muito do que o psicanalista escreveu sobre a criação intelectual. Segundo o dicionário de Roudinesco e Plon (1998, p. 734), a partir de “O eu e o isso” Freud “sublinhou que a energia do eu, como libido, dessexualizada, é passível de ser deslocada para atividades não sexuais”. Vemos assim uma relação direta entre investimento de libido a dada atividade. Vale acrescentar o que a pesquisadora Clarissa Metzger (2017) nos chama atenção: a estudiosa alerta que sublimar não seria correspondente a adaptar-se, mas sim seria da ordem da criação, e que essa pode ser partilhada.

Em outros momentos das entrevistas, Paula conta que, mesmo estando em depressão, nunca quis se ausentar da escola e dos projetos de FC. Ao mudar-se para Belo Horizonte, momento em que a docente relata como uma crise, de período de angústia devido à separação, ela resolve buscar a FC do ConCol e afirma à coordenadora que precisaria “estar ali”. De certa forma, a docência e a formação contínua podem ter impulsionado a docente a encontrar a saída da impotência que a própria doença poderia gerar.

Voltemos, pois, às perguntas:

De que formas a professora busca saídas (singulares) para o impossível de educar?

O singular de Paula é identificado na pesquisa através do semblante de saber que a docente traz na posição de professora de língua inglesa. Paula busca aprimoramento linguístico ao passo que não espera atingir uma legitimação exterior da sua prática para se colocar no discurso de quem ensina e é bem-sucedida no que faz. Essa legitimação é elaborada subjetivamente. A forma que a docente encontra de se valer dessa saída seria se apropriando de discursos que encontra na formação continuada através de pares com quem se identifica. Ao desejar a língua como desejam seus pares, Paula faz da formação

continuada esse lugar que respalda sua experiência. Ao dar valor à experiência de sua formação, Paula pode ser capaz de subjetivar esse não-saber que possui e que lhe é tão caro.

O que tem de enigmático no seu fazer que a move em direção ao impossível da docência e a desloca da impotência?

Assim como o analista só o é autorizando-se a si mesmo, como atesta Lacan na Proposição de 9 de outubro, o professor também pode se autorizar de exercer sua função. No primeiro caso essa é uma condição para que o profissional se torne um analista. No segundo caso, essa é uma possibilidade, visto que essa autorização é subjetiva. O professor para realizar a tarefa de ensinar necessita de uma formação acadêmica superior, mas no caso de Paula, após a formação adquirida, ela ainda necessita se autorizar subjetivamente para realizar a sua função. Paula se desloca da impotência à medida que se autoriza da função docente, se permitindo e se autolegitimando como profissional de língua inglesa, e se valendo do discurso universitário encontrado nas diversas oportunidades de formação profissional.

Para o impossível da insuficiência linguística, Paula faz semblante de saber a língua e inventa seu estilo docente. A partir desse estilo, ela não espera alcançar a completude linguística para que seu aluno possa perceber nela, pela via transferencial, alguém que tem o desejo de falar e ensinar a língua. Para o impossível do mal-estar, aquele que causa a depressão, Paula busca na própria docência uma saída de forma a balizar seu gozo. A docência para Paula pode vir a ser uma possibilidade, uma saída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A CODA!

A invenção supõe um arranjo particular construído em torno do não saber
(Lima et al, 2019).

A coda é o segmento final de um grande pas de deux. Normalmente, é uma recapitulação dos segmentos anteriores da grande pas de deux, constituído por elementos que são característicos do adagio, variações, ou ambos, e termina durante um clímax musical grande.

Rancière (1987, 2004) relata, em *O mestre ignorante*, a história do jovem professor Jacotot, francês acadêmico de inteligência estimável. Jacotot chega a uma nova experiência docente em que encara o contexto de alunos holandeses que não possuíam quaisquer habilidades na língua francesa. O professor também não possuindo conhecimento do holandês se vê com um grupo de discentes que não apresentavam a “coisa comum”. O autor narra a solução de improviso do jovem professor, que consegue a façanha de fazer com que os alunos aprendessem o francês por meio de uma obra de edição bilingue. Vista como uma experiência filosófica, a narrativa, a meu ver, diz de uma aposta pedagógica singular daquele docente que se vê desprovido de um manual que lhe sugira tomar medidas determinadas para a sua sala de aula. Um outro professor, não disposto a encarar esse não-saber sobre essa comunidade escolar, poderia ter se ausentado da sua função de ensinar, ou até mesmo se deixado produzir através da angústia. A verdade é que os caminhos que cada um toma não cabem a mim ou a qualquer outro dizer, pois é de uma produção singular.

Após desenvolver as análises das professoras, pude confirmar que a investigação feita nesta pesquisa é da ordem do caso a caso, e acontece à medida que os dizeres trazidos pelas participantes formam uma teia de significantes longe de qualquer concepção generalista de discurso. Foi por meio da tentativa de me distanciar das generalizações teóricas e pedagógicas que pude lançar um olhar atento ao que se destacava como único nas práticas docentes de Lívia Maria e Paula.

A partir do corpus das duas participantes busquei traçar pontos teóricos que recorremos na análise e descobrimos elementos que perpassam as duas docentes, tendo sempre em vista que o que nos mais interessa é o que há de próprio na invenção de cada uma delas. Pudemos investigar quais são os impossíveis que chegam às práticas de cada uma das docentes e nos deparamos, por meio de seus dizeres, com algo que atua de forma diferente para cada uma, mas que lhes é comum: a questão da proficiência linguística. Para Lívia Maria, conforme escutamos em suas falas, a proficiência é algo que é almejado, sobretudo, pela aluna dos cursos de formação continuada e de cursos livres. A busca pela proficiência não se destaca como aquela almejada para servir ao âmbito profissional do ensino da língua. Dizendo de outro modo, o objeto de interesse, a língua inglesa, parece se destacar mais nos dizeres de Lívia quando ela se coloca na posição de aprendiz, mas não na posição de professora. A língua nos parece uma via de entrada na carreira docente, mas não a sua finalidade.

Já para Paula, o significante proficiência desponta como um alvo a ser atingido, estando na ordem de um ideal. Porém, à medida que ela busca esse ideal, a docente faz semblante de saber-fazer com o conhecimento linguístico que possui, e atrelado a um não-saber da experiência, opera na escola como professora de língua inglesa.

É muito caro à pesquisa o fato de que a questão da proficiência linguística tenha se apresentado nos dizeres das duas professoras, uma vez que é frequente o discurso de insegurança do professor da rede pública em relação à sua proficiência. Segundo pesquisas do MEC (Ministério da Educação), cerca de 85% dos professores de inglês das escolas públicas brasileiras não são fluentes no idioma. Cabe problematizar essa conclusão, uma vez que não se sabe ao certo como a fluência dos professores foi avaliada e em que momento de suas trajetórias profissionais, ou quais são os critérios para tal. Mas sabemos que esse é um discurso corrente, principalmente ao acompanhar as conversações do ConCol, espaço em que é ofertada a escuta à fala livre e, por isso, esperamos que os significantes que ali surgem sejam muito espontâneos e representativos dessa classe.

A fim de apresentar os caminhos em que a pesquisa percorreu, recupero os objetivos apresentados no início:

Objetivo Principal:

Investigar o que singulariza os sujeitos docentes de língua inglesa que se propõem a educar pela via da impossibilidade desse ofício.

Objetivos Específicos:

- Analisar quais são as possíveis práticas docentes que problematizam o *status quo* da docência e do aprendizado de forma singular;
- Compreender de que forma os docentes entrevistados se autorizam da função de educar estando na condição de professores de língua inglesa como língua estrangeira na educação básica pública.

Considerando as impossibilidades que identificamos nas docências das professoras, principalmente em relação à proficiência linguística, traçamos um caminho de análise que buscou a singularidade das saídas subjetivas para o fazer docente. Concluímos que, enquanto a saída de Lívia se dá através da busca da função de Educadora Social na profissão atual, a de Paula acontece por meio da autorização de um não saber atrelado à experiência de sua formação. Minha hipótese de que as saídas das professoras se dariam pela via do não-saber se confirma nos dizeres de Lívia e de Paula, mas há algo inesperado que aparece no percurso das entrevistas: um mal-estar sendo balizado pela medicalização.

Na tentativa de demonstrar a complexidade do sintoma do sujeito e, também, a complexidade do ato de educar, tratamos brevemente desses mal-estares, que de formas diferentes, afetam sua docência. Apesar de não considerarmos que eles as afetam de forma a retirá-las da função ou de forma a impedirem de lidar com as impossibilidades, consideramos importante mostrar que há um resto não objetivável, mesmo que tenham sido bem-sucedidas em suas atuações na escola.

Dessa forma, os trabalhos que se debruçam na questão do mal-estar são muito caras à área de formação de professores. E as pesquisas têm muito a contribuir para a saúde psíquica dos docentes. Como Pereira (2016) e Leite (2018) abordam em seus trabalhos, a quantidade de professores que se retiram do espaço escolar devido ao

adoecimento docente é alta e diversas são as causas. Nos dizeres de Livia Maria podemos também ter uma perspectiva desse problema, quando pergunto: E a escola te dá algum tipo de apoio para uma formação continuada?

Não, não dá. Vou te dar/ vou te explicar/ por que minha escola da manhã nós temos seis professoras de licença, então é impossível me liberar nesse horário.

No momento da entrevista com Livia havia seis docentes de licença devido a questões de saúde, dado confirmado por ela posteriormente. A consequência disso para Livia era não poder ser liberada para o curso de formação continuada naquele momento, ou seja, para além de afetar os professores adoecidos, esse mal-estar afeta todo o corpo docente, indiretamente. Caso esse fato acontecesse na escola em que Livia leciona no turno da tarde, ela não poderia frequentar o Educonle e o ConCol, como fez durante alguns anos.

Ainda sobre a formação continuada, retorno a uma pergunta que nos é muito cara na pesquisa: Se cada professor busca saídas singulares para o educar, qual o papel da formação continuada? Acreditamos que o papel da FC seria o de fazer com que o professor se implique com sua tarefa de educar, além de reconhecer nos pares o seu desejo, seja em relação à língua ou à educação, confirmando a hipótese apresentada na justificativa. Nos dizeres das docentes pudemos perceber o importante papel que a FC tem, principalmente ao oferecer espaço para sujeitos com os quais elas se identificam. Nesse ambiente elas podem, a partir de então, traçar sua própria trajetória e inventarem seu próprio estilo docente. Além da formação teórica e linguística proporcionada pelos cursos de FC, lembramos das várias oportunidades de reflexão a que não somente docentes frequentadores do programa de extensão tem acesso, mas aqueles também envolvidos nas pesquisas com participantes do Concol, como eu. Um programa como o Concol é tão benéfico para os professores de escolas públicas que voluntariamente o procuram como para os pesquisadores que buscam nele oportunidades de estudar a formação continuada.

Ao propor uma pesquisa que considere o saber inconsciente espera-se apenas que o conhecimento produzido da pesquisa apareça de forma imprevisível e incompleta, como o é na clínica. Espera-se também que a pesquisa contribua para a formação de professores de língua estrangeira, de maneira a influenciar a escuta de suas subjetividades.

Ao contrário do que aconteceria em muitas pesquisas que trabalham com o método científico, essa mudança de cenário devido a um contexto social e histórico mundial da pandemia do COVID-19 enriqueceu nossa proposta e nos permitiu considerar mais dois componentes fundamentais no processo educativo: a imprevisibilidade e a capacidade de adaptação.

Iniciei, de modo presencial, meu contato com Paula no curso de formação de professores, continuei o contato e dei início às entrevistas de forma online e encerro o contato com a professora celebrando notícias da vacinação em curso no Brasil. Nossas conversas e entrevistas estão permeadas de comentários sobre os desafios e angústias do ensino remoto, além de queixas que envolvem as consequências do isolamento social. Apesar de a pandemia não ser o objeto de investigação da pesquisa, devo destacar que o contexto alterou a perspectiva da pesquisa no país e, em um contexto político de desvalorização da ciência e das instituições de ensino, nosso objetivo ficou ainda mais claro e nosso empenho revigorado.

Segundo uma pesquisa da Nova Escola (2020), 66% dos docentes já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde durante o período de pandemia, e muitos deles alegam estresse gerado pela rápida necessidade de aprender a lidar com ferramentas antes nunca trabalhadas. Além disso, mais da metade (51,1%) dos professores afirmam não ter recebido “formação de suas redes ou mantenedores para trabalhar”. (p. 16). Nesse contexto de fragilização do ensino, visto a necessidade súbita de adaptação da escola, dos docentes, alunos e familiares, a escola pública fica, mais uma vez, em defasagem em relação às instituições privadas no cenário social, aumentando ainda mais a desigualdade entre as classes que compõem a escola. Na rede privada, a participação familiar é de 58%, enquanto na rede pública é de apenas 36%, segundo a pesquisa mencionada. Por isso, espero que essa pesquisa alcance os profissionais da rede pública de educação e contribua para a formação de professores voltada para o olhar singular do docente. Esse olhar singular é que faz a diferença no um a um.

Assim como é necessário que o professor se implique com o seu fazer docente e se oponha ao campo da aplicação, como defende Voltolini (2020), acredito que cabe ao pesquisador se implicar com sua tarefa de investigação. Todo o processo que envolve o trabalho de uma transmissão singular foi de grande aprendizado para mim, desde as excelentes disciplinas cursadas durante os três primeiros anos dessa experiência, aos importantes eventos em que participei dentro e fora da Faculdade de Letras da UFMG, às reuniões muito ricas com o grupo de estudos organizado pela orientadora Maralice Neves,

e ao processo de entrevistas em que apresentou, para mim, o Real da pesquisa em Psicanálise.

Autorizo-me a afirmar que a implicação com o objeto de estudo sempre esteve presente durante esse trabalho, entendendo como um projeto subjetivamente construído, que diz uma verdade sobre a pesquisadora. Uma vez que a pesquisa expôs minha subjetividade mais do que eu mesma poderia esperar, as sessões de análise pessoal foram essenciais nesse processo, principalmente para a condução das entrevistas. Espero que outros pesquisadores também tenham a oportunidade de buscar recursos a fim de se haverem com suas singularidades e contornar as angústias que perpassam a produção de um trabalho acadêmico.

Por fim, concludo com uma pergunta, para que esse trabalho não tenha um ponto final, mas uma interrogação: Se cada professor pode vir a apresentar um estilo docente, esse estilo garante que haja, em sua prática docente, um ensino da língua? Mesmo não sendo o objetivo da pesquisa verificar se há ensino ou aprendizado da língua, essa questão tangencia este trabalho. Não era objetivo da pesquisa verificar se houve aprendizagem, o que seria uma da ordem do impossível e se situaria em outra linha de pesquisa, mas sim buscar compreender de que modo as professoras estão no ambiente escolar com desejo de viver conforme disse Freud, buscando saídas singulares para a impossibilidade do ato de educar. Entendemos que cada uma, com seu estilo próprio, se coloca em uma posição que lhe garante a autoria de sua docência. Ambas são professoras implicadas com sua práxis diária. Seus dizeres, sobre seu percurso de formação contínua, apesar de trazerem certas particularidades que evidenciam mal-estar, destacam uma atuação desejante em relação à docência..

Espero que esse texto encontre leitores vivendo em uma sociedade mais justa, igualitária e mais fácil de se viver. Que possam ter a perspectiva de um país onde se priorize a ciência, a arte e a vida.



Dancers in Pink, 1886. Edgar Degas

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 887-911, set. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jan. 2021.
- ALVARES, R. C. M. O caso Maria: implicações e desdobramentos da instituição de um espaço de escuta psicanalítico. Tese de doutorado. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo. 2016.
- ANDRADE, A., *et al.* Saúde na escola: o cuidado com professores. *Revista Ciência em Extensão*, 10(1), 98-107. 2014. Disponível em: de https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/766/954
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Da psicanálise ao ensino de ciências: o "desejo do docente" e o "professor como um lugar". *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 18, n. 1, p. 69-80, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- 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.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. UNICAMP
- 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.p. 147-158.
- BIRMAN, J. *Estilo e modernidade em Psicanálise*. São Paulo: Editora 34, 1997
- BIRMAN, J. *Cartografias do feminino*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.
- BRAGA, R. C.; MIRANDA, L. H. A.; CORREIO, J. P. C. V. Para além da maternidade. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas* v. 3, n. 6, jul./dez. 2018
- 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_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 13 jan 2020.

CARVALHO, W. M. Da psicanálise como uma ciência particular do singular. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)*, v. 14, p. 967, 2014.

CAON, J. L. (1994) O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7.

CASTILHO, P. T. Formas de mal-estar no campo da educação: sintoma, inibição e angústia nos fracassos escolares. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 34, p. 20-36, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 20 out. 2019.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em:<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 14 nov. 2017.

COPE, B. & KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. New London Group (COR): Routledge, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991. 216 p.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-159.

CORACINI, M. J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: CORACINI, M.

COSTA, A.M.M. da; BONFIM, F. O homem e A mulher na operação com o semblante, in *Revista aSEPHallus*, Rio de Janeiro, vol. VIII, n. 16, mai. a out. 2013. Disponível em www.isepol.com/asephallus. doi: 10.17852/1809-709x.2019v8n16p134-147.

COUTO, F. L. S. Quatro modalidades de pesquisa em psicanálise. In: Fuad Kirilos Neto; Jacqueline de Oliveira Moreira. (Org.). *Pesquisa em psicanálise, transmissão na universidade*. Barbacena: EdUEMG, 2010, v., p. 59-80.

DAUER, E. T., MARTINS, K. P. H. Desamparo materno e recusas alimentares na primeira infância *Cad. Psicanál. -CPRJ*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 32, p. 43-60, jan./jun. 2015.

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. In: *Psicanálise, Educação E Transmissão*, 6. 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DINIZ, M.; MENDES, L. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. INIBIÇÃO COM O SABER: RESTA MAL-ESTAR? Estilos da Clínica (USP. Impresso), v. 1, p. 1, 2014.

DINIZ, M.; ITABORAY, C. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. Sobre o mal-estar, um corpo do(c)ente: a mulher-professora e seu encontro com as diferenças. Estilos da Clínica (USP. Impresso), v. 1, p. 1, 2014.

DUNKER, C. O que é “sintoma” para a psicanálise? 2016. (4m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bGqyJhQDyMM>>. Acesso em: 12 out. 2019.

DUNKER, C. Demanda, desejo e alienação em Lacan. 2017a. (7m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LAN1okZbga0>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

DUNKER, C. Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação – Coleção Educação e psicanálise, vol. 1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, C. Os 4 discursos de Lacan. 2017b. (11m45s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FAPE8-L8orE&t=1s>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. S. Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003 (Documento de Trabalho)

ESPINA BARRIO, Á. B. (2008). Freud e Lévi-Strauss: Influências, contribuições e insuficiências da antropologia dinâmica e estrutural. Recife: Editora Massangana.

FÉDIDA, P. Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta. 1992.

FERRAZ, C; DINIZ, M. Sobre o mal-estar, um corpo do(c)ente: a mulher-professora e seu encontro com as diferenças. Estilos da Clínica (USP. Impresso), v. 9, p. 1, 2012.

FIGUEIREDO, L. C. Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1994.

FIGUEIREDO, L. C.; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. J. psicanal., São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 20 ago. 2018.

FINK, B. O sujeito lacaniano, entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRANCO, A. V. S. S.; NEVES, M.e S. Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do outro. 2016. 122 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-A7LGRM>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

FRANCO, R. Mãe, mulher, feminino, professora e... o falo. Psic. da Ed., São Paulo, 30, 1º sem. de 2010, pp. 67-80.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. VII. 1996

FREUD, S. (1912) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 145-159. Edição Standard Brasileira, Vol. XII.

FREUD, S. (1914). Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 189-203.

FREUD, S. (1917). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: FREUD, S. *Uma neurose infantil e outros trabalhos* (1917-1918). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 147-153.

FREUD, S. (1920) Além do princípio de prazer. In: FREUD, S. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos* (1920-1922). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 12-85. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 18).

FREUD, S. (1926). Pueden los ejercer el análisis? In: *Obras de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.v.20.

FREUD, S. (1929). *O mal-Estar na civilização* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). In: *Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

GEBRIM, A. Língua materna, língua estrangeira: reflexões sobre a língua do analista. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, São Paulo, n. -1, p. 9, 2016. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2016/05/22/reflexoes-sobre-a-lingua-do-analista/>>.

GRIGOLETTO, M. A noção de sujeito na Análise do Discurso e suas implicações no fazer pedagógico. 2001 (Paleta).

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: língua e ensino. *Organon* (UFRGS), v. 24, p. 35-54, 2010.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação. 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206>. Acesso em: 10 out. 2019.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Dec. 2017.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A.; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, 01 ago. 2011.

KACHRU, B. B. *World Englishes and Culture Wars*. 1998 In: <http://www.info.gov.hk/sfaa/Form/sgl/Manuscripts/4%20-Kachru.doc>.

KAUFMANN, P. (edição). *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução: Vera Ribeiro; Maria Luíza X. de A. Borges. 1ª Ed. Brasileira. 1996. p. 377-381. Tradução do original em francês.

KEHL, M. R. *Deslocamentos do feminino I* Maria Rita Kehl. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Imago, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: microstrategies for language teaching*. Ne Haven: Yale University Press, 2003.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo. Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta.

KUPFER, M. C. (2001). *Educação para o Futuro*. São Paulo: Escuta.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação Para o Futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica *Rev. Educação e Realidade*. V. 35, N. 1, 2010.

LACAN, J. (1956- 1957). *O Seminário*. Livro 4. A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1995.

LACAN, J. (1957-1958). *O Seminário*. Livro 5. As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999

LACAN, J. (1960-61). *O Seminário*, livro 8: A transferência. Rio de Janeiro: Zahar.1992.

LACAN, J. (1964). *O Seminário*. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1985. 280 p.

LACAN, J. *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

LACAN, J. (1969-1970). *O Seminário*. Livro 17. O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1992.

LACAN, J. (1972). Conférence à l'université de Milan. Disponível em: <<http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/topos/psych/psysem/italie.htm>>. Acesso em: 21 set. 2020.

LACAN, J. (1975-1976). *O seminário. livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007

LACAN, J. (1985). *O Seminário Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto original publicado em 1978)

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusões (psico) pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 8-22, 2005. Disponível em: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>] Acesso em 11 jan. 2020.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards, MD: Allen &Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2.. ed. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência* (C. Antunes & J. W. Geraldi, trads., 175 pp.). Belo Horizonte: Autêntica. 2014

LEITE, N. C. *O Mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva*. 2018. 158 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

LINDENMEYER, C. *O corpo entre sintoma e cultura*. Ver. *Latinoam Psicopat. Fund.*, São Paulo, 18(3), 431-444, set. 2015. Acesso em 2 dez, 2020.

LOLLO, P. *Os ofícios impossíveis e o chamado do real*. Reverso. Belo Horizonte, ano 40, n. 75, p. 15 – 24, jun. 2018.

LOURES, G. *O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 318p

MARCOS, C. M. *A escrita do caso clínico em psicanálise*. In: Ferreira, T.; Vorcaro, A.. (Org.). *Pesquisa e psicanálise do campo à escrita*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 1, p. 97-109.

MARTINI, R. Formação Continuada de Professores: a prática pedagógica no ensino da Arte através do projeto “Arte na Escola”. Dissertação de Mestrado, Universidade Internacional Três Fronteiras – UNINTER, 2010.

MARX, Karl. (1867) O Capital. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

METZGER, C. (2017) *A sublimação no ensino de Jacques Lacan: um tratamento possível do gozo*. São Paulo: Edusp, p. 79-81.

MILLER, J. Percurso de Lacan, uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1987.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*. Vol. 26 (7–8). Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: SAGE. p. 1-23, 2009. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276409349275] Acesso em: 11 jan. 2020.

Ministério de Educação e Cultura. REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASÍLIA, 2006.

MIRANDA, M. P. O que toca a subjetividade do professor? Um estudo de psicanálise aplicada à educação na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico (UEM)*, v. 131, p. 68, 2012.

MIRANDA, C. E. S, ALVARENGA, M. F. N. O discurso sobre o fracasso escolar entre professores da educação básica: entre a impotência e a impossibilidade. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 2, p.72-89, jul./dez. 2017.

MIRANDA, M. P., VASCONCELOS, R. N., SANTIAGO, A.L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, educação e transmissão*, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MRECH, L.M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. 1999.

MRECH, L.; RAHME, Mônica Ma. F. 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.

MUNDO BAILARINÍSTICO. A estrutura de um grand pax de deux. 2017. Disponível em: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2017/02/a-estrutura-de-um-grand-pas-de-deux.html>

NEVES, M. S.; HON, F. F. S.; REIS, V. S.; EVANGELISTA, H.. Deslocamentos identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto EDUCONLE. In: Deise Prina Dutra; Heliana Ribeiro de Mello.

(Org.). Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. 1ed. Campinas; Belo Horizonte: Pontes; Faculdade de Letras - UFMG, 2013, v. 30, p. 07-297.

NEVES, M. S. A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca? *Letras & Letras (UFU. Impresso)*, v. 32, p. 68-79, 2016.

NEVES, M. S.; LOPES, M. A. P.; BAILLY, S.; GUELY-COSTA, E.; JUCÁ, L.C.V. . Mesa: O ensino de línguas e a formação de professores. 2021. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

NÓBREGA, D. G. A. Pragmática e sociolinguística interacional: contribuições para a formação de professor em línguas materna e estrangeiras. In: SOUZA, F. M., ARANHA, S. D. G., orgs. *Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 49-65.

NOVA ESCOLA. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? Acesso em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>. 25 jan. 2020

OLIVEIRA, J. B. O inconsciente lacaniano. *Psicanálise & Barroco em revista* v.10, n.1: 109-121, jul. 2012

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007. 100 p.

ORLANDI, Eni. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 7-9.

ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

ORNELLAS, M. L. S. *(Entre)vista: a escuta revela*. Salvador: Edufba, 2011.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. Por uma análise automática do discurso. GADET, F.; HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2010. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni P.(org.) *Gestos de leitura*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1994.

PEDREIRA, M. G. G. *Para além do professor reflexivo: um professor implicado - A démarche da psicanálise na formação de professores / Maria Gabriela Guidugli Pedreira; orientador Rinaldo Voltolini*. São Paulo, 2021. 108 p.

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

PEREIRA, M. R. *Os sintomas na educação hoje: que fazemos com “isso”?*. Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336 p.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: abr 2018.

PEREIRA, M. R. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. *Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação – Coleção Psicanálise e Educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRONE, I. A evasão escolar: um outro significante (do mal-estar) no campo da educação? In PEREIRA, M. R (Org.). *Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336p.

PONNOU, S. A relação educativa e a ética no trabalho social à luz das concepções lacanianas da educação. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 22, n. 1, jan./abr. 2017, 132-149.

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

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, M. V. M. A educação e a psicanálise: um encontro possível? *Psicologia: Teoria e Prática*. Brasília, 2, 112-122. 2006

RIOLFI, C. O que faz um bom professor: um decálogo. In PEREIRA, M. R. (Org.). *Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336 p.

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

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.). *Pesquisa – Intervenção na infância e juventude* (pp. 113-131). Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ. 2008

SANTOS, C. M.; MATTOS, A. M. A. O ensino de literatura na educação básica como brecha para o letramento crítico. 2016. 164 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-A8PJS7>>. Acesso em: 4 maio 2016.

SANTOS, J. M. S. A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. São Paulo, Cultrix, 1974.

SILVA, M. F. F.; CHATELARD, D. S. ; CARVALHO, I. S. . Considerações acerca do Corpo e o Nome Próprio. *Analytica: Revista de Psicanálise*, v. 5, p. 31, 2016.

SILVA, D. Q. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. *Estud. psicanal.*, Belo Horizonte, n. 39, p. 37-45, jul. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 30 nov. 2017.

SITE CONCOL. Apresentação do Projeto. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=concol&lang=1&page=391&menu=257&tipo=1. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TATIT, Isabel. A noção de singularidade na psicanálise lacaniana: aspectos teóricos, clínicos e sociais. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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.

VILIANI, A. O professor de Ciências é como um analista? *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.06-24, jan-jun, 1999.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições sobre a discussão do mal=estar na educação. *Estilos da Clínica (USP)*, São Paulo, v. VI, n.10, p. 101-111, 2001.

VOLTOLINI, R. *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni Editora, 2018. v. 1. 199 p.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. Retratos da pesquisa em psicanálise e educação – Coleção Psicanálise e Educação | São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

VORCARO, A. M. R. Psicanálise e método científico: o lugar do caso clínico. In: Fuad Kyrillos Neto; Jacqueline Oliveira Moreira. (Org.). Pesquisa em Psicanálise: transmissão na universidade. 1ed. Barbacena: eduemg, 2010, v. 1, p. 11-23.

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>. Acesso em 27 Apr. 2020.

ZAFIROPOULOS, M. (2001) Lacan et les sciences sociales, ou le declin du père. Paris: PUF.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, eu, Caroline Martins dos Santos, responsável pela pesquisa “As singularidades de professoras de língua inglesa frente a impossibilidade do educar”, 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 língua inglesa. A pesquisa é, portanto, importante para o campo da educação e para a área de Linguística Aplicada, pois pretende utilizar falas de professores de língua inglesa, a fim de contribuir para a área de formação de professores de línguas e divulgar a pesquisa em Estudos Linguísticos. 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: Caroline Martins dos Santos – Telefone: (31) – 971468802. R. Piauí, 1996/202 B. Horizonte, MG- CEP: 31250-325. End. Eletrônico: carolinemsantos0@gmail.com

Assinatura _____ do _____ pesquisador responsável: _____

Para informações junto ao COEP/UFMG: Av. Antônio 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 _____