

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras

Marilene Pereira de Oliveira

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
Uma Leitura Psicanalítica do Gozo**

Belo Horizonte

2014

Marilene Pereira de Oliveira

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
Uma Leitura Psicanalítica do Gozo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Curso: Mestrado em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa F: Estudos em Línguas Estrangeiras - ensino e aprendizagem, usos e culturas.

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

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014

O48e Oliveira, Marilene Pereira de.
O ensino da língua inglesa na escola pública [manuscrito];
uma leitura psicanalítica do gozo / Marilene Pereira de Oliveira. –
2014.
117 f., enc.: il., p&b.
Orientadora: Maralice de Souza Neves.
Area de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:
Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 107-113.
Apêndices: f. 114-117.
1. Linguística aplicada – Teses. 2. Análise do discurso –
Teses. 3. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 4.
Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 5. Psicanálise – Teses.
I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aos meus pais: Marcos e Marta.

Ao Cleber, meu marido.

Ao meu filho: Luiz Felipe.

À Ana Maria Ildfonso Chaves.

Ao Geraldo Martins.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida e pela vitória alcançada.

À querida professora doutora orientadora Maralice de Souza Neves, por ter me aceitado como orientanda, por acreditar e orientar esta pesquisa, pela confiança que sempre me concedeu, pela incansável e preciosa ajuda, conhecimento, leitura cuidadosa, comentários, opiniões e sugestões que foram decisivos na elaboração desta dissertação.

À professora doutora Claudia Rosa Riolfi pela sua simpatia, ensinamentos, conhecimento, ajuda, conversas informais, leitura cuidadosa, contribuições tecidas na banca examinadora, pelas críticas e por ter sido generosa nos elogios. Obrigada por ter me ajudado tanto.

À professora doutora Míria Gomes por ter sido minha professora no mestrado e muito contribuído para minha formação. Agradeço que tenha aceitado participar da banca examinadora e seus comentários.

A todos os professores do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras, de Educação e de Psicologia, pelos momentos partilhados e por fazerem parte dessa caminhada.

À professora doutora Laura Miccoli por ter sido minha professora no mestrado e muito me ensinado, por ter me aceito previamente como ouvinte, pela pessoa que é, pelo último livro produzido com suas contribuições para os professores da língua inglesa, por me ensinar a cada dia.

Aos funcionários do Poslin, Graça, Maria de Lourdes, Vivaldi e Osmar, pela bondade, carinho, dedicação e colaboração prestados sempre que solicitados e o empenho deles perante a pós-graduação.

Ao grupo de pesquisa pela convivência e contribuições: Ana Rachel, Arabela, Fernanda Serakides Hon, Fernanda Peçanha, Gisele, Hermínia, Jackson, Kátia, Kely, Márcia,

Natália, Renata, Rosilene, Valdeni, Vanderlice e à coordenação de Maralice de Souza Neves.

Aos colegas e amigos da UEMG – Ibité, especialmente por aqueles que convivo mais de perto: Delzi Laranjeira, Gislene Ferreira, Jean Otoni, Leonardo Soares, Magda Borges, Perpétua Reis, Rafael Reis, Ricardo Martins e Solange Nobre. Obrigada Rafael pelo conhecimento que você compartilhou, muito me ensinando.

A todos os colegas e amigos da Escola Eduarda Pereira de Oliveira, pelo companherismo, apoio, amizade e por serem uma segunda família.

Ao Psicanalista Geraldo Martins pelas conversas, pela riqueza de suas contribuições, vindo a refletir neste trabalho.

À Ana Maria Ildefonso Chaves, pessoa que me incentivou a ingressar no mestrado e nele permanecer.

Aos meus pais, aos quais amo muito, pelo carinho, paciência e incentivo.

Aos meus irmãos, Margareth e Marcene, pelo apoio, incentivo e convivência.

Ao meu sobrinho, Otávio, pelas palavras de incentivo e pela alegria da convivência.

Ao meu filho, Luiz Felipe, por ser luz em minha vida.

Ao meu marido, Cleber, pelo amor, amizade, companherismo, paciência, dedicação, por toda a ajuda dada ao longo da caminhada.

À Gisele Loures pela amizade, pelas risadas, por ser companheira nas viagens, pelos ensinamentos, pelas indicações de leitura. Faltam palavras para te agradecer a todo o incentivo dado.

Todo meu carinho e agradecimento às amigas da infância Imaculada Ildefonso e Michele Pombo, pela amizade, quando eu ainda nem sabia o que era isso.

À Jussara, Toninho e Francine, pelas conversas amigas do grupo Abrigo da Luz.

Aos meus alunos por me incentivarem a cada dia a querer continuar sendo professora e a querer aprender mais.

Aos grupos Educonle e ConCol e todos os seus participantes pela imensa contribuição em minha formação profissional.

Às participantes da pesquisa, mantendo seus nomes fictícios, mas verdadeiro agradecimento: Karla, Marcella, Nanda e Roberta.

À todos aqueles que dedicaram um pouco de seu tempo comparecendo à apresentação da dissertação.

A todas as pessoas que passaram pela minha caminhada, mesmo que os nomes não estejam aqui, com certeza contribuíram de alguma forma, deixando suas marcas em minha vida.

À Capes pela bolsa de estudos.

A todos mencionados: Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral identificar e refletir sobre quais são os possíveis indícios de gozo dos professores de Língua Inglesa de escolas regulares públicas, apoiando-se nas teorias do discurso e da psicanálise, a fim de identificar por que os sujeitos mantêm sua prática nas escolas públicas apesar de queixas ao seu redor, de suas dificuldades ou mesmo infortúnios, e mesmo assim se mantêm animados e implicados no seu ensino. No capítulo teórico aborda-se a área de onde se desenvolveu esta pesquisa, a linguística aplicada ao ensino de língua inglesa (LI), área esta que abre a oportunidade de dialogar com a teoria do discurso franco-brasileira (AD) afetada pelo conceito de subjetividade psicanalítica. Esse afetamento possibilitou utilizar conceitos psicanalíticos, em especial aqueles relativos ao conceito de gozo para a compreensão das vicissitudes da formação de professores. Partiu-se, assim, da leitura de Freud feita por Lacan e outros conceitos psicanalíticos necessários à abordagem do assunto e ao desenvolvimento das análises, sendo estas calcadas em princípios da AD, que toma a materialidade linguística em função da memória discursiva. Acreditando que a psicanálise tem sua contribuição a oferecer ao formador e ao professor de LI, a escolha das enunciadoras deste trabalho foi baseada em uma tentativa de ouvir professores que aparentemente estariam vivificados pelo gozo feminino. Cientes de que as interpretações sempre podem ser outras, não se esgotando naquelas aqui realizadas, esta pesquisa teve o propósito de contribuir para que formadores e professores possam problematizar seus caminhos profissionais, questionar seus modos de gozo, seus desejos, sua implicação perante a profissão. Há um aspecto na constituição do sujeito que não é possível apreender em algumas poucas entrevistas e que é determinante nas suas relações com o objeto. Embora as professoras retirem ganhos secundários de situações mortificantes, é possível apreender que a relação com o objeto voz, através do encanto com a música na língua inglesa durante a infância e a adolescência, é determinante na relação vivificante que elas mantêm com o seu ensino e com seus alunos.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Análise de Discurso. Psicanálise. Gozo. Escola Pública.

ABSTRACT

This essay has as a general objective to identify and reflect on what are the possible signs of jouissance of English language teachers from regular public schools, relying on theories of discourse and psychoanalysis in order to point why the subjects maintain their practice in public schools despite complaints around them, their difficulties or even misfortunes, and yet remain lively and engaged in their teaching. In the theoretical chapter we approached the area of applied linguistics to the teaching of the English Language (EL), from where we have developed this research. This area opens up for a dialogue with the Franco-Brazilian theory of Discourse Analysis (DA) affected by the psychoanalytic concept of subjectivity, which enables us to use psychoanalytic concepts, in especial, those related to the concept of jouissance for understanding the vicissitudes of teaching education. We start, thus, from Lacan readings of Freud and other psychoanalytic concepts developed by Lacan necessary to approach the human subject and to develop our analysis, which are modeled on principles of DA, which takes the linguistic materiality in relation to the discourse memory. Believing that psychoanalysis has its contribution to offer to the English language trainer and teacher, the choice of the enunciators was based on an attempt to listen to teachers who apparently were enlivened by the feminine jouissance. Aware that an interpretation can always become another, and that it is never exhausting, this research aimed to contribute for trainers and teachers to problematize their career paths, to question their modes of jouissance, their desires, and their engagement towards their professions. There is one aspect in the constitution of the subject that determines its relation to the object that it is not possible to apprehend in the few interviews we have developed. Although these teachers derive secondary gains from mortifying situations, they also derive enlivening gains in their relation with the object voice. Their enchantment with singing in English during childhood and adolescence resonates in their teaching and in their relationship with their students.

Key words: English language. Discourse Analysis. Psychoanalysis. Jouissance. Public School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

FIGURA 1 – Fórmula da sexuação: homem e mulher..... 52

FIGURA 2 – Parte superior do quadro da sexuação, ressaltando posição masculina
e posição feminina..... 53

FIGURA 3 – Lista de notações para transcrição de depoimentos..... 61

Quadro

QUADRO 1 – Perfil dos sujeitos de pesquisa 58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CENEX	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
CID	Classificação Internacional das Doenças
ConCol	Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa
EDUCONLE	Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ETAs	<i>English Teacher Assistents</i>
FALE	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
FD	Formação Discursiva
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua inglesa
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO¹

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PROBLEMÁTICA.....	22
2.1 O espaço da Linguística Aplicada.....	22
2.2 O espaço da Análise de Discurso.....	24
2.3 Inclusão da psicanálise nos estudos de Pêcheux.....	26
2.4 Conceitos psicanalíticos como suporte teórico para esta pesquisa.....	28
2.4.1 Sujeito psicanalítico quanto à imagem.....	28
2.4.2 Sujeito da/à linguagem.....	29
2.4.3 O sujeito	29
2.5 Outros conceitos psicanalíticos.....	30
2.5.1 Significante.....	30
2.5.2 Pulsão.....	32
2.5.3 Objeto <i>a</i> : o desejo do Outro.....	35
2.5.4 O corpo.....	37
2.5.5 Desejo.....	37
2.5.6 Transferência.....	41
2.5.7 Distinguindo “prazer” de “gozo”.....	44
2.5.8 Gozo.....	44
2.5.8.1 Traçando possíveis origens e definições.....	44
2.5.8.2 Uso do termo gozo na obra de Freud.....	45
2.5.8.3 Um percurso geral da conceituação do gozo em Lacan.....	46
2.5.8.4 Gozo em Lacan.....	48
2.5.8.5 Gozo feminino e o amor.....	51
3 FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E METODOLOGIA.....	54
3.1 As entrevistadas e as condições de suas formações.....	54

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com a ABNT NBR 14724 de 17.04.2011.

3.2 O <i>corpus</i>	59
3.3 A entrevista (teoria, como e quando foram produzidas).....	59
3.4 Transcrição.....	60
3.5 Sobre os recortes.....	62
3.6 Análises.....	62
3.7 Em síntese.....	63
4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	65
4.1 Qual foi o primeiro contato com a língua inglesa?.....	66
4.2 Quando e por que ser professora de língua inglesa?.....	74
4.3 Por que escola pública?.....	86
4.4 Por que continuar sendo professora de Língua Inglesa?.....	91
4.4.1 Alguns possíveis efeitos de transferência nas professoras.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	114

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema para a escrita deste trabalho foi um processo de longa construção, embora sempre tivesse certeza quanto ao contexto em que gostaria de realizar a pesquisa: ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) em escolas regulares. Por ser um tema geral, o recorte tem muito a ver com minha própria experiência de vida, mas não me limitei a ela.

Tudo começou com a escolha da profissão a ser seguida. Para mim não foi uma escolha fácil. Na minha família diziam que ser professora seria exercer uma profissão em que eu não teria retorno financeiro elevado. Tive, portanto, a oportunidade de cursar, me formar e atuar em Direito além da área de Letras. No Direito, tanto advoguei quanto trabalhei em órgão público. Quanto à experiência relativa ao curso de Letras, trabalhei em cursos de idiomas, em uma escola particular e, por fim, em escolas públicas de âmbito estadual e municipal. Atualmente, estou concursada e atuante em uma Faculdade de Letras estadual, trabalhando com formação de professores. Senti necessidade de falar um pouco de mim, mesmo sabendo que a pesquisa por si só o faria, pois a nossa caminhada de vida certamente reflete nossos desejos pessoais e profissionais, e mais ainda quando envolve uma pesquisa científica.

Neste trabalho pretendo compreender o que impulsiona o profissional da educação, em específico no ensino de LI, a continuar a ensinar a língua em determinados contextos sociais considerados pouco favoráveis e como se dá o seu posicionamento no processo do ensino em escolas públicas. Em especial, chamou-me a atenção aquele professor que se mantém firme em seu propósito, não sucumbindo ao discurso corrente da queixa e do pessimismo que parece contagiar alguns professores de escolas públicas no Brasil, com destaque para aqueles que ensinam a língua estrangeira, disciplina considerada suplementar, não essencial ao currículo básico.

Encontrei eco no meu desconforto perante a escolha do meu tema quando li a tese de Barbosa (2008, p. 21), por exemplo, no trecho a seguir:

(...) diria que não só a decisão de pesquisar este tema, mas também a estruturação da tese refletem inquietudes: a gerada pelos silenciamentos e exclusões dessa dimensão humana do campo dos estudos da linguagem e a inquietude gerada pelo desafio de discutir um tema que está à margem.

Dizer que uma temática não traz conforto para um linguista não desmerece sua importância para futuros professores. Acredito ser interessante ler uma pesquisa que mencione profissionais que atuam há mais de 10 anos na área e escutar o que eles nos dizem acerca do que vêm vivenciando na profissão. A experiência deles, apesar de singular, pode levar a algumas reflexões significativas para quem pretende atuar na área.

Esta pesquisa busca relatos de professores que, pelo menos à primeira vista, estariam posicionados em relação à profissão em um modo de satisfação que na psicanálise pode ser chamado de gozo vivificante, em contraposição àqueles que satisfazem de modo mortificante (expressões a serem explicitadas mais adiante quando será discutida a noção de gozo na psicanálise). Estes últimos lamentam-se e queixam-se de suas escolhas, mas não saem do lugar, não buscam saídas ou alternativas criativas como fazem os que ocupam um lugar de professores que experimentam essa forma de satisfação ou gozo vivificante.

A intenção ao expor as duas noções de gozo é evidenciar que a temática de professores que trabalham em escolas públicas e que desistem de dar aulas ganha relevância no discurso da mídia. Entretanto, essa temática também merece ser abordada pela via do discurso acadêmico, destacando ainda que não só há aqueles que desistem desta profissão, mas aqueles que persistem e gostam do que fazem. O contexto desta pesquisa vai fazer um diálogo com professores que estão na escola pública e participam de um projeto de educação continuada diferenciado ofertado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a coordenação de Maralice de Souza Neves.

Em seu livro “O professor desencantado: matizes do trabalho docente”, a pedagoga e escritora Paschoalino (2009) não segue uma linha psicanalítica, mas relata várias queixas dos profissionais do ensino. Eles falam de seus desencantos e suas decepções, seus mal-estares, suas dificuldades em lidar com situações adversas geradoras de insatisfações, acarretando até mesmo prejuízo à própria saúde. A autora destaca que, como:

(...) educadora em diferentes níveis de ensino, ouço da parte do professor um discurso recorrente, feito com eloquência de cansaço frente à profissão docente. Os queixumes abafados de angústia e desesperança, um mal-estar instalado e entrelaçado numa rede complexa do trabalho docente (...) (PASCHOALINO, 2009, p. 14).

Os relatos do livro são casos atuais e recorrentes em conversas que a autora estabelece com os professores. Apesar de identificar situações negativas geradas pela profissão, os entrevistados, em sua maioria, continuavam na profissão. Ressalte-se que o livro mencionado retrata professores de diversas áreas, não abordando os professores de

LI, mas esta pesquisa abordará especificamente eles. Além disso, o livro retrata professores que adoecem por estarem na sala de aula. Neste estudo pretende-se buscar professores de LI que, mesmo encontrando adversidades, querem estar na sala de aula. Persiste, assim, a indagação sobre o que motiva os profissionais de LI a continuarem no ensino regular.

Paschoalino (2009) ressalta, em sua obra, a síndrome conhecida como *burnout*². Esse fenômeno está de acordo com Sousa (2012, p. 04), de que é um conjunto de sintomas que fazem com que o docente se afaste de suas funções, “levando-o a um sofrimento, na maioria das vezes, silencioso”. Entretanto, a forma como a psicanálise lida com esse fenômeno vai além do tratamento médico e está explícito nas palavras de Sousa (2012, p. 04):

A psicanálise vê no sintoma a porta mais importante para tratar a doença. Quando o professor busca ajuda com um médico e este apenas prescreve alguns comprimidos com atestados e possíveis afastamentos da sala de aula, perde-se aí a oportunidade da escuta, que seria o ouvir clinicamente o professor e a sua subjetividade.

Na ótica psicanalítica, o discurso da queixa, quando recebe uma nomeação médica, científica e generalizável, suprime a subjetividade de quem se queixa. Essa interpretação médica contribui para que o sujeito queixoso se torne impotente e paralisado diante de uma possível mudança de posição. Sobre o que fazer com o sintoma, o saber-fazer, Freud (1937), no texto “Análise terminável e interminável”, faz breve comentário sobre as exigências rigorosas a que um analista tem que atender no desempenho de sua profissão e o compara ao professor:

É como se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis”, quanto às quais se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. [As outras duas “profissões impossíveis” seriam governar e educar]. Não podemos exigir que o analista em perspectiva seja um ser perfeito antes que passe por uma análise ou que somente pessoas de alta perfeição ingressem na profissão. Mas onde e como pode adquirir as qualificações de que necessitará em sua profissão? (FREUD, 1937, p. 15).

² Síndrome de *burnout* ou estafa profissional é reconhecida “como um risco ocupacional para profissões que envolvem cuidados com saúde, educação e serviços humanos (...) No Brasil, o Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, aprovou o Regulamento da Previdência Social e, em seu Anexo II, trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais. O item XII da tabela de Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (Grupo V da Classificação Internacional das Doenças – CID-10) cita a “Sensação de Estar Acabado” (“Síndrome de *Burnout*”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) como sinônimos do *burnout*, que, na CID-10, recebe o código Z73.0” (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 224).

A afirmação de que seria uma profissão impossível (colocada entre aspas por Freud) leva à questão de como o “profissional do impossível” vai lidar com isso. Ou seja, o saber-fazer desse sujeito com o limite existente em sua profissão, sua forma de posicionar-se perante esse limite pode levá-lo a ter uma parcela de satisfação que pode ser vivificante ou mortificante. Existe um possível nessas profissões, mas há limites. Os governantes, por exemplo, não irão agradar a todos os governados, mas nem por isso vão deixar de fazer algo pela população. Quanto ao professor, seu aluno não vai aprender tudo que ele deseja ensinar. Muitas vezes, a aprendizagem irá depender do desejo, esforço e implicação do aluno. Mas existem diferentes formas de laços sociais, diferentes formas de manejo possíveis para lidar com os estudantes em sala de aula, bem como a implicação do professor em sua atividade, respeitando os limites que a sua profissão impõe. Deste modo, as três profissões mencionadas por Freud (1937) são carreiras em que o profissional não irá necessariamente atingir o que pretende, haja vista que este faz laço com o outro; e, ademais, para atingir seu objetivo ele dependerá da correspondência sempre faltosa desse outro.

Outra contribuição psicanalítica para se pensar a profissão de professor, especificamente para esta pesquisa com as professoras de LI, considera os efeitos que ocupar esse lugar exercem no profissional. A psicanalista Claudia Riolfi (2013) relata o adoecimento de professores e indaga: “quando os interrogamos sobre a interpretação que eles dão às causas de seu adoecimento, sentam-se e afirmam que estão perdidos, que não sabem mais o que fazer” (RIOLFI, 2013, s.p.). Como resposta, a autora cita, então, o texto de Lacan (2003a) que relembra como o psiquiatra e psicanalista Wilfred Bion colocou o saber inconsciente a seu serviço e conseguiu transformar 400 soldados impossibilitados para a guerra em uma excelente tropa para a marcha. Bion foi um líder que utilizou de sua experiência para mostrar aos homens que ao assumir uma responsabilidade ele deve assumir postura de autoridade e colocar a seu serviço o saber. Como afirma Lacan (2003a, p. 113) sobre um dos elementos necessários ao líder numa tropa em marcha:

Um líder em quem sua experiência com os homens permita fixar com precisão a margem a ser dada às fraquezas deles, e que possa lhes manter os limites com sua autoridade, isto é, pelo fato de cada um saber que uma vez assumida uma responsabilidade, ele não “amarela”.

Além da responsabilidade do líder, o mesmo texto destaca que “o problema do recrutamento dos oficiais foi aquele em que a iniciativa psiquiátrica mostrou seu mais

brilhante resultado na Inglaterra” (LACAN, (2003a, p. 117). Selecionar aqueles para assumir patentes mais elevadas, diferente de tropas anteriores, que se apoiavam apenas em escolhas “com base em medidas de acuidade sensorial e habilidade técnica, que tiveram de ser também complementadas por qualificações da personalidade, que eram da alçada do psiquiatra” (LACAN, 2003a, p. 122). Pensar na qualificação do profissional, especificamente do professor de LI requer, portanto, ir além de técnicas ou métodos de ensino. Busca-se que os professores “não amarelem” e que “em seu fazer se sintam autorizados a ser o que são” (RIOLFI, 2013, p. 01).

Acreditando que a psicanálise tem sua contribuição a oferecer ao professor de LI, a escolha das enunciativas deste trabalho foi uma tentativa de ouvir professores que aparentemente estariam vivificados pelo gozo feminino; aquele em que o agente ou dominante de seu laço social é o objeto *a*, ou seja, a causa de seu desejo, e esse agente busca uma nova relação com o significante, conforme será reportado no segundo capítulo.

A hipótese que aqui se apresenta é a de que as participantes escolhidas para esta pesquisa são professoras que estariam vivificadas pelo gozo feminino.

Assim, neste trabalho, procuro trazer a teoria lacaniana sobre o gozo vivificante para que venhamos a compreender o saber-fazer de professores com a sua parcela de gozo de maneira satisfatória. Sabe-se que o saber-fazer é singular, é de cada sujeito, mas será interessante observar seus posicionamentos diante das dificuldades. A expectativa é que estes que experimentam um modo de gozo vivificante venham a contribuir para que aqueles que estão fixados em um prazer inconsciente que emerge da manutenção da inércia possam, talvez, ser tocados com os gestos de interpretação aqui propostos.

No desenvolvimento do capítulo teórico desta dissertação, será abordada a área onde desenvolvemos esta pesquisa, a linguística aplicada ao ensino de LI. Trata-se de uma área que abre a oportunidade de dialogar com a teoria do discurso franco-brasileira que, por sua vez, é atravessada pela psicanálise. A noção de atravessamento (TEIXEIRA, 2005) significa que a teoria do discurso é afetada pela concepção psicanalítica da subjetividade, em que será enfatizado, entre outros, o conceito de gozo...

De acordo com Násio (2013, p. 84) sobre o uso da psicanálise, recorto uma pontuação:

[A psicanálise] ocupa-se de coisas simples, sumamente simples, que são também imensamente complexas. Ocupa-se do amor e do ódio, do desejo e da lei, dos sofrimentos e do prazer, de nossos atos de fala, nossos sonhos e nossas fantasias. A psicanálise ocupa-se das coisas simples e complexas, mas eternamente atuais.

Não há como não considerar essas coisas tão simples e complexas a um só tempo no fazer do professor. Por isso, concordo com esse pensamento de Násio.

Diante das cogitações propostas até o momento, pergunto: nas entrevistas com os professores, como se manifestam indícios dessa parcela de satisfação que se entende por gozo do profissional de LI em continuar professor de escola pública regular?

Duas outras perguntas complementam a pergunta anterior para conferir maior abrangência a este trabalho: quais são os benefícios, os anseios, as seduções da profissão, enfim, as “satisfações” relatadas pelos participantes da pesquisa? De que posição o professor de escola pública de LI fala, atua e constrói o seu discurso?

Este estudo tem como objetivo geral identificar e refletir sobre quais são os possíveis indícios de gozo dos professores de LI de escolas regulares públicas, apoiando-se nas teorias do discurso e da psicanálise, a fim de indicar por que os sujeitos mantêm sua prática nas escolas públicas apesar de queixas ao seu redor, de suas dificuldades ou mesmo infortúnios, e mesmo assim se mantêm animados e implicados no seu ensino.

Os objetivos específicos são:

- a) Constituir um *corpus* que indique a relação que os sujeitos participantes da pesquisa possuem com seu vínculo profissional e com seu objeto de ensino, a LI.
- b) Relatar e analisar o que dizem os professores sobre como continuam a ensinar a LI em escolas regulares públicas, respeitando a singularidade de cada participante.
- c) Identificar significantes que indiciam benefícios, querereres, desejos, seduções da profissão, nos relatos dos participantes como sinais de uma economia de gozo.

Esta pesquisa não tem o propósito de oferecer soluções e sim a intenção de contribuir para que a análise ofereça reflexões (críticas) sob a visada discursivo-psicanalítica. O *corpus* contribuirá para indicar a relação de alguns professores de LI de escola regular pública com sua própria profissão e com seu objeto de ensino. Esse *corpus* também cooperará para detectar se os benefícios secundários da profissão contribuem para a identificação e a manutenção dos atrativos de ser professor, de forma que professores em formação ouçam as vozes dos que estão atuando no ensino básico nos dias atuais a partir de outro ângulo.

Ressalta-se a variação do uso em primeira pessoa do singular, em primeira pessoa do plural e em terceira pessoa, resultantes de momentos em que destaco as diferentes vozes que orientaram a escrita deste trabalho.

Esta introdução procurou delinear o tema da pesquisa e apresentar as perguntas, objetivos e a hipótese de que os participantes escolhidos para esta pesquisa são professoras que estariam vivificadas pelo gozo feminino, especialmente por estarem implicadas em suas formações, participando, por exemplo, de projetos de educação continuada. Na sequência, o capítulo 2 descreve os fundamentos teóricos que contribuirão para a problemática deste trabalho. No capítulo 3 é abordada a metodologia e formação do *corpus*. No capítulo 4 relata-se a análise dos recortes do *corpus* formado, seguida das considerações finais. Passemos ao capítulo 2, que delinea a linha teórica que contribui para responder às questões deste trabalho.

2 PROBLEMÁTICA

Constitui a base teórica para esta pesquisa a psicanálise freudo-lacanianana em seu atravessamento na Análise de Discurso (AD) para abordar questões advindas da área da Linguística Aplicada (LA). A relação entre AD e psicanálise vem sendo edificada nesta pesquisa tendo por base o próprio percurso de Pêcheux ao longo de sua construção teórica em três momentos ou épocas de seus estudos. O termo “atravessamento” entre AD e psicanálise foi cunhado por Teixeira (2005), ao afirmar que:

(...) Pêcheux articula as três regiões em que seu projeto se institui: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. **Gostaria de assinalar que a psicanálise não se apresenta aí como uma região a mais ao lado das outras três que constituem o quadro epistemológico da AD, ela o atravessa.** Ora, nomear essa relação pelo termo atravessamento significa reconhecer que a teoria psicanalítica da subjetividade afeta os três campos (TEIXEIRA, 2005, p. 65, grifos meus).

A expressão atravessamento pode ser considerada um chamamento das diferentes áreas do conhecimento que podem sofrer deslocamento quanto entram em choque com outras áreas da ciência.

A LA teve uma história que hoje lhe possibilita abarcar estudos de diversas outras áreas e campos, de modo a se caracterizar como interdisciplinar e mesmo transdisciplinar, como veremos no breve histórico da seção que se segue. Essa base teórica pode oferecer respostas às nossas perguntas relativas ao ensino da LI, objeto desta investigação.

2.1 O espaço da Linguística Aplicada

Escrever sobre o que seja LA, área em que se insere este estudo, depende do momento histórico no qual nos situamos. Assim, antes de conceituar LA, é relevante discorrer sobre o desenvolvimento histórico dessa área temática.

Dados levantados por Paiva, Silva e Gomes (2009) informam que em 1946 aconteceu o primeiro curso independente de LA em Michigan, universidade onde lecionavam Fries e Lado. A LA constituía-se como estudo científico do ensino de línguas estrangeiras. Moita-Lopes (2009), ao abordar o campo da LA, menciona que “seu foco de

interesse também passa, já nos anos 60 do mesmo século, a abarcar questões relativas à tradução” (TUCKER, s.d. *apud* MOITA-LOPES, 2009, p. 12).

Em 1970, o linguista aplicado Widdowson fez a distinção entre LA e aplicação de linguística. Moita-Lopes (2009) cita esse acontecimento como sendo a primeira grande virada da LA. A segunda mudança é quando a LA passa a operar não só em investigações em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, mas também ensino e aprendizagem de língua materna (MOITA-LOPES, 2009, p. 17).

No livro *Oficina de Linguística Aplicada*, Moita-Lopes (1996, p. 22-23) assim descreve a LA:

A LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

Ao abordar o que é LA, Paiva, Silva e Gomes (2009, p. 26) opinam:

Eu diria que existem três visões: ensino e aprendizagem (ex.: trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de Linguística (ex.: investigações sobre os princípios e parâmetros da Gramática Gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex.: estudos sobre identidade).

Davis e Elder, em *The handbook of applied linguistics*, questionam o título que Kaplan e Grabe colocaram em um de seus artigos (*Applied Linguistics as an emerging discipline*). Davis e Elder (2004, p. 04-05) argumentam pela preferência do uso de “*subject area*” (área de estudo) no lugar de “*discipline*” (disciplina).

Kaplan and Grabe used as the title of an earlier publication: Applied Linguistics as an emerging discipline (Grabe, 2000). How helpful is it to consider applied linguistics as a discipline (rather than say as a subject)? (...) But is it appropriate to refer to applied linguistics, as Kaplan and Grabe do in their title, as an emerging discipline? It surely makes more sense to use the term “subject” rather than “discipline” for the bundle of issues and interests that Kaplan and Grabe survey (...) Nothing wrong with being a subject area (...).³

³ Tradução nossa: “Kaplan e Grabe usaram como título de uma publicação recente: *Linguística Aplicada* como uma disciplina emergente (GRABE, 2000). Quão útil é considerar linguística aplicada como uma disciplina? (...) Mas, é apropriado referir-se à Linguística Aplicada, como Kaplan e Grabe fazem no título deles, como uma disciplina emergente? Certamente faz mais sentido usar o termo “área de estudo” do que “disciplina” para o conjunto de questões e interesses que Kaplan e Grabe pesquisam (...). Nada errado com ser uma área de estudo” (...). (DAVIS; ELDER, 2004, p. 04-05).

Em obra relativamente recente, Moita-Lopes demonstra seu cuidado em reforçar que LA não é disciplina. Ele afirma que é uma área mestiça e nômade que deseja pensar para além de paradigmas consagrados para a compreensão do mundo atual (MOITA-LOPES, 2009, p. 19). Ele demonstra, portanto, compartilhar as ideias de Davis e Elder (2004).

Neste trabalho, sentimo-nos, portanto, à vontade em nos pautar nos efeitos do ensino e aprendizagem de LI para o professor dessa disciplina de escolas públicas regular, analisando evidências do modo de gozo quanto aos sujeitos avaliados. Desenvolveremos uma pesquisa teoricamente ancorada na psicanálise a partir do seu atravessamento na AD, onde iniciamos nossos estudos, mas fomos levados a avançar para além de suas fronteiras, uma vez que o conceito de gozo ultrapassa a fronteira da linguagem. Antes, porém, faremos uma digressão pelo percurso que a AD nos ofereceu para chegar ao nosso porto de partida.

2.2 O espaço da Análise de Discurso

A Análise de Discurso “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2010, p. 15). Essa mediação simbólica traz consigo a incompletude como condição da linguagem. Ao considerar que o texto não é transparente, a AD procura entender não o que um texto significa, mas como ele significa.

Gill (2011) explica que há diferentes enfoques de estudo de textos denominados Análise de/do Discurso e acrescenta “o que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo” (GILL, 2011, p. 244). A referida autora destaca, no entanto, algumas características-chave das perspectivas relacionadas à análise do discurso, das quais cito três delas:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído (...) (GILL, 2011, p. 245).

Não cabe à AD fazer julgamentos, mas levar o leitor a ter posicionamentos críticos, uma vez que a linguagem não é inocente e “retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam” (VOLOSHINOV, 1929, p. 19 *apud* BRANDÃO, 2004, p. 09). Deste modo, posso concordar que: “a linguagem enquanto discurso é (...) um modo de produção social; ela não é neutra, inocente nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (BRANDÃO, 2004, p. 11).

De acordo com Orlandi (2010, p. 17), partindo de Pêcheux e Fuchs (1993), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Daí a definição de discurso: “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Em concordância com Pêcheux, Neves (2002) afirma que as relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos. Não comunicamos, mas produzimos sentidos e é no “elo estabelecido entre os sujeitos pelo discurso que se realizam os efeitos de sentido” (NEVES, 2002, p. 81). Cabe ressaltar a ligação ou articulação que Riolfi (1999, p. 349) faz entre discurso para Pêcheux com o conceito de laço social em Lacan:

Os efeitos de sentido entre locutores (que é a definição de discurso para Pêcheux, em 1969) só passa a vigorar quando um certo laço social (que é a definição de discurso, para Lacan) já foi instaurado e, de fato, é o laço social, mais do que as palavras, que determina os sentidos que são efeitos de uma certa configuração significante.

O discurso produz efeito de sentido em alguém, ele traz consigo uma ideologia do sujeito que fala. Mas, em um sentido lacaniano, somente haverá a produção de sentido se entre os sujeitos instaurar um laço social.

Pode-se, ainda, acrescentar quanto ao discurso, que ele carrega uma memória de quem está falando. Diversos discursos escutados surgem com a voz de quem fala e isso é conhecido como interdiscurso. De acordo com Orlandi (2010, p. 33), “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” e a “relação entre o já-dito e o que se está dizendo” (ORLANDI, 2010, p. 32) é o interdiscurso que se relaciona com o que está sendo formulado (intradiscurso). Ou seja, todas as formulações escutadas anteriores à enunciação recebem o nome de interdiscurso.

Quanto aos esquecimentos das formulações que determinam o que dizemos, Pêcheux e Fuchs (1993, p. 166) salientam:

O termo esquecimento não remete, aqui, a um distúrbio individual da memória. Designa, paradoxalmente, o que nunca foi sabido e que, no entanto, toca o mais próximo o “sujeito falante”, na estranha familiaridade que mantém com as causas que o determinam.

Ao dizer que temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, o autor denomina este fato de esquecimento nº 1. Pêcheux e Fuchs (1993, p. 175) propõem o que chamam de esquecimento nº 2, efeito que chamou de ocultação parcial do nosso dizer, em que o dizer poderia ser sempre outro, embora o sujeito tenha a ilusão de “eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo”.

Quando Hon (2009) comenta sobre esses dois esquecimentos mencionados por Pêcheux, ela estabelece uma relação da ilusão de originalidade que o próprio professor, como sujeito que é, possui durante o seu fazer pedagógico:

(...) por considerarmos a relação que se estabelece entre sujeito, discurso, ideologia e relações de poder-saber, apesar da ilusão de aparente originalidade que temos, compreendemos que o sujeito-professor carrega consigo, ao enunciar os vestígios ideológicos que o constituem e orientam, seu dizer e seu fazer pedagógicos (HON, 2009, p. 32).

Logo, o sujeito, professor ou não, carrega consigo essas marcas do discurso, sendo elas a do efeito do sentido que produz no aluno, enquanto fala, a ilusão de que controla o que diz e a ilusão de que é a origem do que diz. Assim também, o discurso e a prática pedagógica do professor são atravessados por vários outros discursos anteriormente escutados e esquecidos, ou seja, o interdiscurso, já-ditos e esquecidos durante, por exemplo, a sua formação profissional, e não sem aí imprimir o que é exclusivamente de ordem pessoal e singular.

2.3 Inclusão da psicanálise nos estudos de Pêcheux

Quanto à noção de sujeito, passo a citar o artigo: “A análise do discurso: três épocas”. Neste artigo, Pêcheux (1997a) explica que na primeira época da análise de discurso (AD-1), “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus suportes” (PÊCHEUX, 1997a, p. 307). Brandão relembra que “Pêcheux parte da tese materialista de Althusser, segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeito” (BRANDÃO, 2004, p. 78).

Na segunda época, AD-2, Pêcheux afirma haver feito um deslocamento teórico que resulta de uma conversão filosófica. A noção de Formação Discursiva (FD), tomada de empréstimo de Foucault, apresenta-se em uma relação de paradoxo com o seu exterior. As FDs são concebidas como não sendo fechadas em si, mas invadidas por discursos transversos. A ideia de interdiscurso é, nesse momento, introduzida. Mesmo reconhecendo que o sujeito é atravessado por outros discursos, ele “continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 1997a, p. 310). O sujeito da enunciação tem apenas a ilusão subjetiva de sua linearidade, na qual os esquecimentos colaboram para alargamento da interpelação. “(...) ao dizermos ‘Eu acho que...’ ou ‘Eu sou o tipo de pessoa que...’, esse ‘Eu’ é tudo menos o sujeito lacaniano, ou seja, não é mais do que o sujeito do enunciado” (FINK, 1998, p. 57). Enquanto na primeira época enfatiza-se o assujeitamento, na segunda Pêcheux questiona a homogeneidade do sujeito, já influenciado pela psicanálise numa articulação ainda tímida.

Na terceira época do sujeito na AD (AD-3), ocorre o encontro da AD com as ideias de Authier-Revuz e com a psicanálise de modo mais radical, não mais na ideia de um inconsciente coletivo, mas em sua singularidade. Explica Authier-Revuz (2004, p. 69) que “todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’”, formando, assim, uma heterogeneidade constitutiva do discurso. Segundo Kátia dos Santos, o que Authier-Revuz denomina de heterogeneidade constitutiva é “aquela pela qual o ‘eu’ pensa falar – ilusão narcísica – que se constitui basicamente pela interferência do interdiscurso e do inconsciente” (SANTOS, 2010, p. 7). Esse “Outro” é mais do que o inconsciente, pois ele é o “lugar estranho, de onde emana todo o discurso: lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, elo da história e das posições sociais, lugar a que é remetida toda a subjetividade (...)” (CLÉMENT, 1976, p. 117, tradução livre). Authier-Revuz (2004) diferencia a heterogeneidade constitutiva da heterogeneidade mostrada. Quando ela é mostrada no discurso, parece haver “um distanciamento da parte do sujeito falante frente a uma parte de seu discurso” (CLÉMENT, 1976, p. 70). Assume-se uma concepção de “discurso como constituído pelo interdiscurso e também pelo inconsciente” (SANTOS, 2010, p. 11). Logo, nessa terceira época, o sujeito é heterogêneo, que falha ao falar.

Entende-se, portanto, a construção do termo “sujeito” na AD em três épocas distintas, agregando-se em cada época uma característica a mais. Pêcheux, portanto, reconhece o sujeito psicanalítico que fala e falha e, por isso, é importante para esta pesquisa detalhar o que vem a ser esse sujeito na psicanálise.

2.4 Conceitos psicanalíticos como suporte teórico para esta pesquisa

2.4.1 Sujeito psicanalítico quanto à imagem

Alguém não nasce sujeito, pois sua “formação”, em uma concepção psicanalítica, pode ir ocorrendo ao longo de sua vida. Esse processo começa no período do estágio do espelho. Lacan (1998a, p. 97) o compreende como “uma identificação (...), transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”.

Bruce Fink, em seu livro “O sujeito psicanalítico”, realça que o “eu, de acordo com Lacan (1998a), surge como uma cristalização ou sedimentação de imagens ideais” (FINK, 1998, p. 56). As imagens no espelho começam a desempenhar importante papel entre os seis aos 18 meses. Rumo à formação do sujeito, o bebê já reconhece sua própria imagem no espelho a partir dos pais ou cuidadores, ainda que com falsas imagens.

Tais imagens são investidas, catexizadas (*sic*) e internalizadas pela criança porque seus pais atribuem muita importância a elas, afirmando com insistência que a imagem no espelho é a criança; “Sim, neném, aquela é você!” Outras imagens ideais são igualmente assimiladas (...): “uma boa menina ou uma má menina”, “um filho modelo”, e assim por diante. Tais “imagens” derivam de como o outro parental vê a criança e são, portanto, estruturados linguisticamente. Na realidade, é a ordem simbólica que realiza a internalização das imagens especulares e de outras imagens (FINK, 1998, p. 57).

Ressalta-se, entretanto, que o “eu”, de acordo com a explicação de Fink (1998), a partir de Lacan (1998a) inevitavelmente:

Contém “imagens falsas”, no sentido de que as imagens do espelho são sempre invertidas (envolvendo uma inversão direita-esquerda), e na medida em que a “comunicação”, que leva à internalização de “imagens” ideais estruturadas linguisticamente – tais como “você é um filho modelo” – está, como toda comunicação, sujeita a mal-entendidos (FINK, 1998, p. 57).

O sujeito descrito por Descartes é diferente do sujeito psicanalítico. De acordo com Fink (1998), “o sujeito de Descartes que diz ‘Eu’ corresponde ao nível do eu, um *self* construído que é visto como sendo senhor de seus próprios pensamentos” (FINK, 1998, p. 65). Esse *self* cartesiano “acredita que é o autor de suas próprias ideias e, portanto, não teme em afirmar ‘Eu penso’. Esse sujeito cartesiano é caracterizado pelo que Lacan chama de ‘falso ser’”. (FINK, 1998, p. 65) Complementamos a elaboração citando Tavares (2009,

p. 54), quando afirma: “passa-se à posição de sujeito, por ocasião da aquisição da linguagem”.

2.4.2 Sujeito da/à linguagem

A criança, em algum momento de sua vida, “torna-se, em certo sentido, um dos sujeitos da linguagem, um sujeito ‘da linguagem’ ou ‘na linguagem’. Representado esquematicamente, a criança, assujeitada ao Outro, sendo este o tesouro dos significantes, permite que o significante a substitua” (FINK, 1998, p. 71). Mais adiante, Fink (1998) prossegue seu raciocínio: “Lacan sugere que há sempre algum tipo de escolha na aceitação da criança à sujeição a esse Outro - uma ‘escolha forçada’, como ele a nomeia” (FINK, 1998, p. 72). Portanto:

A escolha da sujeição é necessária para que o indivíduo advenha como um sujeito, mas mantém seu estatuto de escolha já que é possível, não obstante, negar a subjetividade. (...) no conceito de alienação postulado por Lacan, é possível entender a criança, de certa forma, como tendo escolhido a sujeição à linguagem, como tendo concordado em expressar suas necessidades através de um meio distorcido ou da camisa-de-força da linguagem e como tendo permitido ser representada por palavras (FINK, 1998, p. 72).

Assim, a criança ao “escolher” se assujeitar à linguagem concorda em se expressar “através de um meio distorcido” e permite “ser representada por palavras” (FINK, 1998, 72). “A escolha de sujeição é necessária *para que* o indivíduo advenha como um sujeito, mas mantém seu estatuto de escolha já que é possível não obstante negar a subjetividade” (FINK, 1998, p. 72). Esse momento é, portanto, conhecido como alienação ou sujeição à linguagem.

2.4.3 O sujeito

O sujeito em uma concepção lacaniana é clivado, separado, barrado pelo desejo, dividido entre consciente e inconsciente, estando inexoravelmente assujeitado à linguagem, a falsas imagens, ao inconsciente. A AD toma essa clivagem no contexto sócio-histórico-ideológico, ideia também compartilhada pela psicanálise relativa ao sujeito, uma vez que ele não está fora da ideologia.

Essas percepções quanto ao sujeito são relevantes, pois os enunciados das participantes da pesquisa estão enredados em aspectos do inconsciente e também no laço social e cultural, tomando posições na ilusão da comunicação. Tavares (2009) propõe evidenciar a importância para quem ensina uma língua estrangeira de que não comunicamos, mas sim produzimos efeito de sentidos.

Reconhecer que o sujeito-aprendiz não é sujeito cognoscente implica abrir mão do utópico controle do processo, assumir a impossibilidade do tudo saber e do tudo ensinar, pois a língua é muito mais que um instrumento de comunicação: é a própria via de constituição do sujeito e a inserção no universo da linguagem: é sua determinante (TAVARES, 2009, p. 55, grifos meus).

Para melhor identificação do posicionamento dos sujeitos/professores de LI de escolas públicas participantes desta pesquisa, bem como a identificação de evidências de seus gozos em continuarem como professores no contexto em que trabalham, passo a fazer um percurso teórico de termos mais específicos da psicanálise, com ênfase nas elaborações dos últimos seminários de Lacan. Para abordar o “conceito” de gozo, antes passaremos por: significante; pulsão; objeto *a*: o desejo do Outro; corpo; desejo; transferência; diferenciando gozo de prazer; e, por fim, gozo (gozo masculino, fálico ou mortificante e gozo feminino, suplementar ou vivificante).

2.5 Outros conceitos psicanalíticos

2.5.1 Significante

No Seminário 20 de Lacan (2008a, p. 25) temos: “o que é o significante? (...) Com efeito, o significante é primeiro aquilo que tem efeito de significado, e importa não elidir que, entre os dois, há algo de barrado a atravessar”. Um pouco mais adiante, temos que: “O significante é uma dimensão que foi introduzida pela linguística. (...). Ela introduz na fala uma dissociação graças à qual se funda a distinção do significante e do significado” (p. 35). Esses dois trechos expostos do Seminário 20 relembram a exploração da temática (significante/significado) realizada em “Escritos” de Lacan (1998b), intitulado “A Carta Roubada”.

No “Seminário sobre a carta roubada”, Lacan (1998b) comenta que “o significante é unidade por ser único, não sendo, por natureza, senão símbolo de uma ausência” (p. 27).

Lacan (1998b) utiliza-se do conto “A Carta Roubada”, de Edgar Allan Poe, a partir de uma tradução para o francês, para discutir os efeitos de deslocamento do significante. Nesse conto, a rainha se encontra sozinha ao receber uma carta que aparentemente lhe colocaria a honra em perigo, pois ela fica embaraçada com a chegada do rei. Em seguida, entra em cena o Ministro D. Ele percebe que a rainha joga com a desatenção do rei, deixando a carta que estava com ela sobre a mesa. Mas essa carta não escapa aos olhos atentos do Ministro. Ele tira outra carta com a mesma aparência de seu bolso, finge lê-la e coloca essa outra carta ao lado da primeira. Com algumas palavras para entreter quem estava presente, ele furta a carta da rainha, deixando a sua no lugar. A rainha percebe a manobra e sabe que ele está com a carta dela, nada podendo fazer para recuperá-la.

Em uma segunda cena, o Inspetor de Polícia relata a Dupin, especialista em resolver enigmas, que por 18 meses vem vasculhando a casa do Ministro durante as ausências noturnas dele, a pedido da rainha, na tentativa de localizar a carta, mas em vão. Em outra ocasião, Dupin visita o Ministro e o olhar de Dupin alcança um bilhete que parece abandonado. “A partir daí só lhe resta retirar-se depois de haver ‘esquecido’ sua tabaqueira sobre a mesa, de modo a voltar no dia seguinte para buscá-la, munido de um simulacro (*semblant*)” (LACAN, 1998b, p. 16) para roubar a carta em poder do Ministro e colocar seu simulacro no lugar. O resultado da situação é que Dupin passa a deter a carta, mas o Ministro não sabe nem suspeita de sua ação.

A cena da troca da carta se repete. Os sujeitos envolvidos “revezam seu deslocamento no decorrer da repetição” (LACAN, 1998b, p. 18). O truque de trocar as cartas se repete diante de todos e quem faz a troca mostra “que está fornecendo seu segredo, mas levando seu projeto a ponto de realmente nos esclarecer, sem que entendamos absolutamente nada” (LACAN, 1998b, p. 23).

Mais adiante Lacan afirma: “como insinuara Dupin, por um problema ser simples demais ou evidente demais”, ele pode parecer obscuro (LACAN, 1998b, p. 24). A carta é comparada, por Lacan, a um significante, “símbolo de uma ausência” (p. 27). Ele, como a carta, não se encontra escondido, mas sempre à mostra, se oferecendo em alguma superfície.

No Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, organizado por Kaufmann (1996), está registrado que o funcionamento do significante “é organizado pelo processo de metáfora paterna: um significante S2 representa um significante S1 recalcado e S2 o substituiu”

(ANDRÈS, 1996, p. 473). Ocorre, assim, uma operação de substituição na cadeia significante. Entretanto, o significante será “inventado” pelo sujeito a partir de algo que já está presente no próprio sujeito (um traço de identificação).

Por fim, cabe destacar que “significante, letra e negação estão, portanto, fundamentalmente na origem do sujeito e abrem um caminho de sentido que lhe escapa” (ANDRÈS, 1996, p. 474). Cito essa passagem para tentar evidenciar o quanto a noção de significante é importante para as análises psicanalíticas. Neste estudo, o resultado da relação entre significado e significante (no sentido laciano) que surgir nos dizeres das participantes servirá de base para as análises de seus dizeres, pois se trata da significação ali dada pelas participantes.

Passo, na sequência, ao conceito da pulsão, que, em 1924, um tanto desiludido, Freud afirmara ser a parte mais significativa, porém, até então, a menos avançada na teoria psicanalítica (KAUFMANN, 1996, p. 436).

2.5.2 Pulsão

Hanns (1999) inicia a primeira parte de seu livro “A teoria pulsional na clínica de Freud” comentando que a palavra *Trieb* divide tradutores e psicanalistas entre traduzi-la como “instinto” enquanto outros defendem a tradução por “pulsão”. Nenhuma das duas traduções cobre o significado do termo *Trieb*.

De acordo com Roudinesco e Plon (1998), o termo “pulsão” surgiu na França em 1625 e deriva “do latim *pulsio*, para designar o ato de impulsionar” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 628). Hanns (1999, p. 36) afirma que “a originalidade e contribuição de Freud não foi ter criado o conceito de *Trieb* propriamente dito, mas ter inserido o conceito num construto psicanalítico no qual as pulsões sexuais e destrutivas ocupam um lugar central” (HANNS, 1999, p. 36).

Os estímulos pulsionais provêm de fonte orgânica interna. Uma boa exemplificação do sistema pulsional é fornecida por Hanns (1999, p. 51):

Os estímulos gerados pela pulsão de alimentação inicialmente percebidos como “apetite” transformam-se em “fome”. O acúmulo é percebido como um tipo de pressão *drang* (pressão/ânsia), isto é, provoca uma necessidade/urgência do sujeito de livrar-se do excesso, procurando a descarga (*Abfur*) dos estímulos e a consequente satisfação (*Befriedigung*). A ação que leva à descarga será guiada

por imagens (*Vorstellungen*) e afetos que representam e qualificam o objeto de satisfação desejado e o percurso para atingi-lo.

Mais adiante o autor exemplifica que um odor agradável pode trazer *lust* (prazer) a partir da somação de estímulos odoríficos agradáveis. Ele ressalta, entretanto, que “no contexto das pulsões não são os estímulos externos o essencial, mas os internos” (HANNS, 1999, p. 60). Assim, esse perfume agradável não está diretamente associado à pulsão, uma vez que esta se inicia por um processo endógeno. O modelo pulsional descrito por Freud tem a característica de transitar “do corpo para a *psique* e desta de volta ao corpo” (HANNS, 1999, p. 52). Cabe salientar a explicação de Freud sobre a pulsão: “por pulsão podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do ‘estímulo’ que é produzido por excitações isoladas vindas de fora” (FREUD, 1996a, p. 159).

O ciclo pulsional flui do desprazer para o prazer. Fome, necessidade de comer e a satisfação dessa necessidade são exemplos do modelo de acúmulo, descarga e alívio. “O prazer de alívio resultante da remoção retardada de estímulos desagradáveis; em português, seria designado geralmente como gozo e liga-se ao orgasmo. Este último, Freud descreve como um prazer de alívio” (HANNS, 1999, p. 64).

Hanns (1999, p. 66) considera que “a pulsão tem uma natureza que oscila facilmente entre o pequeno desprazer inicial, o prazer de descarga imediata, o grande desprazer acumulado e o prazer de alívio”. O referido autor considera, ainda, que “o *modus operandi* pulsional não é um princípio que visa o prazer na aceção de um estado de satisfação e alegria ou bem-estar e felicidade, mas visa o prazer de alívio após um excesso de estimulação que beirava a dor ou o medo” (HANNS, 1999, p. 68).

Ao incluir o termo no construto da psicanálise, Freud considerou a fonte orgânica interna da qual provém os estímulos pulsionais. São fontes endógenas, ainda que seu início tenha sido uma fonte externa ao sujeito. Passo a apresentar, então, o que Freud desenvolveu sobre a pulsão parcial e a pulsão sexual a partir de 1905, para, em seguida, abordar a pulsão de morte.

As pulsões parciais estão ligadas à satisfação de necessidades primárias. Entretanto, ressalta-se que o que se satisfaz são as necessidades e não as pulsões. As pulsões parciais, como pulsões do prazer de olhar e de exibir, “surgem com certa independência das zonas erógenas e só mais tarde entram em relações estreitas com a vida genital” (FREUD, 1996a, p. 180). É como uma máquina que visa fazer algo no corpo para descarregar uma energia sexual.

Hanns (1999, p. 126) opina que “as pulsões sexuais aparecem na infância de forma difusa como pulsão parcial”. A satisfação dessas pulsões sexuais poderia levar a sanções sociais, como: “reprimendas à masturbação, desejos de incesto, etc.”.

As circunstâncias iniciais da pulsão sexual infantil, para Freud (1996a), não mostram necessidade de serem satisfeitas e iniciam-se pelas pulsões parciais “do prazer de olhar e de exhibir, bem como a de crueldade” (FREUD, 1996a, p. 180).

Roudinesco e Plon (1998) comentam sobre a pulsão parcial e a sexual com base em um exemplo. Em um primeiro momento, a satisfação da necessidade de nutrição de um bebê pode dar origem a uma pulsão parcial, a partir do momento em que o sugar passa a ser uma fonte de prazer e os lábios se transformam em uma zona erógena. E, num segundo momento, essa pulsão parcial “separa-se de seu objeto de apoio para se torna autônoma” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 629). Deste modo, “posteriormente, a pulsão sexual pode encontrar sua unidade através da satisfação genital e da função da procriação” (p. 629).

Após ter elaborado a pulsão parcial e a sexual, Freud (1996b) escreveu sobre a pulsão de morte. Ela se relaciona com a questão do prazer e desprazer vivenciado pelos sujeitos. O sujeito é movido pela procura do prazer e ao mesmo tempo procura evitar o desprazer. “Há por trás disto uma determinação maior, que é atingir a *befriedigung*, algo situado *além* do princípio do prazer e desprazer” (HANNS, 1999, p. 149). Busca-se suspender a transição entre o prazer e o desprazer por meio de uma “*abfuhr* (descarga) definitiva, da morte, da suspensão da necessidade e do desejo” (p. 149). Surge, portanto, uma noção do que Freud (1996b) denominou de pulsão de morte. Trata-se do nada.

Existe uma tendência de o sujeito querer “evitar entrar em contato intenso com o desprazer; por outro, existe uma necessidade de se antecipar ao desprazer” (HANNS, 1999, p. 125). “Apesar de o pensamento estar a serviço do desejo e do prazer, também o medo e o desprazer movem o sujeito” (p. 125). E, então, Hanns (1999, p. 125-126) acrescenta:

Assim, caberá a um sistema psíquico mais maduro, além de evitar o desprazer oriundo da presença de objetos externos hostis, refrear o *drang* internamente acumulado e guiar e dosar as ações segundo o pragmatismo do princípio de realidade, evitando que a execução desastrada e afobada dos desígnios pulsionais coloque o sujeito em perigo, isto é, que a descarga que trouxer algum prazer (*lust*) provoque um desprazer (*unlust*) ainda maior. Entretanto, com as pulsões sexuais é mais complexo lidar. Estas são mais difíceis de satisfazer.

Lacan proporciona uma releitura de Freud, reafirmando as estruturas referentes às pulsões, entretanto, “Lacan tenta isolar as bases fisiológicas, para enfatizar o caráter constante do movimento das pulsões, inscrevendo-as numa abordagem do inconsciente, em termos de manifestação da falta e do não realizado” (NETTO, 2011, p. 169).

Além do seio (relacionado à pulsão parcial oral) e das fezes (relacionadas à pulsão parcial anal), Lacan inseriu dois novos conceitos pulsionais: a invocante (voz) e a escópica (olhar).

Pela pulsão invocante (a voz), além do grito ou choro (instintivo) devido a algum desconforto físico, o bebê começa falando justamente as palavras mamãe e papai, pessoas às quais dirige sua demanda expressa de amor, e aos quais começa a nomear porque já percebeu que não é mais o objeto exclusivo do amor de cada um deles. Pela pulsão escópica (o olhar), também além do simples ato de visualizar os objetos ao seu redor, o bebê dá-se a ver e exige a troca de olhares, por onde vai sentir-se reconhecido ou não, aprovado ou reprovado (NETTO, 2011, p. 169-170).

Uma das razões para que a “pulsão” seja abordada é o fato de que desse conceito deriva outro também importante, a ser mencionado na subseção seguinte, referente ao “desejo”. Afinal, nesse processo primário de descarga de energia, diferentemente dos animais, que só sentem e agem, os humanos necessitam do outro para que o ajudem a sair do desconforto. Essa demanda é articulada, direcionada. Pede-se algo que vem acompanhado de algo mais que não se sabe (LACAN, 1998c). O conceito de pulsão também se tornou necessário de ser abordado, por ter surgido durante as falas das entrevistadas a pulsão de se olhar no espelho enquanto cantava em língua inglesa ou em outros momentos a de olhar o seu aluno aprendendo a falar a língua inglesa.

Freud classificou o objeto da pulsão como inespecífico; Lacan acrescenta que esse objeto não pode, contudo, ser associado a nenhum objeto concreto. O movimento pulsional repete-se em torno de um objeto psíquico denominado objeto *a* ou objeto do desejo, a ser estudado na próxima seção.

2.5.3 Objeto *a*: o desejo do Outro

Conforme afirma Fink (1998, p. 82), “a criança gostaria de ser o único objeto de afeto da mãe, mas o desejo desta quase sempre vai além da criança: há algo sobre o desejo da mãe que escapa à criança”. A criança percebe que a mãe tem outro(s) objeto(s) de desejo que não ela. Querendo ser desejada e, ainda, “na tentativa da criança de

compreender o que permanece essencialmente indecifrável no desejo do Outro (...); o desejo do Outro começa a funcionar como a causa do desejo da criança” (FINK, 1998, p. 82).

Acontece um corte entre o desejo da mãe e o da criança, criando “uma lacuna na qual o desejo da mãe, incompreensível para a criança, funciona de uma maneira singular” (FINK, 1998, p. 82). O desejo do Outro que começa a funcionar como a causa do desejo da criança - ressalta-se que a palavra “Outro” é grafada com letra maiúscula. Não é necessariamente o desejo da outra pessoa (a mãe ou quem cuida da criança), mas sim as hipóteses, imaginário ou fantasia que a criança cria em torno do que seria o desejo desse outro e seu querer ser desejada. A partir da “fantasia, possibilitada pela separação, que o sujeito pode obter para si uma quantidade módica do que Lacan chama ‘ser’” (FINK, 1998, p. 84).

O objeto *a* representa a causa do desejo, o querer ser o desejo do Outro, que começa na infância quando a criança percebe que não é objeto exclusivo de desejo da mãe. E querer ser desejado pelo outro é algo que se evidencia em diversos momentos da vida do sujeito. Lacan (1998b, p. 269), ao mencionar sobre os sonhos, relata que em parte alguma se constata “mais claramente que o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro”.

Fink (1998) chama a atenção para outra separação denominada “a travessia da fantasia”, que vem do francês *la traversée du fantasme*, proposta por Lacan nos anos de 1960-64. “A travessia da fantasia envolve que o sujeito assuma uma nova posição em relação ao Outro como linguagem e ao Outro como desejo” (FINK, 1998, p. 86). É um processo pelo qual o sujeito chama a si a responsabilidade por suas experiências de prazer ou gozo, em que o sujeito se torna capaz de dizer: “aconteceu comigo” ou “o destino tinha isso guardado para mim”, “mas Eu fui, Eu fiz, eu vi, Eu gritei”. A travessia da fantasia (ou travessia do fantasma) é chamar para si a responsabilidade de seus atos independentemente do desejo do outro (aqui no sentido da outra pessoa).

Salienta-se que pulsão, desejo e gozo são questões que passam pelo corpo do professor. Segue, portanto, a definição de corpo para esta pesquisa.

2.5.4 O corpo

Cabe destacar que o corpo que interessa à psicanálise é diferente do enfoque dado pela Medicina. De acordo com Násio (2009, p. 75), “interessa-nos é o corpo tal como o vivemos, tal como o interpretamos, tal como o fantasiamos”.

Násio (2009) procura relacionar as três instâncias lacanianas de real, imaginário e simbólico com as dimensões do corpo. E afirma que o corpo é sempre fantasiado, “mas quando o sinto, ele assume o *status* de real” (NÁSIO, 2009, p. 76). Interpreta, ainda, a expressão lacianiana de “corpo real” como sendo “não o nosso organismo, mas a chama interior que o irradia, ou seja, as sensações, os desejos e o gozo” (NÁSIO, 2009, p. 75). O corpo imaginário é aquele que o sujeito vê (por exemplo, a imagem em um espelho); o simbolizado é quando provoca alguma mudança na vida do sujeito, tornando-se um símbolo ou significante. Ele reforça; “eis os três estados de nosso corpo fantasiado, o único corpo, insisto, que interessa à psicanálise” (Násio, 2009, p. 76).

O corpo real é o que nos afeta e “todo o nosso imaginário, nossos sonhos e fantasias são construídos a partir do que sentimos fisicamente e do que já sentimos quando criança” (NÁSIO, 2009, p. 76). O referido autor distingue as diferentes formas de afetamento do corpo físico-orgânico, que causa sensações, desejos e gozo:

O corpo das sensações internas e externas é nosso corpo sensorial; aquele dos desejos é nosso corpo erógeno (...); e, finalmente, o corpo do gozo é nosso corpo quando sentimos despendar sua energia, resistir aos mais extremos sofrimentos, desgastar-se e degradar-se (...). Sensação, desejo e gozo são intensidades crescentes de um corpo que qualificamos de real (NÁSIO, 2009, p. 76-77).

O corpo é real não porque é sólido, mas pela vida que existe nele. Passaremos a destacar esse corpo que é afetado pelo desejo.

2.5.5 Desejo

Hanns (1999) sugere que a pulsão em determinado momento possui um elemento dinâmico (*drang*) em que um aperto ou pressão gerado pelas necessidades somáticas são

transformados em ânsia de agir (desejo, *wunsch*). Essa ânsia ou desejo permanece inextinguível, tendo em vista que:

(...) o ciclo *unlust-lust* (desprazer-prazer) será de satisfações provisórias, pois não só na dimensão da necessidade do corpo não cessa de se manifestar, como também na esfera representacional, o desejo sempre se reinstala. Este ciclo sempre retorna, pois as “vivências de satisfação originárias” deixaram traços mnêmicos de bem-estar e alimentam uma nostalgia difusa por esta sensação (HANNIS, 1999, p. 147).

A explicação de que a pulsão pode assumir a forma de desejo, quando as necessidades ou demandas geram um aperto que transformam em ânsia por agir, justificam a importância, neste estudo, de evidenciar a noção de pulsão antes da noção de desejo.

Entretanto, cabe sublinhar que desejo não se confunde com a necessidade biológica, pois “o desejo é a realização de um anseio ou voto (*wunsch*) inconsciente” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147). Assim, “nem todo desejo é suscetível de entrar no inconsciente. Só entram no inconsciente os desejos que, por terem sido simbolizados, podem, ao entrar no inconsciente, conservar-se em sua forma simbólica” (LACAN, 1999, p. 97).

O desejo pode sofrer um desvio ou ser alienado ao significante: “o desejo está instalado numa relação com a cadeia significante, que ele se instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda” (LACAN, 1999, p. 262).

Não é por acaso que Forbes (2003) possui um livro intitulado: “Você quer o que deseja?” O título é perfeitamente compreensível, pois o desejo desliza, metonimicamente. Será fornecido um exemplo, no parágrafo seguinte, para ilustrar esta questão.

Em sua dissertação de mestrado, Loures (2007) cita algumas identificações dos estudantes em formação para se tornarem professores em um curso de Letras de ensino superior. No capítulo três da obra, um dos subtítulos é: “A LI como certificadora de *Status Social*”. Nesse subitem, Loures (2007) enfatiza que a LI é “representada como algo que confere um diferencial aos falantes ou aprendizes. Um diferencial reconhecido pelas outras pessoas: *status*, diferencial, vista de maneira diferente, ser diferente” (LOURES, 2007, p. 103). Em outro momento, ela também menciona que “o prestígio de uma LE, como a LI, no imaginário brasileiro, é causado e fortemente afetado pelo discurso capitalista – cuja ideologia prevê o mercado como único meio para a realização pessoal” (LOURES, 2007, p. 72). Quando foi questionada sobre o que constitui motivação para aprender a língua inglesa, uma das participantes da pesquisa de Loures distancia-se, afirmando que “tanta

gente sabe, quer aprender”. De acordo com Loures (2007, p. 72), “Larissa transfere a vontade de aprender a um sujeito externo a ela: não sou mais eu, Larissa, que tenho vontade de aprender inglês, mas uma série de outras pessoas”.

Desta forma, fica entendido que alguns dos sujeitos participantes da pesquisa realizada por Loures (2007) afirmam querer aprender a LI; porém, o que estão desejando é uma melhor colocação no mercado de trabalho, ascensão em seu *status* social e não necessariamente aprender a língua, que significaria apenas um meio de “alcançar” o objeto de desejo.

O desejo é de ordem inconsciente e pode guiar nossas escolhas por razões que desconhecemos. Um grande exemplo fornecido por Lacan no processo alienante das escolhas (especialmente quando o sujeito escolhe fazer uso da linguagem) está no trecho: “a bolsa ou a vida! Se escolho a bolsa, perco as duas. Se escolho a vida, tenho a vida sem a bolsa, isto é, uma vida decepada” (LACAN, 1998c, p. 201). Esse trecho remete à afirmação do psicanalista Jorge Forbes de que ao se fazer uma escolha a única certeza que o sujeito tem é que de 10 opções, ao escolher uma, ele perde nove (FORBES, 2012a, s/p).

Mesmo sendo o desejo inconsciente, somos sempre responsáveis por ele e por nossas escolhas como sujeitos desejantes. Como disse Lacan: “por nossa condição de sujeito somos sempre responsáveis” (LACAN, 1998b, p. 873). Ao comentar essa passagem de Lacan referente a sermos responsáveis na condição de sujeito, Forbes (2012b) preconiza:

“Sempre”, diz ele, não de vez em quando ou dependendo da intenção, do conhecimento ou de qualquer outra variável. Se o sujeito é sempre responsável, não haverá sujeito sem responsabilidade. (...) Essa intervenção é surpreendente para os muitos que estão habituados a pensar que somos irresponsáveis diante do inconsciente (FORBES, 2012b, p. 121).

Todo desejo humano é conflituoso, por buscar substituição ao objeto proibido, ao objeto impossível, “alguém pode dizer o que realmente deseja?” (SCOTTI, 2012, p. 03). De acordo com Scotti (2012, p. 04), “o que podemos fazer a partir de Freud, ou melhor, o que temos a fazer é, ao menos, nos interrogar sobre o nosso desejo. É a isso o que nos conduz uma ética do desejo, noutras palavras, a psicanálise”. Entretanto, quando uma decisão tem que ser tomada, realizá-la sob a ética do desejo implica em escolhas e um conseqüente “momento de extrema solidão em que o sujeito se vê, sem escapatória, diante de si mesmo enquanto sujeito responsável por suas escolhas” (SCOTTI, 2012, p. 05).

Entendo como exemplo para refletir o deslizar do desejo quando a participante deste trabalho, Roberta, diz ter desejado fazer Medicina e, a partir daí, mudou-se para outro

estado em busca de estudar para o ingresso nessa carreira. Entretanto, após dois anos de tentativas frustradas, ela retornou para sua cidade natal e foi buscar fazer outro curso (Letras). Ela própria marca que o desejo de cursar Medicina era uma tentativa de agradar ou satisfazer à demanda do pai, comerciante que gostaria de ter uma filha médica, com o *status* de doutora e com boas condições financeiras. Quando o sujeito quer o que deseja, significa que ele se fixa naquilo que se quer e se implica nessa busca de satisfação. Observa-se que Roberta vem, atualmente, se envolvendo na sua formação como professora na área de Letras.

Outra reflexão de Lacan que merece destaque é a afirmação de que “não querer desejar, e desejar, são a mesma coisa” (LACAN, 1998c, p. 229/230). Interpreto que ao não querer desejar, o sujeito já está fazendo uma opção ou escolha, e, portanto, desejando. Diante de uma pergunta do filósofo “Safouan”, Lacan encerra essa aula do dia 10/06/1964, aprofundando um pouco mais os seus comentários acerca do desejo:

Há uma porção de coisas agradáveis que acreditamos desejar (...). Mas nem todo desejo está forçosamente em jogo na pulsão. Há também desejos vazios, desejos loucos (...) – trata-se apenas do desejo de que, por exemplo, alguém lhe proibiu alguma coisa. Pelo fato de lhe terem proibido, você não pode fazer outra coisa, durante algum tempo, senão pensar naquilo. É desejo ainda (LACAN, 1998c, p. 229/230).

Por fim, cabe esclarecer que “na terminologia lacaniana, a necessidade, de natureza biológica, satisfaz-se com um objeto real (o alimento), ao passo que o desejo (*begierde*) inconsciente nasce da distância entre a demanda e a necessidade” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147). Conforme esses autores, sobressai-se a distinção entre demanda e desejo.

Demanda é “aquilo que, a partir de uma necessidade, passa por meio do significante dirigido ao Outro” (LACAN, 1999, p. 91). De acordo com Lacan, em sua frase (1957-1958, p. 92) “não é a toa que as crianças pedem a lua”, a lua, neste exemplo, é uma demanda e não uma necessidade. Outro exemplo de atendimento da demanda encontra-se no trecho:

O homem do desejo, o Don Juan de Molière, dá ao mendigo o que este lhe demanda, é claro, e não é à toa que acrescenta: *por amor à humanidade*. A resposta à demanda, o atendimento da demanda, é afinal deferido a um outro para além daquele que se encontra à sua frente (LACAN, 1999, p. 92).

A demanda “é endereçada a outrem e, aparentemente, incide sobre um objeto. Mas esse objeto é inessencial, porquanto a demanda é demanda de amor” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147).

Retomo, então, o desejo. O que é ele? “O desejo é definido por uma defasagem essencial em relação a tudo o que é, pura e simplesmente, da ordem da direção imaginária da necessidade” (LACAN, 1999, p. 96). Roudinesco e Plon (1998, p. 147) defendem, quanto ao desejo, que ele pode ser “baseado no reconhecimento (ou desejo do desejo do outro) e o desejo inconsciente (realização no sentido freudiano)”.

Uma vez abordado o desejo, chegamos ao conceito do gozo, buscando formar um arcabouço teórico básico para este estudo. No próximo tópico será discutida a relação entre desejo e transferência e, na sequência, a distinção psicanalítica entre prazer e gozo para auxiliar na problematização desta pesquisa.

2.5.6 Transferência

O termo transferência significa transferir o afeto de uma pessoa a outra (NETTO, 2011, p. 47). Roudinesco e Plon (1998, p. 766) definem o termo transferência como “um processo constitutivo do tratamento psicanalítico” no qual “os desejos inconscientes do analisando (...) passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista”. A transferência é um laço que se apresenta nas relações dos, ou entre, os seres humanos. A transferência é, portanto, possível no espaço escolar onde se relacionam professor e aluno.

O termo transferência percorre a obra de psicanalistas como Freud, Ferenczi, Winnicott e Lacan, mas Freud mesmo não conseguiu definir exatamente o que era transferência (NETTO, 2011). Freud (2010) afirmou, entretanto, que o motor do tratamento psicanalítico era a transferência, peça-chave no processo psicanalítico. Nessa obra, “A dinâmica da transferência”, Freud preconizou que ela poderia ser positiva ou negativa.

De acordo com Freud (2010, p. 142), “a transferência positiva decompõe-se dos sentimentos amigáveis ou ternos que são capazes de consciência e na dos prolongamentos destes no inconsciente”. Ela se refere aos afetos de simpatia, amizade, confiança, etc. “Ele [Freud] distinguiu a transferência positiva, feita de ternura e amor, da transferência negativa, vetor de sentimentos hostis e agressivos. A estas se acrescentariam transferências mistas que reproduzem os sentimentos ambivalentes” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.

767). De acordo com Freud (2010, p. 145), “quando a capacidade de transferência torna-se essencialmente negativa, como nos paranoicos, acaba a possibilidade de influência e de cura”. Quando a transferência é ambivalente, a capacidade de influenciar, estimular ou ter a atenção do outro reduz. Freud (2010, p. 144) cita que Bleuler cunhou a feliz expressão “ambivalência” e, acrescenta que “tal ambivalência de sentimentos parece normal até uma certa medida”.

Tudo isso que foi descoberto na clínica de Freud pode ser pensado numa sala de aula. A eficácia do ato pedagógico pode estar no estabelecimento da transferência do professor com os alunos. Roudinesco e Plon (1998) aduzem que “desde 1909, Sandor Ferenczi observou que a transferência existia em todas as relações humanas: professor e aluno, médico e paciente, etc.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 767).

De acordo com Netto (2011), foi Lacan quem conseguiu conferir precisão conceitual às ideias de Freud e lhe dedicou um seminário nos anos de 1960-1961. Para definir a estrutura da transferência, é necessária a chamada suposição de saber. O analista é o sujeito suposto saber, sendo que o analisando precisa supor que o analista tem um saber sobre o seu inconsciente. Essa postura de saber procurada no analista está ilustrada no “O Banquete”, de Platão.

Assim, Lacan (2010), ao falar de transferência, não hesita em apresentar “O banquete” como “uma cerimônia com regras, uma espécie de rito, de concurso íntimo entre pessoas da elite” (LACAN, 2010, p. 33). O tema tratado no “O Banquete” é o seguinte: “de que serve ser sábio em amor?” (p. 43).

Sócrates, por ser um detentor de grandes conhecimentos e ser prezado pelos convidados, foi chamado a estar na posição de mestre e a se manifestar sobre o conceito de amor, mas se colocou no lugar do analista:

O que nos interessa, entretanto, é o fato de Sócrates não ocupar o lugar onde ele foi colocado. Ao invés de se pronunciar sempre magistralmente, ele vai alternando momentos de silêncio, provocações, apresentação de ideias, reconhecimento, como também estimulando os participantes da discussão. Ou seja: ele não se atém ao lugar de dono exclusivo do saber, mas age para colocá-lo em circulação (FACHINETTO, 2012, p. 75).

Sócrates expressa que o verdadeiro objeto de Alcebiades é Agatão (e não Sócrates). “A originalidade de Lacan consistiu em colocar Sócrates no lugar daquele que interpreta o desejo de seus discípulos” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 769). A transferência envolve, portanto, a compreensão do analista sobre o desejo de seu analisando. Afinal, é no

inconsciente do analisando que reside o saber procurado no analista. E essa “suposição do saber implica o amor. Alcebíades ama o saber que supõe em Sócrates. Assim, a suposição de saber, por parte do analisando, na figura do analista, seria condição para a instauração da transferência” (FACHINETTO, 2012, p. 77). Na escola, embora o professor detenha um conhecimento, não é só esse conhecimento que opera a aprendizagem. É que o aluno também tem que supor que o professor sabe algo a mais. Na suposição do aluno, estaria em jogo a transferência imaginária, outra precisão conceitual de Lacan, que a distingue da transferência simbólica, e a define como estando no nível dos fenômenos tais como a paixão, a sedução, a admiração, a crítica e a hostilização do paciente pelo analista.

Na clínica, a transferência é elemento importante no tratamento, cabendo ao analista saber manejá-lo. “A transferência está na fronteira entre o desejo e o amor. (...) o amor de transferência num sujeito não se limita ao que se passa em seu nível, mas envolve o que se passa no analista e, mais precisamente, com o desejo do analista” (PORGE, 1996, p. 549). Assim, em respeito ao seu desejo, ao não responder à demanda de completude do analisando, o analista o levará a se confrontar com o seu próprio desejo, com a castração⁴, com a função paterna, estabelecendo assim a transferência simbólica. A partir da transferência simbólica, o analisando faz associações livres, “transferindo para o analista as ligações que ele articula sobre os fatos de sua vida” (NETTO, 2011, p. 59).

Podemos dizer que a transferência, segundo Lacan, é uma metáfora, uma vez que, a partir do significado grego, metáfora é a transferência de um significante a outro (NETTO, 2011). E se levarmos essa noção para dentro da sala de aula podemos observar que o aluno, quando em transferência, também ama o saber que acredita estar no professor. O que importa depurar desse conceito é a metáfora do amor, pois o professor, tal como o analista, estando no lugar do objeto *a* e movido pelo seu próprio desejo, almeja que a sua aula, ou a sua análise, prossiga da melhor maneira possível, sendo, assim, causa do desejo do aluno ou do analisando.

Passemos, agora, à teorização sobre o gozo, primeiramente distinguindo prazer de gozo para, em seguida, aprofundarmos a noção mais cara a esta pesquisa.

⁴ Castração: “Sigmund Freud denominou complexo de castração o sentimento inconsciente de ameaça experimentado pela criança quando ela constata a diferença anatômica entre os sexos. (...) Em seu seminário dos anos de 1956-1957, (...) Lacan distingue a castração da frustração e da privação, situando-as, respectivamente, no tocante ao agente e ao objeto, no contexto das instâncias de sua tópica do real, do imaginário e do simbólico” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.105-106).

2.5.7 Distinguindo “prazer” de “gozo”

Há duas concepções de gozo: uma do senso comum ou vulgar e outra no sentido psicanalítico. De acordo com Braunstein (2007, p. 12), a concepção vulgar converte em sinônimo gozo e prazer. A psicanálise enfrenta-os fazendo do gozo ora um excesso do prazer, ora uma manifestação do corpo mais próxima da tensão, da dor e do sofrimento.

Para distinguir o termo “prazer” de “gozo”, Násio (1993) fornece um exemplo:

Tomemos o exemplo da brincadeira infantil: **existe gozo na criança que, cercada de coleguinhas, sobe num telhado íngreme e se deixa embriagar pelo risco de cair.** Isso é da ordem do desafio. (...) **O prazer é exatamente o contrário. Suponhamos que essa mesma criança, agora relaxada, deixando-se embalar pelo movimento agradável de um balanço. Tudo nela está em repouso e descontração.** Mas se, ao se balançar, ela é subitamente tomada pela vontade de conhecer o ponto limite que é capaz de atingir, mesmo com o risco de virar no vazio, o que ressurge é o gozo. (NÁSIO, 1993, p. 40 – grifos meus).

De acordo com Hanns (1999, p. 145), “Freud não diferencia, em geral, as diversas formas de prazer, por exemplo, entre o prazer de alívio (cancelar o desprazer), o prazer que cresce, prazer de degustar e prazer de acumular sensações agradáveis”.

Násio (1993), por sua vez, explica que “o prazer equivale à tensão reduzida, enquanto o gozo equivale à tensão máxima. O gozo é o estado máximo em que o corpo é posto à prova” (p. 40). Essa tensão máxima exposta por Násio (1993) relativa ao gozo está de acordo com a explicação de Braunstein (2007) de que o gozo ora é um excesso do prazer, ora um excesso da dor ou sofrimento.

Tendo feito uma brevíssima distinção teórica entre prazer e gozo, passo a apresentar mais especificamente as discussões sobre o gozo.

2.5.8 Gozo

2.5.8.1 Traçando possíveis origens e definições

O termo gozo, inicialmente, revestia-se “de uma dimensão jurídica, ligada à noção de usufruto, que define o direito de gozar de um bem pertencente a terceiros” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 299).

Ainda hoje, essa acepção jurídica do termo é utilizada, constituindo um dos atributos do direito de propriedade, bem como do usufruto. No Código Civil Brasileiro: “art. 1.228. O proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua.” Quanto ao usufrutuário, o artigo 1.394 dispõe que ele tem direito à “posse, uso, administração e percepção dos frutos” (BRASIL, 2002). Nas palavras de Gonçalves (2013, p. 208), o usufrutuário tem “direito de uso e gozo sobre a coisa alheia”.

O direito de usar “engloba o direito de exigir do bem todos os serviços ou utilidades que ele pode prestar, não se alterando sua substância” (MONTEIRO, 2003, p. 87), já o direito de gozar (ou *ius fruendi*) “(...) consiste em fazer frutificar a coisa e auferir-lhe os produtos” (MONTEIRO, 2003, p. 87).

Quanto à palavra “gozo”, de acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 299), “em 1503 o termo foi enriquecido por uma dimensão hedonista, tornando-se sinônimo de prazer, alegria, bem-estar e volúpia”.

2.5.8.2 Uso do termo gozo na obra de Freud

Na obra “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1996a) utiliza o termo “gozo” (*genuss*) apenas uma vez. Ele comentava sobre “o comportamento dos invertidos” (homossexuais), especificamente sobre “invertidos absolutos”. Passo a destacar o trecho em que a palavra (gozo) aparece, para compreendermos seu sentido inicial na obra freudiana: “(a) podem ser invertidos absolutos, ou seja, seu objeto sexual só pode ser do mesmo sexo, (...). Quando se trata de homens, essa aversão os incapacita de praticarem o ato sexual normal ou então não extraem dessa prática nenhum gozo” (FREUD, 1966a, p. 129). Nessa primeira menção na obra freudiana quanto à palavra “gozo”, cabe a ideia inicial de alegria ou prazer extremo. Conforme temos na obra de Braunstein: “em psicanálise, o gozo entra atravessando a porta de sua significação convencional e assim aparece às vezes na escrita de Freud, às vezes em Lacan dos primeiros tempos, como sinônimo de uma grande alegria, de prazer extremo, de júbilo ou êxtase” (BRAUNSTEIN, 2007, p. 14).

Freud utiliza o termo “gozo” pela segunda vez no capítulo quatro do seu livro intitulado “Os chistes e sua relação com o inconsciente”. Na referida obra, a afirmação de Freud de que “(...) a comunicação a uma outra pessoa proporciona o gozo” leva Viltard à

reflexão de que: “o discurso detém os meios de gozar na medida em que implica o sujeito” (VILTARD, 1996, p. 221).

A partir de 1920, com a elaboração da ideia de pulsão de morte, em “Mais-além do princípio de prazer”, obra escrita por Freud, abre-se caminho para que Lacan venha a definir o gozo. Nessa obra, entre outros aspectos, Freud relata a história da criança que não se perturbava nem chorava quando a mãe estava ausente, mas começou a brincar com um carretel de madeira preso a um barbante. A criança, ao lançar o carretel, este por instantes se perdia de vista, levando-o a dizer “*fort*”. Mas quando puxava o barbante, o carretel aparecia e o menino com expressão de alegria falava “dá”. Freud associou os movimentos da brincadeira da criança ao simbolismo da mãe que se ausentava e retornava, como uma simbolização instaurada pelo significante. Surge, então, a expressão “*fort-da*”. Essa passagem deixa indícios do estudo que o psicanalista faz do gozo. Nessa mesma obra, o conceito de pulsão de morte é desenvolvido e, como afirma Valas (2001, p. 25), “há na elaboração da pulsão de morte uma abordagem do gozo que Freud não conceitua, mas cujo campo ele delinea, traçando a fronteira que o situa mais-além do prazer. É isso que constituirá o ponto de partida de Lacan para definir o gozo”.

No retorno a Freud, o termo gozo na obra dele é somente o ponto de partida de Lacan, facilitando a percepção de suas ideias originais. Entretanto, o que Lacan denomina de gozo passa por modificações ao longo de mais de 20 anos de trabalho.

2.5.8.3 Um percurso geral da conceituação do gozo em Lacan

A complexidade desse conceito (gozo) perpassa toda a obra lacaniana, tornando-se um desafio para seus leitores. Passo a periodizar o estudo de gozo em Lacan, antes de chegar aos dois modos do gozo que pretendo abordar mais especificamente neste trabalho.

A periodização do estudo do gozo em Lacan, que passo a me referir a seguir é uma síntese do artigo de Márcio Peter Leite (2001), intitulado: “A teoria dos gozos em Lacan”.

Leite (2001) descreve que o primeiro modelo de periodização do estudo de Lacan foi proposto por Jacques-Alain Miller, em 1982, que divide o ensino de Lacan em imaginário, simbólico e real. Porém, o próprio Miller, cinco anos mais tarde (1987), propõe outra divisão da obra lacaniana.

A segunda forma de Miller dividir os estudos lacanianos consiste na ideia de um primeiro e um segundo Lacan. Essa proposta é feita por Miller, em seu livro “Los Signos Del Goce”. E o marco divisor entre o primeiro e o segundo momento lacaniano estaria

entre os ensinamentos do Seminário 19, como primeiro Lacan, e o Seminário 20, como segundo Lacan, de acordo com Miller (1998) e Leite (2001).

No Seminário 17, Lacan desenvolve a teoria dos discursos, que já traz o mais-de-gozar com o intuito de esclarecer o ofício e a função do analista. Nesse seminário, ele estabelece quatro lugares fixos e quatro elementos que intercambiam posições. Os lugares são do agente, que embasado numa verdade agirá sobre alguém para obter uma produção. Os elementos que giram de posição são o S1, significante mestre, que representa o sujeito para os outros significantes; o S2, que é o significante do saber inconsciente; objeto *a* ou o resto, que Lacan chama de mais-de-gozar, com referência à mais-valia de Marx; e o \$, ou sujeito barrado, dividido pelo recalque inconsciente. No Seminário 19, Lacan introduz a ideia de que há Um (*'y a de l'Un'*), indicando o aprisionamento do gozo no corpo. Miller, na quarta capa desse seminário, afirma que o que há no real é a iteração do Um. Ou seja, “é o gozo corpo a corpo. É o próprio do gozo, que quando há dois corpos, e muito mais quando há mais, não se sabe, não se pode dizer qual deles goza” (LACAN, 2012, p. 217). No Seminário 20, Lacan parece dar uma sequência a seus estudos, uma vez que incorpora as ideias desenvolvidas até então ao próprio conceito de gozo.

Deste modo, Leite (2001) afirma que, “para pensar a noção de gozo em Lacan, pode-se dividir sua obra em antes e depois do Seminário 20, pois há uma mudança radical ocorrida nesse seminário. Antes dele, a principal definição de gozo se referia à concepção jurídica do termo” (LEITE, 2001, p. 02). Ele reforça essa ideia: “a noção de gozo para Lacan é gozar de, que é outra coisa que gozar, por isso, pode-se identificar o momento anterior ao Seminário 20 como gozo do outro, ou seja, gozar de alguma coisa” (LEITE, 2001, p. 02).

Ainda relativo ao conceito de gozo antes do Seminário 20, para Leite (2001, p. 03-04):

Outro critério para pensar o gozo é defini-lo como satisfação da pulsão. É um critério quase que universalmente aceito, e é o mais usado. Como pensar de que maneira “estar na posse de” satisfaz a pulsão? Não se ensina que a pulsão não se satisfaz? Então, o gozo é impossível. O gozo do Outro é impossível. O gozo não se realiza porque a satisfação da pulsão também não existe.

Então, em um primeiro momento pensou-se o gozo no sentido jurídico, de gozar de algo. Em um segundo momento, pensou-se que o gozo era a satisfação da pulsão, mas ela não se satisfaz. Braunstein (2007, p. 63) menciona que: “se o gozo tem a ver com a pulsão, é na medida em que a pulsão deixa um saldo de insatisfação que estimula a repetição”.

Gozar seria a repetição para ver se atinge uma satisfação que é impossível, que seria a pulsão de morte.

O artigo de Leite (2001, p. 03) traça os significados para gozo da seguinte forma:

No Seminário 7, Lacan introduz o paradigma do gozo como satisfação da pulsão, a partir da noção de gozo perverso ou gozo da transgressão. No Seminário 8 está enfatizando o gozo do Outro como gozo da coisa, como gozo proibido. A partir do Seminário 11, ele retoma Hegel sob outro ponto de vista e a partir do Seminário 14, aparece a ideia de valor de gozo, que vai culminar no Seminário 20, definindo o gozo como sendo gozo do Um .

Logo, a nova definição que surge do gozo a partir do Seminário 20 é que ele é sinônimo de Um. Tem o sentido do Um, como não divisível, da totalidade, narcísico, ou seja, sem falhas. O sujeito continua insistindo em algo que é impossível.

2.5.8.4 Gozo em Lacan

“O significante é a causa do gozo” (LACAN, 2008a).

Como afirma Lacan (2008a, p. 30), “o significante se situa no nível da substância gozante. (...) O significante é a causa do gozo”. Então, cabe ressaltar que o gozo é algo singular, pois para cada sujeito o significante abriga um significado distinto que diz do próprio sujeito a sua singularidade. Encontrar o que é esse significante em cada caso demanda uma pesquisa da ordem do singular e não universalizante para todos os professores.

Para prosseguir sobre a noção de gozo, transcrevo uma observação de Fink (1998, p. 132-135) quanto à diferenciação biológica e psicológica entre a posição homem/masculino e mulher/feminino:

Os analisandos demonstram dia após dia que seus sexos biomédica/geneticamente determinados (órgãos genitais, cromossomos, etc.) podem estar em conflito com conceitos socialmente definidos de masculinidade e feminilidade e com suas escolhas de parceiros sexuais (...). Os analistas são, portanto, diariamente confrontados com a inadequação de definir a diferença sexual em termos biológicos. Lacan começa a explorar uma abordagem estritamente psicanalítica da definição de homens e mulheres no Seminário 18 e continua a fazê-lo até meados da década de 1970

(...).

“Além da biologia” – a partir de um ponto de vista clínico, uma grande quantidade de seres biologicamente femininos apresentam um estrutura masculina, e uma grande quantidade de seres biologicamente masculinos revelam uma estrutura feminina (FINK, 1998,, p. 132-135).

Buscarei agora diferenciar os dois modos de vivenciar o gozo, conforme proposta deste trabalho. Alguns conceitos básicos da psicanálise foram explicitados, entre eles o que vem a ser o significante a partir do que Lacan elabora da linguística. Esse conceito será fundamental para compreender a noção de modos de gozo, pois nos dizeres de Lacan (2008a) “o significante se situa no nível da substância gozante” (FINK, 1998, p. 30) e “o significante é a causa do gozo” (p. 30). A diferenciação entre prazer e gozo já foi estabelecida. Assim, acredito que um professor, ao exercer sua profissão, passa por momentos de tensão e oscila em algum dos modos de gozo. Os problemas referentes a qualquer profissão existem e o posicionamento a ser tomado por cada sujeito é que faz a diferença, evidenciando o modo de satisfação do gozo. Passemos ao Seminário, livro 20, “Mais, ainda”, no qual Lacan (2008a) faz a distinção entre o gozo fálico e o gozo feminino ou suplementar.

O gozo fálico, também conhecido como gozo masculino, é o que se denomina nesta pesquisa de gozo mortificante. Ele se distingue do outro tipo de gozo, denominado por Lacan de gozo feminino ou suplementar (vivificante). A denominação “gozo vivificante” foi discutida nas aulas *on-line* do Instituto de Psicanálise Lacaniano, durante o ano de 2012 e 2013. Já reforçamos, anteriormente, que aquilo que Lacan (2008a) denomina de feminino ou masculino não se relaciona com o gênero sexual do sujeito, a distinção é apenas para designar duas posições distintas, independentemente do gênero sexual. Nas citações lacanianas, mantereí a designação do autor, entretanto, nos comentários que se seguirão, utilizarei os termos mortificante (masculino, fálico) e vivificante (feminino, suplementar).

A nomenclatura lacaniana para gozo feminino, como sendo gozo suplementar, decorre especialmente dos dizeres do autor acerca do que experimenta a condição feminina: “ela tem, em relação ao que designa de gozo, a função fálica, um gozo suplementar” (LACAN, 2008a, p. 79). Quem se encontra no gozo fálico pretende completar algo e acredita que vai; por outro lado, quem está no suplementar, sabe que não vai completar e procura suplementar. Indo um pouco mais além, encontramos os seguintes dizeres:

Vocês notarão que eu disse suplementar. Se tivesse dito complementar, onde é que estaríamos! Recairíamos no todo. As mulheres se atêm, qualquer uma se atêm por ser não toda, ao gozo de que se trata e, meu Deus, de modo geral, estaríamos bem errados em não ver que, contrariamente ao que se diz, de qualquer modo são elas que possuem os homens (LACAN, 2008a, p. 79).

Estamos caminhando para as diferenciações entre os dois modos de gozo objeto desta pesquisa. É de fundamental importância a demarcação realizada por Fink (1998, p. 134) em seu livro para distinguir o masculino do feminino: “enquanto os homens são definidos como totalmente circunscritos pela função fálica, totalmente sob o domínio do significante, as mulheres (...) são definidas como não sendo totalmente circunscritas”. As mulheres denunciam que o significante não é tudo, precisa de algo mais (suplência).

Passo a evocar mais duas afirmações de Fink (1998) para, em seguida, dar um exemplo fictício que espero contribuir mais com a distinção entre um modo e outro de gozo. Seguem-se, portanto, duas afirmações fundamentais:

A mulher não é dividida da mesma forma que o homem: embora alienada, ela não é toda assujeitada à ordem simbólica. (...) Com relação à ordem simbólica, a mulher e não toda, demarcada ou limitada. Enquanto **o prazer dos homens é determinado por completo pelo significante**, o prazer das mulheres é determinado em parte pelo significante, mas não totalmente. Enquanto os homens estão limitados ao que Lacan denomina gozo fálico, as mulheres podem experimentar tanto esse quanto um outro tipo de gozo, (...) (NÁSIO, 1993, p. 134, grifos meus).

Destaca-se dessa passagem que “o prazer dos homens é determinado por completo pelo significante”. Embora o trecho em destaque refira-se ao termo prazer, ele se encaixa no exemplo fictício que pretendo fornecer. Esse exemplo surgiu em uma conversa com um amigo: imaginemos que um homem tenha como significante que seu pai é forte e que para conquistar uma mulher ele também tem que ser forte. O fato de “ser forte” funciona como um significante para esse sujeito. Ele acha que, para conquistar uma mulher, basta ser forte. Ele está sendo movido exclusivamente pelo significante forte.

Já um sujeito posicionado no gozo vivificante ou feminino, como pessoa gozante, será não toda inserida na ordem simbólica, ou seja, não será movida somente pelo significante. Essa pessoa (que pode ser mulher ou homem) não se prenderá a uma ideia de que para que a aula funcione basta fazer tal coisa (exemplo: que bastaria ter um bom planejamento para que a aula funcione da forma que se espera ou gostaria). Para ela, há um mais-ainda, ou seja, algo além. Conforme está na obra de Fink (1998, p. 144, grifos meus):

Enquanto **o homem está sempre assujeitado a um significante mestre**, a relação da mulher com este significante parece radicalmente diferente. Um significante mestre serve como um limite para o homem; o \$ (A) não desempenha esta mesma função em relação a uma mulher.

2.5.8.5 Gozo feminino e o amor

Depreende-se da leitura de Lacan (2008a) que quem se posiciona no gozo feminino pode ter o gozo fálico (existem mulheres fálicas), mas o contrário não acontece, ou seja, quem está posicionado exclusivamente no gozo masculino não goza do corpo da mulher, especialmente pelos dizeres abaixo transcritos:

Todo mundo sabe que há mulheres fálicas, e que a função fálica não impede os homens de serem homossexuais. Mas é ela também que lhes serve para se situarem como homens, e abordar as mulheres. Para o homem eu vou depressa, porque o que tenho a falar hoje é da mulher e porque suponho que já repeti isto o bastante para que vocês ainda o tenham na cabeça – para o homem, a menos que haja castração, quer dizer, alguma coisa que diga não à função fálica, não há nenhuma chance de que ele **goze do corpo da mulher**, ou, dito de outro modo, de que ele **faça o amor** (LACAN, 2008a, p. 78).

Ressalta-se, ainda, da passagem acima, que **gozar do corpo da mulher**, ou seja, gozo feminino implica em **fazer o amor**. Nos dizeres de Násio (1993, p. 144): “o caminho masculino poderia então ser classificado como aquele do desejo (tornando-se a própria causa do desejo), enquanto o caminho feminino seria aquele do amor”. Conforme Lacan (2008a, p. 51), “o que vem em suplência à relação sexual é precisamente o amor”.

Quanto ao amor, temos uma menção de Lacan que julgo importante: “o que eu digo do amor é certamente que não se pode falar dele. Fala-me de amor – cançãozinha! Eu falei da letra, da carta de amor, da declaração de amor, o que não é a mesma coisa que a fala de amor” (LACAN, 2008a, p. 19). Até aqui se tem o raciocínio de que o gozo feminino tem relação ou algo a ver com a noção de amor. Lacan explica que a mulher, é não toda, sendo que uma parte dela é significantizável e outra não é recoberta pela experiência da linguagem. É aí precisamente que ele situa o amor.

Sobre o amor, tem-se um comentário de Lacan (2008a) digno de nota: “A análise demonstra que o amor, em sua essência, é narcísico e denuncia que a substância do pretense objetal (...) é de fato o que, no desejo, é resto, isto é, sua causa” (p. 13). Tendo o gozo feminino a ver com o amor, esse trecho ajuda a identificar o que vem a ser o amor em relação a esse modo de gozo.

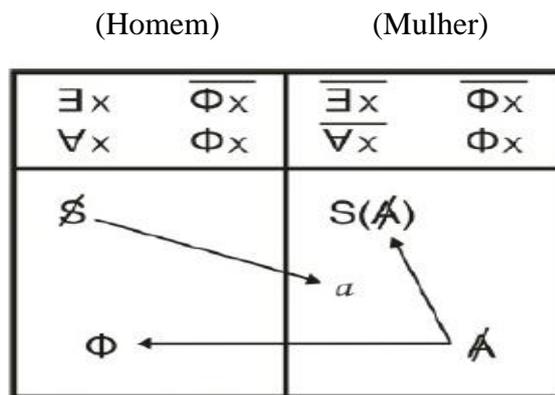
A psicanalista, Maria das Graças Villela Dias (2008, p. 265) refere em um artigo:

Podemos concluir então que, entre os seres falantes, aqueles com estrutura masculina, definida pelo significante, buscam, (...) encontrar uma nova relação com o objeto, como suplência da impossibilidade da relação sexual. Aqueles com estrutura feminina, definida como objeto, buscam, por sua vez, encontrar

uma nova relação com o significante ou mesmo a produção de um novo significante como suplência.

Quanto ao gozo ser masculino ou feminino, a FIG. 1 apresenta a fórmula da sexuação (nome pelo qual ficou conhecido):

FIGURA 1 – Fórmula da sexuação: homem e mulher



Fonte: Lacan (2008a, p. 85).

A FIG. 2 mostra que o lado esquerdo está representando a fórmula da sexuação referente ao homem, ou seja, a do gozo masculino. Já o lado direito mostra a posição feminina. O primeiro lado evidencia um gozo universal, enquanto o segundo, a partir da barra de negação posta acima das primeiras letras, quer evidenciar que o gozo feminino é não todo. Ele vai além do registro simbólico; ele é “mais, ainda”; é um gozo que goza e não se sabe; é Real; escapa às palavras descrevê-lo.

FIGURA 2 – Parte superior do quadro da sexuação, ressaltando posição masculina e posição feminina



Fonte: adaptada de Lacan (2008a).

Enfim, nesse seminário Lacan demonstra que é o corpo, como efeito de linguagem, que goza e não o sujeito, pois este é sujeito por um significante para outro significante. Ou seja, não é na subjetividade em si que se goza, mas no corpo que se tem (Neves, em conversa informal sobre o Seminário 20). Ainda há muito que se estudar sobre a obra lacaniana, especificamente em relação às modalidades de gozo e às suas notações na FIG. 2. Entretanto, a intenção é não alongar muito nessa parte teórica e buscar descrever a formação do *corpus* da pesquisa e a respectiva metodologia.

3 FORMAÇÃO DO *CORPUS* E METODOLOGIA

“Os que falam consideram a quem escuta digno de escutar; os que escutam consideram a quem fala digno de falar” (BOURDIEU, 1983, p. 149).

3.1 As entrevistadas e as condições de suas formações

Embora esta pesquisa ressalte o gozo (masculino e feminino), todas as informantes são do sexo feminino, tendo em vista que o objeto de pesquisa se refere à estrutura psíquica de seus dizeres e não ao gênero sexual. Todas são mulheres devido ao fato de haver uma maioria feminina ao alcance de meus contatos. Reforço a ideia, no entanto, de que a diferenciação psíquica independe do gênero sexual.

Foram quatro as entrevistadas no decorrer desta pesquisa. Três informantes foram escolhidas ao acaso. Estávamos assistindo a uma defesa de dissertação de mestrado, ocasião em que as convidei para integrarem esta pesquisa. Meus únicos requisitos é que elas fossem professoras de inglês de escola regular e pública e tivessem experiência de pelo menos cinco anos de ensino e que tivessem investido ou estarem investindo em suas formações profissionais, indo além da faculdade, a partir de algum dos projetos de educação continuada da Faculdade de Letras da UFMG. As três preenchiem estes requisitos e aceitaram integrar esta pesquisa. Quanto à quarta participante, conheci-a na mesma rede de ensino em que eu trabalho, fui até a escola onde ela atua e formalizei o convite. Ela também se enquadra nos três requisitos (ser professora de escola regular pública; ter mais de cinco anos de experiência como professora; ter investido em sua formação). Ela também aceitou e foi a primeira a ser entrevistada.

Entre as condições de produção desta pesquisa, há o fato de todas as enunciadoras terem passado (ou estarem passando) por processos de formação em projetos da Faculdade de Letras, especialmente o Educonle e o ConCol.

Por questões cronológicas, cito primeiramente o projeto Educação Continuada de Língua Estrangeira (EDUCONLE), criado em 2002 na Faculdade de Letras (FALE), sob a coordenação inicial das professoras Deise Dutra e Heliana Mello. Ele tem como principal objetivo ofertar educação continuada aos professores de escolas públicas atuantes no ensino de língua estrangeira. Inicialmente teve a duração de dois anos e atualmente, um ano.

A partir de 2011, iniciou-se na FALE da UFMG o projeto ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol). Ele foi acolhido e é coordenado pela professora Maralice de Souza Neves, em decorrência de uma solicitação para que surgisse um projeto que desse continuidade ao Educonle. Essa solicitação foi detectada pela pesquisa de doutorado de Vanderlice Sól (2014), ao fazer contato com egressos do Educonle para saber o que faziam após algum tempo do término daquele curso. Nesse contato, significativa maioria relatou se sentir abandonada e desejosa de voltar ao curso. Assim, os egressos, desde a primeira turma do Educonle, passaram a ser convidados a participarem do ConCol. Ao início de cada ano o ConCol vem recebendo novos membros, enquanto alguns participantes antigos, tendo em vista alterações em seus horários de trabalho e mudanças de interesse, não permanecem no projeto. Quem participa não recebe certificado formal que possa contar como horas em plano de carreira (embora essa questão esteja em discussão nas instâncias educacionais) e geralmente não é formalmente dispensado de seus locais de trabalho para estarem presentes às sextas-feiras à tarde na FALE/UFMG. Assim, seus participantes são pessoas que, a princípio, estão compromissadas com sua formação profissional.

Quanto ao funcionamento, os encontros no ConCol são feitos semanalmente, especificamente às sextas-feiras, com duração de duas a quatro horas. É marcante no ConCol não ter tempo de permanência fixa previamente estipulado para cada sujeito, como é feito no Educonle, cujo curso tinha duração de dois anos e, atualmente, de um ano. Cada um pode permanecer na medida de suas necessidades, possibilidades e seu próprio desejo. É, portanto, respeitado um tempo de compreensão e conclusão de cada integrante do grupo.

Quanto à estrutura do ConCol, Neves (2014, p. 02/03) define seus três eixos de funcionamento, quais sejam: oficinas de aprimoramento tecnológico; aulas de LI; e as rodadas de conversação, denominadas por Loures (2014) de *pedagogical rounds*.

O primeiro eixo é composto das oficinas de aprimoramento tecnológico que são ofertadas por membros da TABA ELETRÔNICA, projeto desenvolvido e coordenado pela professora Dr^a. Júnia Braga da FALE/UFMG. Resumidamente, é uma oportunidade de aprendizagem do uso de novas tecnologias computacionais para que os professores integrantes do ConCol possam utilizar essas ferramentas em suas salas de aula.

O segundo eixo é composto de aulas de LI. O modo como as aulas são ministradas configurou-se como “um acontecimento relevante do projeto de extensão (...) com a integração das assistentes de ensino de inglês (ETAs - *English Teacher Assistents*) no trabalho de formação dos professores participantes” (NEVES, 2013, p. 285), como voluntários. Esses ETAs são norte-americanos que ministram aulas para aprimoramento

linguístico e cultural. Os voluntários procedem de outro projeto (Capes-Fulbright) também coordenado por Maralice Neves, “para receber, anualmente, dois ETAs” (NEVES, 2014, p. 03) durante quatro anos, entre 2011 e 2014. Em 2011 e 2012, as professoras assistentes estrangeiras voluntárias eram do sexo feminino e em 2013 e 2014 há a participação de voluntários do sexo masculino. Ressalte-se que em todos esses anos os ETAs têm visitado as escolas dos professores participantes do projeto. Essas visitas às escolas têm sido significativas para os professores, conforme será evidenciado no recorte da fala de uma das enunciantoras no decorrer desta pesquisa.

Quanto às rodadas de conversação, Neves (2014, p. 03) refere que encontros denominados de *Pedagogical Rounds* possuem como base a concepção psicanalítica da conversação e das rodadas multidisciplinares utilizadas em Medicina. Neves (2013, p. 03) destaca que “são essas rodadas de conversação, ou *pedagogical rounds*, que imprimiram ao ConCol a sua marca singular”.

Durante os *pedagogical rounds* (LOURES, 2014), em um primeiro instante diante de suas queixas o professor tende a olhar para o problema em que vive como se fosse algo distante dele, em que ele nada pudesse fazer pela dificuldade que apresenta ou situação que vem vivenciando em suas aulas. Geralmente apresenta-se um culpado, tais como o governo, a família do aluno ou o próprio aluno ou a (falta de) estrutura da escola pública. Passado o instante do olhar, chega-se ao tempo de compreender. Miranda e Santiago (2010, p. 05) ressaltam que, envolvido no problema, “o professor se instala na posição de impotência. Às vezes se interroga”. Acrescento que é como se partíssemos do “nada tenho a ver com isso” para o “que tenho eu a ver com isso?” Relembro Freud (1937), ao incluir a profissão de professor entre as três profissões que ele intitulou de impossíveis, uma vez que vale a pergunta do que é possível fazer dentro dos limites em que a profissão se apresenta. A discussão sobre sua sala de aula pode levar o sujeito-professor a deslocar seu posicionamento perante a situação-problema que ele apresenta ao grupo no ConCol. Conforme Lacan (1998d, p. 206):

O próprio retorno do movimento de compreender (...) prossegue no sujeito como uma reflexão, na qual essa instância ressurge para ele sob o modo subjetivo de um tempo de demora em relação aos outros nesse mesmo movimento e se apresenta logicamente como a urgência do momento de concluir.

Compreender a responsabilidade de cada professor no processo de ensinar, considerando sempre seus limites, leva o sujeito a conclusões próprias no que pode fazer

diante de suas vivências. Miranda e Santiago (2010, p. 05) comentam sobre o momento de concluir nos dizeres a seguir:

A reconciliação com algo dele mesmo, sobressaindo o desejo de ensinar. Esse momento é tomado como momento de concluir, ainda que em uma conclusão provisória do exercício entre os dizeres. O professor engata-se novamente no agir que propicia a transmissão.

Quando o momento de concluir toma os rumos descritos por Miranda e Santiago (2010), parece que o sujeito se engatou em uma posição de gozo vivificante (ou gozo feminino), que é objeto de estudo desta pesquisa. Como cada um tem o seu próprio tempo lógico, há participantes que evidenciam estarem experimentando o gozo vivificante, enquanto outros podem vir a atingir esse posicionamento (ou não) um pouco mais tarde em seu momento de concluir.

Enfim, todas as quatro participantes desta pesquisa integraram a formação continuada denominada Educonle e três delas prosseguem sua formação no ConCol. Segue, resumidamente, no Quadro 1, o perfil das quatro participantes desta pesquisa.

QUADRO 1 - Perfil dos sujeitos de pesquisa

Nome fictício: Marcella

Formação acadêmica: Letras Português/Inglês

Experiência profissional: professora de escola regular da rede pública de ensino desde 1998 (aproximadamente 15 anos lecionando)

Observações gerais: já realizou cursos de idiomas. Frequentou o EDUCONLE nos anos de 2007 e 2008. Frequentou o ConCol desde a sua criação, em 2011.

Nome fictício: Karla

Formação acadêmica: Letras Português/Inglês

Experiência profissional: empresa privada de telefonia, escolas de idiomas, professora desde 2004 em escola regular da rede pública (quase 10 anos lecionando)

Observações gerais: já realizou cursos de idiomas; curso intermediário do Centro de Extensão (Cenex) da UFMG (sem concluir esse ciclo); e curso da embaixada americana para professores de inglês da rede pública. Participou do EDUCONLE nos anos de 2007 e 2008. Frequentou o ConCol desde a sua criação, em 2011.

Nome fictício: Roberta

Formação acadêmica: Letras Português/Inglês

Experiência profissional: já trabalhou em secretaria de escola; é professora dessa mesma escola desde 1998 (completando 15 anos na atividade de lecionar)

Observações gerais: já realizou cursos de idiomas. Participou do EDUCONLE nos anos de 2006 e 2007. Frequentou o ConCol desde a sua criação, em 2011.

Nome fictício: Nanda

Formação acadêmica: Letras/Inglês

Experiência profissional: técnica em enfermagem; professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino desde 1997 (17 anos lecionando)

Observações gerais: realizou cursos de idiomas. Participou do EDUCONLE nos anos de 2004 e 2005. Permaneceu nos Estados Unidos por cinco semanas como parte do programa Fulbright em 2012. Atualmente não participa de curso ou projeto regularmente.

3.2 O *corpus*

Para a constituição do trabalho em AD, Bauer e Gaskell (2011, p. 39) sugerem a **construção de um *corpus*** “como princípio alternativo de coleta de dados”. Uma das definições apresentadas por Bauer sobre *corpus* está nos dizeres “é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade e com a qual ele irá trabalhar” (BARTHES, 1967, p. 96 *apud* BAUER; GASKELL, 2011, p. 44).

Há relação de interdependência entre *corpus*, teoria e análise, de acordo com Agustini e Bertoldo (2011, p. 132), a partir da linguística da enunciação. Para eles, “a incidência da subjetividade do pesquisador é definidora do tipo de relação a ser produzida entre teoria e análise e, em decorrência, suas implicações na construção de um *corpus*.” Em consequência, o pesquisador trabalha com a (im)possibilidade de produzir um saber que abarca seus limites.

3.3 A entrevista (teoria, como e quando foram produzidas)

De acordo com Machado (2002, p. 33), nas duas últimas décadas, “graças às contribuições da linguística e do desenvolvimento de análises de discurso, a entrevista adquiriu credibilidade e ganhou espaço no campo científico como instrumento independente”. A partir de sua credibilidade, Vergara define o que seja uma entrevista: “é um procedimento no qual você faz perguntas a alguém que oralmente lhe responde. (...) A entrevista informal ou aberta é quase uma conversa jogada fora, mas tem um objetivo específico: coletar dados de que você necessita” (VERGARA, 2007, p. 55).

Coutinho e Cunha (2005, p. 107) destacam que “a entrevista se inscreve num quadro interativo ou num sistema de ações recíprocas entre duas ou mais pessoas em que alguém interroga e alguém responde”. Quanto ao tipo de entrevista, Marconi e Lakatos (2007) distinguem mais de um, que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Marconi e Lakatos (2007) intitulam o que considereei entrevista informal, como sendo despadronizada ou não estruturada, e a descrevem pelos seguintes dizeres:

Despadronizada ou não estruturada – o entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 199).

Em síntese, para a formação do *corpus* foi realizado mais de um procedimento: primeiro, foi realizada uma entrevista informal com Nanda, em setembro de 2013. Em seguida, em outubro de 2013, ocorreu uma entrevista informal simultaneamente com as três outras participantes (Marcella, Karla e Roberta). Cerca de seis meses depois (em abril de 2014), reuni todas as quatro participantes para outra entrevista informal em grupo, incluindo a participação de minha orientadora. Cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e recebeu uma carta contendo informações sobre a pesquisa, a pesquisadora e o TCLE que iriam assinar (APÊNDICE B).

Para a primeira entrevista com as participantes, foi elaborado um roteiro com 18 perguntas (APÊNDICE C). Entretanto, à medida que a entrevista acontecia, apenas cerca de oito perguntas (as que não estão sublinhadas no roteiro do APÊNDICE C) é que foram feitas. Pois, à medida que a entrevista fluía ou as perguntas já eram respondidas, optei por não fazê-las, de acordo com o rumo da conversa. Quanto à segunda entrevista, as perguntas básicas do roteiro (APÊNDICE D) foram apenas seis.

Além do cenário das entrevistas, tive contato com as participantes em encontros do ConCol, eventos, visitas às suas escolas. Presenciei duas visitas às escolas de Karla junto com as ETAs. Já quanto à Nanda, que não participa do ConCol, estive na escola em que ela trabalha e assisti às suas aulas por uma semana, mas optei por não registrá-las e analisar somente as entrevistas.

Como se tratava de entrevistas informais, não havia uma ordem preestabelecida de quem responderia primeiro. A ordem em que foram respondidas as perguntas por cada participante não é necessariamente aquela que aparece no trabalho. Inclusive, no decorrer da conversa, aconteceu, mais de uma vez, que uma entrevistada interrompesse a fala da outra. Assim, criei uma ordem funcional entre Marcella, Karla, Roberta e Nanda para ter uma organização que facilitasse a análise e o acompanhamento pelo leitor.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e alguns recortes foram selecionados para análise.

3.4 Transcrição

Depois do consentimento dos participantes-enunciadores, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, embora apenas alguns recortes sejam apresentados para análise. Além das normas de transcrição baseadas em Castilho (1998), foram utilizados

algumas vírgulas e pontos finais; porém, a oralidade do discurso foi mantida. Foi escolhida transcrição literal do que foi dito nas entrevistadas, sem qualquer adaptação às normas gramaticais. Houve perda do oral para o escrito, mas mesmo com os limites referentes às transcrições, elas foram de fundamental importância neste trabalho para a realização das análises das entrevistas.

A seguir encontram-se as normas de transcrição utilizadas para este trabalho:

FIGURA 3 – Lista de notações para transcrição de depoimentos

LISTA DE NOTAÇÕES

Normas para transcrição dos depoimentos baseadas em Castilho (1998)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do grau de aprendizagem ... () grau de aprendizagem
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúsculas	EnTÃO, é uma aula uma vez por semana
Alongamento de vogal ou consoante	: : ou ::	Na minha opinião eh:::, apesar de aplicar as PROvas eh: :
Silabação	-	Ensino muito tra-di-cio-nal
Interrogação	?	E o quê que você vai avaliar?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões
Redução da fala	(...)	(...) Bom, os alunos lá tão sendo avaliados individualmente.
Comentários descritivos do transcritor	((maiúsculas))	((RISOS))
Superposição de vozes	[Ligando linhas	A. ... na escola que trabalho? [B. Sexta-feira?
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ ”	eu fico pensando, “Mas, gente, mas como que eu vou verificar ali?”

Fonte: Castilho (1998)

3.5 Sobre os recortes

Durante a formação do *corpus* da pesquisa, Agustini e Bertoldo (2011) ressaltam que o cortar é algo subjetivo do pesquisador e sempre haverá um resto, porque “sempre é possível sobre ele dizer mais” (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p. 127). De fato, ao se tratar de um recorte, nem tudo que foi dito será apresentado. De acordo com os autores, o recortar do *corpus* de pesquisa passa pela singularidade do pesquisador e, desta forma, contribui para relativizar o paradigma de objetividade das pesquisas. A forma de lidar com o recorte de pesquisa:

(...) pode desmistificar e pôr por terra visões totalizantes que insistem em acreditar que o *corpus* trabalhado deva se basear na exaustão de sua representatividade, como se isso fosse a garantia de uma objetividade que, para se sustentar, apoia-se em um imaginário da possibilidade de uma relação com o objeto estar separada do pesquisador (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p. 127).

A noção de recorte também é trabalhada por Claudemar Fernandes (2008). O referido autor afirma que “se trata da seleção de fragmentos do *corpus* para análise (...) tendo em vista os objetivos do estudo” (FERNANDES, 2008, p. 65). Ele comenta que para realizar a análise esses recortes devem ser considerados na relação com todo o *corpus*. Por fim, “o recorte pode atender também a uma necessidade de delimitação do material, dada a sua extensão, pela focalização de enunciados específicos, mas sua natureza e seleção são possíveis somente mediante os objetivos da pesquisa” (FERNANDES, 2008, p. 65).

3.6 Análises

Para a realização das análises foi feita uma divisão em quatro eixos temáticos e os dizeres da primeira entrevista foram comparados aos da segunda, exceto para o terceiro eixo (para o qual foi utilizada apenas a segunda entrevista). Os eixos selecionados compõem-se de: a) qual foi o primeiro contato com a Língua Inglesa? b) quando e por que ser professora de Língua Inglesa? c) por que ser professora em escola pública? d) Por que continuar sendo professora de Língua Inglesa? À medida que se analisava a resposta para essas quatro perguntas, procurava-se atingir o objetivo geral de identificar significantes que indicavam sinais de uma economia de gozo nas representações dessas professoras de LI de escolas regulares públicas.

A linha teórica seguida para a realização da interpretação e análise dos discursos das participantes foram, respectivamente, conceitos da psicanálise (Freud e Lacan) e a Análise de Discurso (Orlandi, Foucault e Pêcheux). Na impossibilidade de interpretar tudo o que é dito pelas participantes, além de sempre haver outra interpretação possível, Orlandi (2003; 2010) utiliza o termo “gesto de interpretação”, que foi cunhado por Pêcheux.

No capítulo das análises, especialmente no terceiro item (intitulado: “Por que escolas públicas?”), os termos “representação” e “representa” foram usados nos gestos de interpretação dos dizeres das participantes. Torna-se importante explicitar o sentido que essa terminologia possui nesta pesquisa.

De acordo com Coracini (2007), as representações são modos de interpretação da realidade que podem ser baseadas em “imagens, enunciados ou signos, o que não implica uma apreensão fiel da realidade”. Acrescento que essas imagens são decorrentes do inconsciente do sujeito. Em sentido similar, Hon (2009, p. 37) sintetiza que a representação é “o que o sujeito toma para si e as imagens que tem do mundo”.

Na relação entre a representação do mundo via linguagem, Tavares (2009, p. 67-68) comenta:

A linguagem não dá conta de recobrir o mundo, as relações entre os objetos do mundo e sua representação não são biunívocas. Há sempre um resto irrepresentável que sobra da operação de linguagem, o que justifica dizer que a linguagem é marcada por uma opacidade.

Em síntese, a noção de representação tomada nesta pesquisa será de cunho psicanalítico, do sujeito da linguagem e do inconsciente. Ancorada na psicanálise, “as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre ‘em relação a’, e de modo inconsciente” (SÓL, 2014, p. 60).

Deste modo, para este trabalho é cabível afirmar que em alguns momentos acontecerão gestos de interpretação, utilizando-se marcas enunciativas (risos, ênfases, lapsos, pausas), aspectos linguístico-discursivos (por exemplo, adjetivações e predicções), além de conceitos psicanalíticos na descrição de cadeia de significantes.

3.7 Em síntese

Ressaltamos que esta pesquisa conta com a enunciação de mais de um sujeito ao mesmo tempo, com interferências em suas falas, com memorização de fatos pelos sujeitos

que se pronunciam. Tendo em vista os limites de uma pesquisa de mestrado, bem como o fato de a pesquisadora não ser psicanalista, mas desejar apenas acionar esses conceitos no âmbito de uma pesquisa no ensino de língua estrangeira de forma a contribuir para que esse conhecimento também seja transmitido a essa área de estudo, a metodologia de base para este trabalho está ancorada na entrevista informal. Esta foi realizada individualmente com uma enunciativa e coletivamente com três outras enunciativas, em um primeiro momento, e em um segundo com todas as quatro juntas.

Tendo descrito as entrevistadas e as condições de formação das entrevistas; o *corpus* da pesquisa; a entrevista; as transcrições; os recortes e o método de análise, passo ao quarto capítulo, intitulado “Gestos de interpretação”. Nesse capítulo apresentarei recortes do *corpus* da pesquisa, utilizando os conceitos psicanalíticos alternados aos gestos de interpretação ancorados na Análise de Discurso.

4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

“Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.”

Carlos Drummond de Andrade.

O segundo capítulo se ocupou de elucidar a linha teórica que embasa e norteia este estudo. O terceiro traçou o meio pelo qual esta pesquisa foi formada. Neste quarto capítulo, faremos uso dos conceitos expostos no segundo, relativos à Análise de Discurso e à Psicanálise, para realizar nossos gestos de interpretação.

No decorrer das análises, foi necessária a inclusão de alguns outros aspectos teóricos, para nos amparar na busca de indícios de satisfação vivificante nos modos de dizer das entrevistadas. Esses modos de dizer estão nas marcas enunciativas (sobretudo nos risos, ênfases, lapsos⁵, pausas) e em aspectos linguístico-discursivos dos enunciados (predicações, adjetivações) no movimento necessário entre descrição e interpretação. Consideramos também como aspecto imprescindível das condições de produção do discurso das participantes o fato de que elas buscaram a educação continuada e que tiveram contato com esta pesquisadora também fora do *setting* das entrevistas.

Diante da impossibilidade de constar todos os dizeres das informantes desta pesquisa, foram realizados alguns recortes do *corpus* a serem apresentados na sequência.

⁵ Termo latino utilizado na retórica para designar um erro cometido por inadvertência, quer na fala (...), quer na escrita (...), e que consiste em colocar outra palavra no lugar da que se pretendia dizer (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 465).

As interpretações e análises realizadas não têm a pretensão de serem as únicas nem de englobarem todas possíveis. Feitas essas ressalvas, podemos ir em busca das respostas para esta pesquisa.

4.1 Qual foi o primeiro contato com a língua inglesa?

A inserção da LI na vida de cada participante teve um começo singular, própria de cada uma, sendo que consideramos relevante atentar para o modo como o seu primeiro encontro com a LI é lembrado por cada uma. Esse modo de nos contar indica a posição subjetiva diante do objeto de saber que viria futuramente a ser o objeto de ensino.

Durante a primeira entrevista, ao ouvir a pergunta “qual foi o primeiro contato com a língua inglesa”, a participante Marcella relata:

M: Na **minha verdade**... na verdade, meu primeiro contato com a língua inglesa foi escutando **música** pelo **rádio**. E foi muito engraçado, porque lembra daqueles programas... não vou falar minha idade não, viu... ((risos das participantes)) daquele programa do **Chacrinha** ((risos dela)), então a **menina cantando** uma **música**... ((Recorte da primeira entrevista com Marcella)).

Em sua segunda entrevista, quando Marcella foi indagada sobre: “a que você atribui a sua vontade de saber a língua inglesa e o que a faz aprender cada vez mais?”, respondeu o seguinte:

M: (...) quando tinha aquele programa do **Chacrinha** e o **pessoal cantava**. E eu, eu, assim, eu fiquei **APAIXONADA** ((risos dela, seguido das participantes)), mas o que é isso que tá acontecendo? ((risos)). E aí eu comecei a ter interesse, e aí chegou quase no momento assim de eu descobrir, né, de escolher qual direção eu queria tomar... no princípio eu queria fazer biologia. Aí eu peguei e vi a possibilidade de tá fazendo Letras, mas aí o pessoal perguntava assim: mas, o que te chama a atenção no curso de Letras? É o inglês ((Recorte da segunda entrevista com Marcella)).

Comparando as respostas, Marcella marca seu primeiro interesse em relação à LI, especialmente por intermédio da música. Marcella não destaca que a música que escutava na rádio ou ouvia no programa de televisão estivesse na língua inglesa. A princípio, a inferência é de que ela ouviu, especialmente, nas emissoras de rádio, músicas cantadas nessa língua, tendo em vista as condições de produção das respostas, ou seja, elas estão relacionadas às duas perguntas realizadas que explicitam o contexto da LI.

Aparente incoerência surge entre as respostas de Marcella (rádio x televisão; menina x pessoal). Ela afirma que seu primeiro contato com a língua inglesa começou pelo rádio e, em sequência, descreve que viu “a menina” cantando no programa do Chacrinha, oscilando seu interesse entre ouvir e ver-ouvir.

Outro destaque são as afirmações: “a menina cantando” e, na segunda entrevista, “um pessoal cantava”. São diferentes modos de dizer, que podem advir de lapsos de memória.

Como sujeito alienado à linguagem (“menina cantando”, “pessoal cantava”), a participante busca expressar as lembranças de seu primeiro contato com a LI e de seu interesse em aprender essa língua. Marcella parece tentar preencher seus lapsos de memória. Alguns dos significantes destacados em negrito (música, rádio, Chacrinha, apaixonada) seriam os possíveis elementos para identificar um provável modo de gozo da informante, em busca da satisfação das pulsões invocante (voz) e escópica (olhar), conceitos desenvolvidos por Lacan (1998c) na releitura do conceito de pulsão em Freud (1996a).

As palavras “música” e “apaixonada” podem vir carregadas de significantes que a afetam de forma satisfatória.

Apostaria no surgimento do sujeito do inconsciente que causou o riso e o sentimento de surpresa e de certo desconcerto, a partir da palavra “apaixonada”, tanto é que além dos risos causados, a participante prossegue com a pergunta: “mas o que é isso que tá acontecendo?”, seguido de novos risos. Sua fala, inclusive, foi quebrada por risos dela e das outras participantes da pesquisa. Os risos foram causados, especialmente, pela forma enfática com que ela pronunciou “apaixonada”.

Além disso, Marcella realiza saltos no tempo do programa do Chacrinha (da década de 80) ao momento de escolha de sua profissão, por volta de 10 anos mais tarde. Retomo de Freud (1996c, p. 159) a explicação de que “nossa vida mental, na medida em que é objeto de nossa percepção interna consciente, nada nos mostra desses processos, salvo pelos casos que classificamos de ‘raciocínio falho’ e por algumas operações mentais que visam a produzir um efeito cômico”. Esses recursos (raciocínio falho e efeito cômico) surgem no decorrer da fala da participante. “Em geral, não há nenhuma garantia quanto aos dados produzidos por nossa memória” (FREUD, 1996c, p. 163). Às vezes costumamos ter fragmentos de memórias de nossa infância, mas não uma sequência concatenada de fatos e ideias.

O fragmento de memória apresentado pela participante nos relembra, ainda, a definição de “lembança encobridora” que Freud (1996c, p. 163) descreve como:

Uma recordação como essa, 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, pode perfeitamente ser chamada de “lembança encobridora”.

A participante parece tentar resgatar o momento em que seu júbilo pela LI iniciou ao ouvir e ver pessoas cantando músicas que a encantaram.

É cabível atentar para o significante “Chacrinha”, uma metonímia do programa de auditório veiculado aos sábados à tarde, denominado “Cassino do Chacrinha”, de 1982 a 1988. Esse programa poderia ter várias significações para essa participante. Possivelmente, Chacrinha pode ter representado “alegria”, já que ali eram apresentadas várias atrações musicais. Eram também apresentados calouros, dos quais muitos candidatos a cantores eram desclassificados pelo apresentador de maneira humorística, debochada e espalhafatosa. Marcella, porém, parece guardar na memória aqueles cantores que a encantaram, mais particularmente uma menina possivelmente tão jovem quanto ela própria.

Desse modo, o contato inicial com a LI e a vontade de aprender essa língua, no caso de Marcella, não foram baseados na escola regular. Provavelmente, o primeiro contato com a LI representou para ela algo que pode não ser o mesmo que representa hoje - isso pode ter mudado ao longo do tempo -, pois, em sua própria memória, ela não tem uma linha do tempo fixa e demarcada. Ela parece transitar ao longo de suas respostas entre a infância, a adolescência e a vida adulta (com programas de televisão da década de 80 à escolha profissional ao final dos anos 90). Marcella parece ter reconstruído os significados da LI em sua vida, indo das músicas escutadas a um descobrimento do momento de direcionar a escolha profissional para o curso de Letras.

Escolher a formação profissional em Letras implicou a perda da oportunidade de cursar Biologia, confirmando-se que, ao fazer uma escolha, a única certeza que o sujeito tem é que de 10 opções, ao escolher uma, ele perde nove (FORBES, 2012a, s.p.).

Outro significante que chamou a atenção quando Marcella narrou sua história ou sua verdade interior foi o pronome possessivo: “minha”, que se intrometeu em sua fala quando tentava dizer “na verdade”. Foucault (2007) ensina que não podemos falar de tudo em um discurso, pois existe o tabu do objeto; outro princípio de exclusão em nossa

sociedade está na oposição razão e loucura (os discursos dos considerados loucos não eram ouvidos) e, por fim, a oposição do verdadeiro e do falso é um terceiro sistema de exclusão. Portanto, os discursos que não são considerados verdadeiros não são dignos de serem escutados. Mas a participante já inicia seu discurso com uma vontade de verdade, afirmando: “na minha verdade, na verdade”.

Ainda nos valendo de Foucault na tentativa de forçar um diálogo com Lacan, diríamos que Marcella inicia seu discurso com uma vontade de verdade, afirmando “na minha verdade”, embora Lacan alerta que a lembrança esbarra em uma recriação, em uma meia verdade. O sujeito não diz toda a verdade, porque parte dela é inconsciente mesmo. Assim afirmava Lacan (2003b, p. 508): “sempre digo a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam palavras. É por esse impossível, inclusive, que a verdade tem a ver com o real”. Embora possa ter sido um lapso da participante a inclusão do pronome “minha”, corrigindo sua fala, em seguida, pela omissão dele; seu dizer condiz com a ideia lacaniana de que é impossível dizer toda a verdade.

Marcella conta a recriação de sua história em seu primeiro contato com a LI de maneira satisfeita, expressiva e risonha. Pode-se inferir que ela experimentava um gozo vivificante nesse instante da enunciação. No entanto, não é possível inferir em sua resposta se ela permanece ou não nesse gozo.

A participante Karla também responde à indagação de “quando foi seu primeiro contato com a LI”, na primeira entrevista. Na segunda entrevista, embora a pergunta tenha sido outra (“a que você atribui a sua vontade de saber a língua inglesa e o que a faz aprender cada vez mais?”), as respostas permitiram uma comparação com Marcella.

K: Nossa, **desde criança** com as **músicas internacionais** ((risos)). Porque eu queria cantar, aprender a cantar, né? E eu ficava cantando em frente ao espelho, sozinha, **enrolado**. E eu falei: um dia eu ainda vou falar essa li::, esse idioma. ((Pausa)) e aí na escola, né. **Não do jeito que a gente gostaria**, mas **na escola teve um contato** com a língua inglesa ((Primeira entrevista com Karla)).

K: O meu também foi mais para esse lado. [N: Pra esse lado também...] K: Querer aprender o que **é diferente**. [N: Uham.] K: Então, quando eu era criança, né, eu, **ouvindo** as músicas, sempre gostei também de cantar, então **era diferente** e eu **queria aprender** o que **era diferente** ((Segunda entrevista com Karla)).

Não muito diferente de Marcella, Karla menciona que seu primeiro contato com a LI veio a partir da música internacional. Ela não especifica de onde ouvira, mas enfatiza que ficava cantando enrolado, em uma vontade de apropriar-se da língua do outro e

entender o que o outro cantava. O significante enrolado relembra o que é conhecido como *lalangue*. De acordo com Góis *et al.* (s.d., p. 02), *lalangue* (uma palavra inventada por Lacan, ao unir o artigo definido à palavra *langue*) “é uma forma de satisfação que não depende da significação. Cada *lalangue* é incomparável a qualquer outra, já que não existem dois ditos que sejam iguais”. Há um deslocamento dos termos enrolado para diferente. Karla, hoje cantora amadora, não queria apenas ouvir, mas aprender a cantar essas músicas.

No caso de Karla, a pulsão também parecia estar relacionada a ouvir e se fazer ouvir, inicialmente “enrolado”, por desconhecer a língua. A fonte de estimulação que flui de Karla passa pelo ouvir e cantar, ou seja, no predomínio da pulsão invocante, em busca de satisfação.

A pulsão invocante (voz) invocou (ou causou) um desejo na participante de aprender a LI. Se analisarmos o gozo da participante, tendo em vista suas narrativas, poderia dizer que como criança, em seu querer aprender a cantar as músicas internacionais, ela estaria experimentando um gozo semelhante ao da *lalangue*.

Karla demarca a língua do outro como sendo diferente e seu desejo de aprendê-la. Conforme ressalta Revuz (1998, p. 224), “aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha”. De acordo com Revuz (1998, p. 216), “o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem”. Entretanto, a porta aberta para a aprendizagem às vezes não é transposta porque “se observa de maneira abstrata e geral a importância da ‘dimensão afetiva’, mas quase não há trabalhos que se aventurem a investigar como o desejo (que desejo?) pode investir-se na aprendizagem de uma prática” (REVUZ, 1998, p. 216). Entendemos o desejo como aquele que irá mover o sujeito à aprendizagem, assim como sugere Revuz (1998). Esse desejo parece ter acompanhado a participante Karla desde sua infância e contribuído, portanto, para sua aprendizagem.

Esse contato inicial foi demarcado pelo tempo da infância e ocorreu antes de iniciar a aprendizagem da LI na escola. O primeiro contato pedagógico com a LI ocorreu na escola, mas ela faz uma crítica: “não do jeito que a gente gostaria”. Karla usou um tom impessoal: “a gente”. Ela pode ter se identificado com outras pessoas de sua época escolar ou do momento presente ou, ainda, se referir apenas a ela mesma.

Querer aprender a cantar o que era diferente levou a participante a um possível gozo vivificante, que repetia seu ato de cantar em frente ao espelho (olhar e a voz; ouvir e ser ouvida).

A entrevistada Roberta, por outro lado, apresenta uma resposta um pouco diferente:

R: Eu lembro que assim que eu **terminei meu segundo grau, eu já fui fazer cursinho de inglês**, esses cursinhos particulares. Fiz F, depois fiz o Y. Fiquei, assim, passando de um curso para outro. **Eu tinha interesse pelo inglês, mas eu não lembro** assim **como** que **surgiu esse interesse** não. Talvez seja porque aquela coisa do **mercado** mesmo, né? Quase **todo mundo fazendo** curso de inglês. Talvez foi assim que essa coisa se iniciou ((Primeira entrevista com Roberta)).

R: Acho que tem um enigma aí, porque **quando eu era adolescente**, eu fui fazer curso de inglês. Lá::: nem, lá no Maranhão. **Por que eu fui fazer curso de inglês?** Tinha uma **atração** pela língua inglesa. Tem um **enigma** aí, alguma coisa... que a língua inglesa **ca:: nos cativou**. (...). Eu **acho que é** um **prazer** em falar em outra língua também. **Acho que é GOSTOSO** falar inglês. Se fazer entender por uma outra língua. [K: É. Saber se expressar...]. [R: **...em outra língua**]. R: Você sabe português e o inglês? Acho que é essa coisa do **prazer, de satisfação** mesmo, né. [Eu: então...]. R: E quando você **vê seu aluno falando, você que ensinou, aí você arrePIA::**. **Você fica toda... UFAA, bom demais** ((Segunda entrevista com Roberta)).

R: (...) É como se fosse assim: **quem tem condições, vai fazer inglês**, né. Quem não tem, fica só com o desejo. Mas, meu pai tinha como me colocar, fiz (nome), (nome), (...), tudo quanto era curso de inglês que tinha na cidade porque eles abriam e fechavam. Na cidade, assim, cidade pequena, **eles abriam e daqui a pouco já não tinha mais**. Aí eu ia migrando, né (risos de algumas participantes). Mas, é porque **era uma coisa da sociedade**. Os pais têm condição, coloca pra fazer inglês. Bem natural, bem normal ((Segunda entrevista com Roberta)).

As lembranças de Roberta sobre o interesse pela LI são verbalizadas como se surgidas a partir da adolescência. Ela fixa um tempo, mas não o início de seu desejo em aprender, nem por que se interessava. Roberta levanta a hipótese de que estava buscando curso de LI porque seria bom se expressar em outra língua. Ela tenta explicar uma situação que ela não sabe.

Sendo o desejo de ordem inconsciente, este guia nossas escolhas por razões que desconhecemos. Roberta indaga seu desejo de cursar a LI. Seria em decorrência da sociedade, do *status* e das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho?

No trabalho de Loures (2007), os participantes afirmavam querer aprender a LI, mas o que eles desejavam era melhor colocação no mercado de trabalho, ascensão em seu *status* social e não necessariamente aprender a língua. Esta significaria apenas um meio de “alcançar” o objeto de desejo. Destaco alguns significantes que ressoam na fala de Roberta, quais sejam: “mercado”, “todo mundo fazendo”, “quem tem condições, vai fazer inglês” e “era uma coisa da sociedade”. Na lembrança daquele momento, é possível que Roberta também, ainda que inconscientemente, estivesse buscando não algo de seu desejo, mas sim a satisfação da expectativa do outro.

Como a LI deixou de ser “coisa de mercado” e passou a ser fonte de “prazer”, ser “gostoso” falar e a “cativou” constituem um “enigma”. A expressão utilizada foi: “ca:: nos

cativou”. A primeira pessoa do plural inclui, talvez, as colegas ali presentes que também foram cativadas.

Enquanto Roberta tentava organizar seus pensamentos, Karla interveio: “saber se expressar” (Karla), “em outra língua” (Roberta). Roberta reelaborou sua fala a partir da intervenção da Karla, reforçando a identificação aos membros do grupo.

Roberta complementa que quando vê o outro se expressando, algo que ela ensinou, é bom demais. Retomando a teoria lacaniana sobre o gozo a partir do Seminário 20, Leite (2001) afirma que ele está “definindo o gozo como sendo o gozo do Um” (LEITE, 2001, p. 04). Sua tentativa de se completar, de tornar-se um, indivisível, está não em ouvir, mas em ver o outro (esse outro se refere a algum aluno dela), se expressando da forma como ela ensinou. Portanto, o gozo de Roberta aparece no seu próprio corpo ao pensar nesse processo da aprendizagem e da expressão de seus alunos na LI.

Diferentemente das colegas, Roberta não evidenciou a influência da música em seu primeiro contato com a LI e sua escolha profissional. Porém, não mencionou seu aprendizado de língua estrangeira na escola regular, apontando como seu primeiro contato com a língua sua ida a cursos livres, lugares onde legitimamente se aprende a língua estrangeira, no imaginário nacional brasileiro.

A próxima participante, Nanda, embora a pergunta realizada para ela não tenha sido sobre seu primeiro contato com a LI, mas sim sobre sua escolha pela LI na Faculdade de Letras, sua resposta permitiu que fosse incluída neste primeiro eixo da pesquisa, qual seja, a análise sobre o primeiro contato das informantes com a LI.

N: É:: “**escorri**” meu inglês. Mas, é porque eu tinha **curiosidade** também, além de eu ter a facilidade de aprender, eu sempre fui muito **curiosa**, é.. eu... eu... a minha **adolescência** eu era **apaixonada** pelos **Beatles**, ainda sou mas não tanto. Então eu ficava assim **doida** para saber o que é que eles estavam cantando. Tanto que eu tenho... meu pai tinha um **dicionário** lá velho e eu sentava com o dicionário, pegava as letras, quando **a gente** conseguia a letra das músicas, e ficava tentando **traduzir** palavra por palavra, às vezes eu levava quatro dias para traduzir uma música e na época, **eu ainda não tinha nem inglês** ((Primeira entrevista com a Nanda)).

Durante a segunda entrevista, quando indagada: “a que você atribui a sua vontade de saber a língua inglesa e o que a faz aprender cada vez mais?”, ela responde:

N: É questão de querer sempre conhecer e saber um pouquinho a mais, não é? Não sei se tem muito a ver, mas, é:: quando eu era **mais no::va**, eu tive inglês só na **sétima e oitava série** e eu tinha aquela coisa de escutar... eu era louca com os **Beatles** e ainda sou. Mas, eu era **louca** para entender o que eles cantavam. Tanto que eu comecei a pegar umas coisas **sozinha**, tentando pegar um **dicionário** e tentando **correr atrás**. E eu ainda tenho muito disso **de correr atrás** das coisas, do que eu não conheço, né? ((Segunda entrevista com Nanda)).

Novamente ressoa o interesse pela música como acionador do interesse pela aprendizagem da LI. Nanda reitera que sua paixão era entender a música dos *Beatles*.

A curiosidade dela, aliada à vontade de entender palavra por palavra, levou Nanda a repetir o pronome pessoal “eu” por três vezes, usando o tempo presente (eu tenho) e logo corrigindo, voltando ao passado, para “meu pai tinha” um dicionário velho.

De acordo com Revuz (1998, p. 216), “não há método capaz de impedir alguém de aprender” e, mais uma vez, repetimos a frase da referida autora: “o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem” (REVUZ, 1998, p. 216).

A participante se refere a um desejo que ela nomeou de “louco” e “doida” para saber o que o grupo musical estava cantando. Diante do desconhecimento, irrompe da falta o desejo de saber o que eles estavam cantando.

Há uma aparente incoerência quando Nanda afirma na primeira entrevista: “a gente conseguia a letra das músicas” e na segunda ela demarca que conseguiu pegar “sozinha”. A incoerência é apenas aparente, porque a curiosidade, o desejo, a paixão, o movimento de olhar palavra por palavra no dicionário foi um esforço que partiu dela. Ela utiliza a expressão “correr atrás”, dando a ideia do movimento feito para alcançar o resultado pretendido.

Nota-se o lapso no dizer de Nanda, conforme se percebe em “escorri”, além de um pronome possessivo na primeira pessoa do singular (“meu” inglês). A LI estudada e falada por diversas pessoas teve o pronome “meu” possivelmente identificando a singularidade do estudo, curiosidade, esforço, dedicação e desejo de aprendizagem vivenciada pela participante. Retomamos o conceito de lapso:

Termo latino utilizado na retórica para designar um erro cometido por inadvertência, quer na fala (*lapsus linguae*), quer na escrita (*lapsus calami*), e que consiste em colocar outra palavra no lugar da que se pretendia dizer. (...) Sigmund Freud foi o primeiro a mostrar que eles têm uma significação oculta e devem ser relacionados com as motivações inconscientes de quem os comete (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 465/467).

A troca de fonemas resultou na substituição da palavra “escolhi” por “escorri”. Tal ato foi involuntário e ignorado pela participante enquanto falava. Procurando no dicionário o significado da palavra “escorrer”, encontramos: “vazar; verter; gotejar” (BUENO, 2007, p. 312). Por sua vez, “vazar” tem o sentido de: “tornar-se vazio; entornar; despejar; enterrar; furar; fazer correr; (...) esgotar-se aos poucos” (BUENO, 2007, p. 790). Por fim, procurando por “verter”, temos: “fazer transbordar; entornar; derramar; jorrar; traduzir; desaguar” (BUENO, 2007, p. 795). Dos significados buscados, a palavra “escorri” pode dar uma noção de que a aprendizagem da participante “gotejou”, “esgotou-se aos poucos”, “desaguou”, “transbordou”, “jorrou”, ou seja, a aprendizagem pode ter acontecido de forma lenta e gradativa, como ficou evidenciado em sequências posteriores das entrevistas.

Como vimos, as músicas em LI tiveram impacto em Nanda e mais duas entrevistadas. Já para Roberta teve a influência do valor de mercado ou *status*. Nenhuma das quatro participantes comenta que a escola regular teria tido o papel de despertá-las a querer aprender a LI, reiterando, assim, a sua exclusão como lugar ideal de aquisição de conhecimentos dessa área.

A partir das respostas que acabamos de ler, o gozo pelo significante apareceu nas entrevistas nas seguintes modalidades: música, rádio, Chacrinha, menina cantando, apaixonada (Marcella); músicas internacionais, cantar, enrolado, diferente (Karla); cursinho de inglês, mercado, todo mundo fazendo, enigma, cativou, prazer (Roberta). Esses significantes, que surgiram nas respostas das quatro professoras-participantes, relacionaram-se a entretenimento e prazer, mesmo no caso da Roberta, que diz ter encontrado prazer na aprendizagem da LI em algum momento que não sabe precisar. Respondida a questão relacionada ao contato da LI das professoras-participantes da pesquisa, no qual buscamos pinçar momentos de gozo vivificante em relação à língua como objeto de aprendizagem, passaremos à próxima questão, focando a língua como objeto de formação e ensino. Cabe atentar para os modos de gozo nessa relação, diferentemente do que pudemos observar na análise desses dizeres.

4.2 Quando e por que ser professora de língua inglesa?

A pergunta: “a partir de quando você resolveu ser professora de LI?” proporcionou longas e diferentes respostas. Continuaremos a analisar alguns recortes, seguindo como critério uma ordem, qual seja: Marcella, Karla, Roberta e Nanda. Porém, diferentemente

do modo como foi realizado na primeira parte, serão tecidos alguns comentários entre a primeira e a segunda entrevistas.

M: A minha história é ainda mais engraçada pelo seguinte: porque eu fiz Letras, porque na época eu **não** tinha **opção**. Então eu sou daquelas velhas pessoas que falaram assim: não, eu não tinha opção de fazer, então foi assim, **escolhi Letras** por causa do inglês. Só que quando eu cheguei lá, **não** era o inglês do jeito que eu **imaginava**. Eu tive que **fazer cursinho por fora**, fazer muita coisa, sabe? Porque eu não queria aquele inglesinho que era ensinado ali. E assim... e eu para te falar a verdade, **só tem três anos** que eu assumi minha **postura de professora** ((risos dela)). [Eu: Mas...] Mas, porque antes, Marilene, eu fervia a fazer concurso ((Primeira entrevista com Marcella)).

Ainda quanto a essa mesma participante, questionei, então: qual foi a virada, o que aconteceu? A resposta obtida foi:

M: Essa **educação continuada** aqui, eu elevar a minha autoestima, eu começar a falar esse inglês mesmo... Tudo igual a R. sempre menciona: que cê falar inglês, já dá aquele **upgrade** na: vida da gente ((Primeira entrevista com Marcella)).

O sujeito fala e falha ao se expressar, às vezes em uma aparente incoerência. No recorte transcrito anteriormente, parece que há uma falha de Marcella ao verbalizar que fez Letras porque não teve opção. Entretanto, sempre há opção, tanto que na mesma fala ela finaliza: “então, escolhi letras”. Ainda que seja entre uma licenciatura ou outra, por exemplo, houve um processo de escolha.

Durante a realização do curso se Letras, a participante comenta, em tom de queixa, sobre seu descontentamento com “o inglês” que aprendeu na faculdade. Tudo isso até que cita um ponto de virada em sua vida, afirmando um período. A partir do período estabelecido por Marcella, ela mudou sua posição perante a profissão. Outra pesquisa realizada com Marcella (LOURES, 2014, p. 170) lista vários de seus deslocamentos subjetivos, indicando uma saída da estagnação e da postura de queixa para suportar a angústia do não saber e se implicar em sua formação durante o ConCol, curso de educação continuada que apresentamos anteriormente.

Na primeira entrevista, Marcella utiliza as palavras: três anos; educação continuada; postura de professora; *upgrade*. Podemos fazer uma leitura, que ficará mais evidente com a segunda entrevista, de que: há “três anos”, Marcella começou uma “educação continuada” que contribuiu para mudar sua “postura” enquanto “professora”, passando até a usar em seu cotidiano palavras em língua inglesa, tal como fez na entrevista. Ressalta-se que

Marcella já é professora há aproximadamente quinze anos, embora tenha assumido, segundo ela, essa postura há apenas três.

Na segunda entrevista, volto a conversar com Marcella sobre a questão da sua escolha profissional:

M: Comigo, por morar no interior, o único lugar que tinha para fazer o curso, ou você fazia **licenciatura** ou você não fazia nada. (...) Aí quando **mudei** pra cá, eu tentei várias vezes fazer **concurso público**. Tentei várias vezes **sair desse lu::, dessa área**, mas era como se **alguma coisa** me **puxasse** ((tom de riso)) para dentro dela. Não tem jeito ((risos dela)). Aí só foi agora **em dois mil e:: onze** que eu realmente me::: como diz assim, **me senti uma professora**. (...).

Eu: **E hoje em dia você teria outra opção?**

M: **Não**. Hoje em dia eu quero ser professora ((Segunda entrevista com Marcella)).

Marcella destaca sua tentativa de deixar de ser professora na busca por concursos públicos em outras áreas. Interessa ressaltar que embora ela “quisesse” sair do lugar de professora, ela reitera que como se alguma coisa que ela não consegue nomear, a “puxasse” de volta. Esse algo inominável, pensamos, é da ordem do inconsciente e parece ser o desejo. Por isso Forbes (2003) questiona; “Você quer o que deseja?”. Conforme visto no capítulo teórico, todo desejo humano é conflituoso por buscar substituição ao objeto proibido, ao objeto impossível, “alguém pode dizer o que realmente deseja?” (SCOTTI, 2012, p.03). De acordo com Scotti (2012), “O que podemos fazer a partir de Freud, ou melhor, o que temos a fazer é, ao menos, nos interrogarmos sobre o nosso desejo. É a isso o que nos conduz uma ética do desejo, noutras palavras, a psicanálise” (SCOTTI, 2012, p. 04). Ao fazer parte de uma pesquisa e estar envolvida em um processo de transferência em relação aos formadores e em especial, à pesquisadora (LOURES, 2014), essa informante se implicou nessa ética e com isso parece ter modificado a sua forma de satisfação em relação a se ver como professora e a tomar o seu objeto de ensino como de fato seu.

Na sequência, indaguei o porquê de referida data:

M: Não sei. Foi quando começaram as **transformações** em minha vida. Não sei. ((pausa)).

Eu: Quais transformações? Explica mais.

M: Assim... que eu comecei a tomar **consciência**, né? Do que eu realmente **que::ria**. Do que eu tinha que fazer.

Eu: Quais os acontecimentos você lembra de 2011?

M: Uai, 2011... eu já vinha de um processo muito sofrido, sabe, Marilene? De coisas pra trás. Eu tinha tido uma gravidez difícil e tudo. E aí, quando foi agora, ((pausa)), quando:: **foi quando eu comecei aqui de novo**. Que eu:: ((pausa)) teve aquele balanço ((movimento de balanço com as mãos)) assim. Que fez com que eu desse uma guinada na vida ((Risos dela)).
(...)

M: É, uai. Eu tava totalmente perdida, minha filha. (...). Quando surgiu a oportunidade de voltar pra cá, sabe, aí sim. Foi nesse momento que eu comecei a enxergar as coisas.

Eu: Enxergar? ((pausa)) O quê?

M: **Enxergar**. Porque aí eu vi o que eu queria fazer. Eu tava fi:: tendo uma **resistência** ((pausa)). Acho que comigo mesma de não querer aceitar, né... a... profissão, saber que era isso que eu tinha o dom para fazer, mas eu não queria aceitar isso não/ porque eu tinha que fazer concurso. Porque todo mundo tava fazendo concurso, então eu tinha que fazer concurso. Todo mundo falando: não isso não dá dinheiro e eu ia com eles ((Segunda entrevista com Marcella)).

Conforme visto no recorte, o modo de gozo de Marcella antes da data por ela fixada tem indicativos de que era mortificante. Ela se queixa de falta de escolha, de gravidez difícil, de que queria sair da área em que atuava. Após o período (três anos atrás ou ano de 2011), ela menciona mudanças significativas em seu modo de viver.

A participante manifesta resistência em nomear o que proporcionou sua mudança. Primeiro, ela afirma que não sabe. Em seguida, faz uma pausa, como se refletisse se realmente não sabia. Ela afirma, ainda, que “comecei aqui de novo”, porque “estava totalmente perdida”, quando “surgiu a oportunidade”.

Marcella havia realizado um primeiro curso de educação continuada denominado Educonle nos anos de 2007 e 2008. Em 2011, teve início o curso ConCol, como uma oportunidade para quem tivesse passado pelo Educonle. O novo curso de formação continuada contou com um modelo próprio, com os três eixos já mencionados (aulas de LI com os ETAs norte-americanos do programa Fulbright; apresentação de projetos nas rodadas de conversação ou *pedagogical rounds* e oficinas sobre recursos da internet com o projeto Taba Eletrônica).

Tive a oportunidade de assistir a uma apresentação de Marcella no projeto ConCol. Nessa apresentação (em um *pedagogical round*) ela relatou que passou a conseguir dar aulas em LI e mostrou filmagens de suas aulas aos presentes nesse dia. Fica evidente, de acordo com a filmagem exibida, que sua aula foi toda em inglês, desde pedir aos alunos para abrir o livro em determinada página, quanto às explicações oferecidas. A fisionomia da participante era de alegria, tanto na filmagem quanto no dia da apresentação. Ela não filmou os rostos dos alunos para preservá-los. Mesmo filmados de costas, eles pareciam

atentos e respondiam às solicitações (de pegar o livro, abrir, respondiam às perguntas feitas e realizaram alguma atividade escrita).

Marcella se desloca como uma pessoa que não se posicionava perante o seu desejo de ser professora, nem sabia se queria sê-lo, para uma pessoa que passa a pensar em aulas criativas, filmá-las e se apresentar perante o grupo do ConCol nas rodadas de conversação (*pedagogical rounds*) com desenvoltura e satisfação. Do mesmo modo, passa a se apresentar de forma bastante articulada em um congresso realizado em Brasília-DF e em um simpósio no interior de Minas Gerais (Lavras), eventos de alcance internacional e local, respectivamente.

Marcella parece ter entrado para o curso sem muitas expectativas, como se fosse apenas mais um curso, já que não foi algo que ela buscou, mas sim uma oportunidade que surgiu (foi feito um convite para quem havia participado do Educonle em fazer esse curso). Entretanto, o que parecia ser só mais um curso levou Marcella a “enxergar”. Quando indaguei: enxergar o que, ela afirma: “o que queria fazer”. Durante o processo de realização do curso, ela pode ter “enxergado”⁶ o seu desejo.

Marcella menciona a educação continuada que frequenta e afirma que sua autoestima melhorou, assim como fez referência a ter aprendido a falar “esse inglês mesmo”. A formação continuada evidencia ter contribuído para a sua vida profissional, fazendo-a enxergar seu desejo, capacitando-a profissionalmente, fazendo-a se sentir falante da língua inglesa, tornando-a outra pessoa. Conforme afirma Revuz (1998, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Quanto à ética do desejo de Marcella, ao dizer “eu tinha que fazer concurso”, lembra o que Castro (2009, p. 57) explica como tendo sido denominado por Foucault de biopoder: “trata-se, definitivamente, da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente”. Desse modo, quando alguém afirma que tem que fazer algo, por que “tem que”? Acrescenta-se, ainda, que esse controle sobre a vida e os corpos dos sujeitos é fruto do sistema capitalista. “O biopoder foi um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo. Serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos” (CASTRO, 2009, p. 58). Desse modo, a partir da alteridade inscrita na voz de Marcella, ser professora, de acordo, com o que já escutou: “não dá dinheiro”. Ela

⁶ Sobre a dinâmica da pulsão escópica em relação ao caso Marcella, conferir Loures (2014).

faz gozo quando deixa de ouvir seu desejo e satisfaz-se no conflito com o desejo de outros e mesmo se deixa guiar pelo que “todo mundo faz”.

Quanto ao dizer pronto da sociedade que ser professora não dá dinheiro, está indicando um dizer via interdiscurso. Complementando o que já apresentamos sobre o interdiscurso como o lugar da heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998), tomamos aqui a definição de Orlandi (2010, p. 33): “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” e a “relação entre o já-dito e o que se está dizendo” (p. 32). Essa voz da alteridade é o interdiscurso que se relaciona com o que está sendo formulado (intradiscurso). Ou seja, o querer e o fazer (que identifica a via do desejo) são formulados de modo díspar, causando insatisfação ou sofrimento à pessoa.

Outro investimento de Marcella no ConCol e que também pode ter sido responsável por seu deslocamento subjetivo é apresentado em Neves (2013). Ela também estabeleceu um elo transferencial com as assistentes de ensino norte-americanas (ETAs), apropriando-se dos outros modos de enunciação na LI, obtendo, assim, uma relação gratificante com a língua inglesa. Conforme afirma a autora, tanto Marcella quanto os outros participantes desse projeto de EC tornaram-se outras pessoas ao se autorizarem como falantes dessa língua (NEVES, 2013, p. 296).

Acreditamos, portanto, que Marcella parece ter promovido o encontro entre querer e desejar, possibilitando, assim, uma virada em seu modo de gozo em relação a enunciar na língua e se autorizar a ensiná-la.

Na sequência, segue a resposta de Karla sobre por que ser professora de LI:

K: Complicado, por que eu escolhi Letras? ((Pausa)) Eu tentei duas vezes **Pedagogia** e tentei duas vezes **Administração**. Meu desejo era:, é, dar aula, porque eu não fiz Magistério, meu desejo **era dar aula**, ser professora, então ia fazer Pedagogia. (...) Só que a vontade de falar inglês, como eu estava no escritório, vou fazer Letras para aprender inglês para ser uma secretária, **ser** uma **secretária** bilíngue. (...). Só que eu fui mandada embora da empresa ((risos dela)) e formei e falei: **a única opção é dar aula**. ((risos das outras duas participantes da conversa)). Como eu queria dar aula, mas não de inglês, né. **Inglês eu queria aprender para mim...** e aí, então, foi por isso que **eu fiz Letras** ((Primeira entrevista com a Karla)).

“Complicado” parece ser o significante da posição de gozo de Karla em relação ao que dizia querer e o que possivelmente desejava. Percebe-se o deslizar metonímico entre os significantes Pedagogia, Administração, dar aula, ser secretária bilíngue e terminar na única opção de dar aula. A escolha por estudar Letras lhe apresenta como contingência, “única opção”; levando-a à ilusão de que sua escolha é de responsabilidade do outro, pela

via do gozo fálico (como se fosse isso que tem de ser), e não pela via do desejo. Quando a escolha é feita por falta de opção ou única oportunidade, sugere que é da ordem de um gozo mortificante, pois redime o sujeito de se responsabilizar por ela. Vejamos, na sequência, o recorte 2:

K: Você me fez lembrar de uma coisa aqui, porque eu guardo até hoje o ... como é que chama... guia do candidato (...) eu bati o olho em Letras e podia trabalhar num jornal e **é** um dos meus sonhos: era ser jornalista. Mas, eu não queria aquela que trabalha na frente apresentando, eu queria **ser a redatora**, que fica por detrás das câmeras **escrevendo** ((Primeira entrevista com a Karla)).

Retomando de significante em significante, Karla foi deslizando de administradora para pedagoga, secretária bilíngue e redatora de jornal, mostrando a metonímia do desejo sem lugar de ancoragem em uma significação. O que era exigido de cada profissão que lhe permitiria se sentir apta para exercer? No fio do discurso, reitera desejar saber a língua inglesa para si. Ela continua em outro recorte:

K: (...) quando **eu saí da faculdade eu tinha certeza que eu tinha diplomas que eu não estava habilitada para**. (...) as vagas para português faltavam, e para inglês sobravam. E eu falei: preciso de emprego. O que é que eu vou fazer? Eu sei da minha condição ((risos dela)), quê que eu vou fazer meu Deus? Então, assim, **era a última coisa que eu gostaria de pegar no primeiro momento**. Queria sair da faculdade, **queria fazer um curso, para depois dar aula**. Mas, devido à condição, **eu precisava trabalhar, era o que apareceu**, eu falei: **eu vou aceitar esse desafio, né? E preparar as aulas se tornou uma forma de aprendizagem para mim**. Então eu entrei para a sala de aula sabendo desse **desafio**, mas eu abracei porque eu gostava muito de **des... tinha desejo, né, de aprender** [R: falar inglês] k: falar o inglês, então eu abracei ((Primeira entrevista com Karla)).

Dar aula de LI não era a prioridade, mas a LI tinha a ver com o desejo pessoal. Ao falar, Karla separa o que é pessoal do profissional, não conseguindo perceber como poderia articular o seu desejo com sua profissão. Era um “emprego”, significante de um modo de gozo. No entanto, a oportunidade pode ter coincidido com o desejo e se tornado um desafio.

Na segunda entrevista, Karla desenvolve o que ela havia iniciado na primeira.

K: Eu também, engraçado, né? Eu fiz a opção pelo curso de Letras para poder fazer **redação**, trabalhar em jornal [N: Ah, tá]. K: Sempre tive interesse pelo INGLÊS (pausa), né. Falei assim, ah, então de quebra vou tá no inglês também. E::: procurei designação porque:: logo que me formei, fui mandada embora da empresa que eu trabalhava. Aí eu falei, agora vou dar aula. (...). E eu consegui para dar aula de primeira à quarta-série. (...). E a professora de inglês tava aposentando. E eu lá, né? É::: ensinando Português, Matemática, Geografia, História, e aí eu falei, aí meu Deus que **trem difícil**, não sei isso aqui. Aí a **coordenação** falou: você é formada em Letras, né? Falei, sou formada em Letras, Português e Inglês. (...) E **eles me convidaram** para trabalhar. E eu fiquei assim, nossa, eu ir agora, eu queria/eu quero dar aula de inglês, pensei comigo, não falei nada: eu quero dar aula de inglês, mas não quero dar aula agora. Porque agora acho que não dou conta. Mas, como surgiu a **oportunidade**, foi um **convite** e eles falaram: vamos dar a **oportunidade** para você ((Segunda entrevista com Karla)).

K: Expliquei minha condição para a diretora. Ela falou assim: eu sei que **você vai dar conta**. (...) E aí, **então, eu falei, olha, eu dou conta**. Teve **curso de designação do estado**, então eu falei: agora eu vou embora. Eu já peguei algumas estratégias/ pra poder lidar com isso, então, foi meio assim, por que professor de inglês? **Sempre quis**. Mas, aconteceu no de repente também. **Acho que as pessoas veem aquilo que a gente quer, primeiro que a gente, né?** A gente fica sufocando aquela coi:: aquela vontade, a gente fica sufocando e os outros tá lá de olho. (...). **Aconteceu** ser professora de inglês. Foi muito bom. Foi realmente o que **eu precisava**. Sabe aquele **empurrão?** Cê sair da faculdade e realmente cê não tem a base. E::: se você não dá o primeiro passo, cê nunca vai dar. E fica sufocando aquilo dentro de você. Que eu não queria ensinar Matemática, que eu não queria ensinar Geografia ((tom de riso)) e tava cozinhando aquela coisa. **Então, aconteceu, foi, nó, libertação**. Que bom, é aqui que eu quero ficar ((Segunda entrevista com Karla)).

Incide novamente no dizer de Karla, na segunda entrevista, a coincidência entre o seu desejo e o desejo do outro, representado na coordenação de sua escola, lembrando que este pode estar baseado no reconhecimento (ou desejo do desejo do outro) e o desejo inconsciente (realização no sentido freudiano). Ela insiste que o inglês surgiu como algo secundário, mas abraçou essa causa porque perdeu o emprego anterior.

Embora ela diga que sempre quis, em suas ações fazia gestos para se afastar do que dizia sempre querer. Assim, ela agia à revelia do desejo e animada pela ilusão de uma necessidade. Ela afirma, por fim, ter sido uma libertação, levando-nos a crer que seu desejo foi tocado a partir do “aconteceu”, do “convite” e da “oportunidade”, foi o “precisava”. Então, há uma revelia do desejo e era uma necessidade, daquilo de que “precisava”.

Desse modo, Karla relata suas ações a partir do convite para lecionar a LI como um acontecimento. Segundo Pêcheux (1997b), instaurou-se um novo processo discursivo, emergindo uma nova rede de dizeres e fazeres: tendo sido “empurrada”, ela procurou um jeito de dar um passo em direção ao que poderia ser o seu desejo. Segue outro recorte de Karla para dar continuidade à análise do que foi dito:

K: (...) E:: aí começaram uma consultoria com uma escola de idioma/ E infelizmente não foi lá uma coisa muito legal essa coisa da consultoria porque:: a mulher tratava a gente ((pausa))/ você é professora de inglês/ **porque você não serve, porque você não sabe**, assim...sabe/ então eu ficava com aquela sensação (...). Ela tá... **me achando cada vez mais./ Então eu tô querendo mudar de área, aí surgiu o Educonle.** / E aí surgiu o Educonle e, então, no Educonle, eu fiquei assim... nossa! Tem jeito! Eu tenho jeito! ((Segunda entrevista))

Se, primeiramente, apostaram nela para ocupar o lugar da outra professora; depois, na capacitação profissional, por outro lado, marcaram a sua castração, a sua falta. Importa-nos atentar para o fato de que a possível angústia que a participante enfrentou nesse momento foi o que a impulsionou a buscar um meio de sair desse mal-estar, indo à busca do projeto Educonle.

Em relação à fala da Karla, para responder à pergunta “quando e por que ser professora de LI”, temos um significante que reverbera no fio de seu dizer: o de que lecionar é difícil, é desafio. Mais uma vez reforça-se que a participante diz que não escolheu ser professora, mas sim que a escolheram (oportunidade, convite). O objeto de seu desejo, saber a LI, reverberado desde a infância (quando cantava enrolado em frente ao espelho), parece ter ganhado significação a partir de sua entrada no projeto Educonle. Discursivamente, Karla não relaciona a satisfação de saber a língua ao de ensiná-la. Embora esteja bastante implicada em sua formação continuada, hoje fazendo parte do ConCol após passar pela formação no Educonle, não é possível apostar se seu modo de gozo vivificante está direcionado para o seu ato de ensinar. Cabe-nos indiciar, no entanto, pelos seus dizeres e por suas ações, que os cursos de educação continuada propiciaram que ela se deslocasse de um gozo mortificante em relação ao que fazer com o seu desejo de saber a língua para um modo de satisfação mais vivificante.

Outra integrante ou participante desta pesquisa é Roberta, da qual também selecionei recortes que direta ou indiretamente respondem à pergunta de “quando e por que ser professora de LI”:

R: É. Sabe, assim, quando você vai **parar num lugar** e fala, assim, opa, **gostei** disso? Gostei daqui. Porque eu não pensava em ser professora. Eu fiz pré-vestibular para fazer Medicina dois anos. Saí da cidade que eu morava para poder estudar, para Medicina porque **era o sonho do MEU PAI**. Mas, eu não passei. Graças a Deus. Graças a Deus que eu não passei, né? Senão eu ia ser uma péssima médica. Aí eu voltei para a cidade, casei. Só que eu casei e falei, mas eu vou fazer o vestibular. Só que aí eu fiz para Letras lá na minha cidade. Passei na primeira etapa, tinha primeira e segunda, e eu tive que vim embora para cá ((Primeira entrevista com Roberta)).
(...)

R: Na verdade, eu entrei para a área da educação não trabalhando na sala de aula. Trabalhando em secretaria de escola. E aí, por que que eu fui fazer Letras? **Eu sempre gostei muito de ler, MUITO.** Então eu imaginei: um curso de quem **gosta de ler é Letras.** (...). Formei. E me tornei **professora,** né? Comecei a dar aula, trabalhar e tomando mais **gosto** pelo inglês. Eu trabalhava com português e inglês. Só que eu tomei muito mais **gosto** pela Língua Inglesa ((Primeira entrevista com Roberta)).

Os significantes: “parar num lugar” e “gostei” propõem o fato de esse lugar ser o de professora de LI. “Parar num lugar” indica o acaso. Entretanto, como vimos os seus relatos em relação ao gosto tomado pela aprendizagem da LI, sendo da ordem do desejo de Roberta, ela reconhece esse como seu lugar em vez do lugar que seu pai lhe atribuíra. Então, arriscaríamos a afirmar que seu gozo, uma vez que pode fazer o ele entre o desejar e o querer, seja o vivificante.

A posição de Roberta da primeira entrevista é confirmada na segunda, conforme transcrito:

R: Por que ser professora? (...) o processo inicial foi fazer dois vestibulares para Medicina, (...) / Aí fiz Letras. Lógico! A paixão pela leitura É LETRAS. Então, a minha turma, enquanto tava todo mundo focado no português, eu já tava começando a ir pro inglês (pausa) né? **Aquela coisa lá de adolescente./Entre em contato com a Língua Inglesa lá nos cursinhos, no interior, né, na cidade.** / Aí fui fiz Letras-Inglês/ **Já pensando sala de aula** ((Segunda entrevista com Roberta)).

(...) Por que que **a profissão chama a gente?** / Não sei. / Aí eu fiz Letras e abracei o inglês, né? / Fui fazer cursinho de inglês (...) fiquei uns seis meses. **Aí fiquei, mas não é isso que eu tô querendo.** (...). **Aí quando eu fui fazer o Educonle, aí na sala do Educonle, eu lembrei o seguinte: O EDUCONLE SUPRIU A NECESSIDADE QUE A FACULDADE NÃO ME OFERECIU.** (...) ((Segunda entrevista com Roberta)).

Roberta apresenta uma construção coerente em sua fala. A LI, já tomada por ela como seu objeto de desejo desde a adolescência, é perseguida também na faculdade. Porém, a faculdade não lhe oferece os recursos necessários para autorizá-la a se sentir falante da língua, falta que instaura a busca por cursos livres. E com ênfase atribui ao Educonle o lugar de possibilidade de alcançar seu objetivo. Lembrando com Freud de que não há garantia quanto aos dados e quanto ao momento exato produzido por nossa memória (FREUD, 1996c), importa marcar que o Educonle teria sido o marco inicial de todo um processo de apropriação da língua que vem transformando essa pessoa possivelmente *a posteriori* da sua participação nele, dando continuidade no ConCol (NEVES, 2013). Apostamos que esse seja um desejo decidido. Ela vai em busca de capacitação profissional, indicando responsabilização por essa sua posição subjetiva, a exemplo do que disse Lacan: “Por nossa condição de sujeito somos sempre responsáveis”

(LACAN, 1998b, p. 873). Mesmo sendo o desejo inconsciente, sempre somos responsáveis por ele e por nossas escolhas.

Observemos agora as respostas de Nanda:

N: - Bom, a **facilidade** de ter o inglês... né? E também o querer ter o **curso superior**. E não era um curso tão concorrido como as outras áreas. Porque tudo enquanto área que cê ia dava 30, 40, 60 por vaga. **Ingl...** É... Letras, na época que fiz, eu acho que foram um negócio de 11 candidatos por vaga ((Recorte da primeira entrevista com Nanda)).

N: (...). É:: eu queria aprender o inglês, vim pra Letras, mas eu vim pra Letras também porque eu queria ter **um curso superior**, né? Então **eu uní o útil ao agradável**. Eu vou fazer uma coisa que eu tenho interesse em **aprender**/mesmo, que é o inglês/ e vou ter **meu superior**. Pra escola, **eu caí** assim, meio que assim... todo mundo que faz o curso faz estágio, né? E:: quando eu comecei estágio, eu falei assim/ mais ou menos eu **acho que eu tenho jeito pra coisa** ((tom de riso)), né? (...) Eu fui **atrás da onda também**. E aí de cara eu passei num concurso. Foi formei, aí acho que foi em cinco meses depois que eu formei, eu acho, eu fui nomeada ((Recorte da segunda entrevista com Nanda)).

N: (...) eu **caí** assim... **na profissão professora** (...). Bom, como eu fui na **onda de todo mundo**, passei no **concurso**, achei bem mais **tranquilo, mais SEGURO**. (...) E fiquei. E fiquei. Passei muito aperto no início. Talvez até por causa disso, que eu não tinha essa intenção mesmo de trabalhar com a educação ((Segunda entrevista com Nanda)).

Nanda apresenta alguns significantes como facilidade, curso superior, cair no curso e ir à onda. A escolha foi pelo que era mais acessível, assim, inferindo-se na primeira entrevista que ali não havia desejo. Já na segunda entrevista surge a expressão popular em que o significante “útil” se apresenta como a necessidade aliada ao seu desejo. Ao usar a expressão popular “unir o útil ao agradável”, Nanda parece enfatizar a utilidade que teria em ter o diploma do curso superior. Sabemos do seu querer aprender a LI desde a infância ou adolescência. Já surge como demanda a ser exemplificada do seguinte modo: imagine se trouxessem um alimento para uma pessoa e ela não come só porque está com fome, mas também porque tem prazer em ingeri-lo. Desse modo, “o útil e o agradável” traduzem-se pela necessidade de assumir-se como professora e talvez também pelo desejo de saber a LI, indicando algo do gozo que pode oscilar. Pensar em vir a ser professora teria sido mortificante e seria, para nós, difícil dizer se modificou em um momento posterior ao ingresso no curso de Letras a partir desse relato da entrevistada. Significantes como tranquilidade, segurança, cair no curso, ir na onda do curso sugerem um fazer *prêt-à-porter* que distancia o sujeito da singularidade do seu desejo (FORBES, 2012a).

Diremos, então, que a resposta para a pergunta “quando ser professora de LI” variou para cada sujeito. Entretanto, ficou evidente que essa decisão não coincidiu com o

momento de ingresso na Faculdade de Letras nem a escolha profissional começou ou terminou no ato de inscrição para o exame de ingresso no ensino superior. Desse modo, Nanda também indica que o fato de ser professora não foi algo fácil ou decidido anteriormente. Foi uma conquista suplementar ao curso de Letras, alcançada somente depois de também se engajar na educação continuada, como veremos a seguir.

Ao indagar Nanda, na primeira entrevista, sobre os vários cursos que a teriam marcado, percebo que ela, embora tenha acabado de retornar de um curso de formação de professores no exterior, responde:

N: Ô:::, eu fiz o Educonle. De curso mais assim, mais, mais, mais chamado mesmo, maior, maior que eu fiz foi o Educonle mesmo (...) o que eu gostei no Educonle foi a parte da aprendizagem da língua. Porque a gente lá era obrigado a falar mesmo, tinha as aulas de inglês. (...) a aula era só para o grupo de professores. (...) Foi lá que eu desenvolvi minha fala. Eu falava muito pouco. Então, para mim, foi assim uma guinada muito boa. O *listening* meu melhorou bem nessa época do Educonle. Eu... foi lá que eu vi que eu dava conta de falar. ((pausa)). E mesmo essa questão de trabalhar em grupo também. (...) a gente ia na escola do outro observar a aula, pra mim foi muito bom ((Primeira entrevista com Nanda)).

Na sequência, indaguei de Nanda:

Eu: E isso influenciou na sua aula?

N: Ah, com certeza. Na época que eu fiz, eu fiz em 2004, tinha um ano que eu tava dando aula. Eu tava meio perdidaça ainda, né, tava perdidona aí. Então me ajudou bastante na questão de organização de sala, de material ((Primeira entrevista com Nanda)).

Ressalta-se que o significante “meio perdida” vai ganhando contornos mais fortes, “perdidaça” e “perdidona” com referência ao seu fazer pedagógico. Ao estarem atuando como professoras, provavelmente estavam sofrendo com a angústia de não saber o que e como fazer na sala de aula.

Marcella, por exemplo, mesmo após vários anos de profissão, afirmou que apenas em 2011 (já lecionava há cerca de 12 anos), quando “decidiu” ser professora, “assumiu essa postura”. Alguns significantes utilizados pelas participantes Marcella e Karla mostraram que, possivelmente, indiciavam o gozo mortificante perante a profissão. Marcella menciona sua resistência à profissão (concursos, sair desse lu:: dessa área); Karla utilizou os significantes: “complicado”, “única opção é dar aula”, “era o que apareceu”, “querer aprender”, “desafio”, “querendo mudar de área”. Quanto à escolha pela profissão, Roberta utiliza os significantes: “ler”, “Letras”, “parar num lugar”, “gostei”; Nanda

apresentou seu desejo pelo “curso superior”, “facilidade”, “concurso”, “tranquilidade”, “seguro”.

Ressalte-se, entretanto, que as participantes marcaram seus dizeres com um deslocamento em suas posições de gozo perante a profissão após a realização dos projetos relativos aos cursos de educação continuada (Educonle e/ou ConCol). Estes projetos aparecem nos dizeres delas como tendo trazido diferentes contribuições: “postura de professora”, “*upgrade* na vida”, “enxergar” (Marcella); “surgiu o Educonle”, “eu tenho jeito” (Karla); “supriu a necessidade que a faculdade não me ofereceu” (Roberta); “aprendizagem da língua”, “obrigada a falar mesmo”, “desenvolvi meu *listening*”, “então me ajudou bastante” (Nanda).

Os projetos de educação continuada Educole e/ou ConCol ficaram evidentes como tendo grande efeito na vida profissional dessas participantes. Chegamos a apostar que seu fazer se torna mais coerente com o seu desejo. Em seus gestos de implicação com seus cursos de educação continuada elas puderam, talvez, suavizar o gozo mortificante ao se sentirem professoras mais criativas e realizadas.

4.3 Por que escola pública?

Pensando no contexto em que as participantes trabalham, foi indagado na segunda entrevista: “por que escola pública?” Segue recorte da resposta de Marcella:

M: Marilene, eu não dou conta de lecionar na escola particular. Eu não consigo. Eu não sei por quê... se eu já fui acostumada com a:: com aquelas **peessoas** da escola, por serem mais **humilde**::. Não sei. Mas, eu não **consigo lecionar** em escola particular. Eu tentei duas vezes já. E eu não **consigo me adaptar**. Eu prefiro... sabe... você ver o olho daquele aluno seu ali brilhando porque tá aprendendo ali alguma coisa, que não sabe nada e está conseguindo aprender, do que aquele **olhar de deboche** assim... de olhar pra sua cara: nossa, mas é você que tá dando aula ((imitando outra voz)), sabe? ((Segunda entrevista)).

O significante que reverbera no dizer de Marcella é “humilde”. Ela relaciona esse significante genericamente às pessoas da escola pública, mais especificamente ao aluno. O significado no dicionário é o adjetivo: “modesto, simples, despretensioso” (BUENO, 2007, p. 415). Quanto ao substantivo humildade, temos: “modéstia, inferioridade” (BUENO, 2007, p. 415). Além disso, o dicionário apresenta o verbo humilhar: “tornar humilde, submeter; sujeitar; humilhar” (BUENO, 2007, p. 415), que nos leva a associar esse

significante à insegurança que Marcella experimenta quando compara o fazer na escola pública ao fazer na escola privada. Marcella não esclarece se já lecionou em escolas privadas, mas faz efeito algo de já-dito, constituindo seu discurso, significando sua posição de professora em ambos os espaços. O interdiscurso irrompe, portanto, na marca da enunciação, na mudança do tom de voz, ao imitar um suposto aluno, indicando que Marcella ainda se representa pouco à vontade diante de um aluno que teria o poder de humilhá-la. A participante demonstra que carrega uma memória discursiva relativa ao dizer e ao olhar desse aluno hipotético interpretado por ela como de deboche e produzindo um efeito de desconforto para a sua posição de professora na escola particular.

A opção de Marcella pela escola pública parece, portanto, a de uma escolha *prêt-à-porter*, confortável, adaptável. Mesmo tendo passado por deslocamentos subjetivos significativos, como evidenciado por Loures (2014), cabe-nos problematizar a posição de gozo de Marcella diante de maiores desafios, tal como o de lecionar em escolas privadas, uma vez que ela não sinalizou alguma vontade de lecionar nesse ambiente.

Vejamos o que Karla responde:

K: Hoje eu tô tendo uma experiência na escola particular. Então, se eu tivesse começado lá no início, (...), eu mesma não me sentiria... eu mesma me menosprezaria. / porque eu já vim com aquela concepção assim: nossa, não sei nada. (...). Então, porque hoje, eu não sei se a cabeça também, né, momento, o período que eu vivo HOJE, / que eu penso DIFERENTE./ então ainda que eu não saiba tudo, a gente nunca vai saber tudo mesmo [N: Ahhum]/ eu me posicionei assim para a dona de onde eu estou trabalhando, né./ Foi num convite que eu recebi [N: Humhum]/K: Eu me posicionei pra ela/ falei dos trabalhos que eu faço na escola pública e ela falou: no::, mas você faz isso em escola pública?/ Faça isso na escola pública./ E os meninos falam? Conseguem?/Num são todos não, mas... que eles gostam.

(...)

K: A **minha escolha** é pelos **meninos** da escola pública/ até porque era o meu primeiro contato, foi com meninos muito **pobres**. / E a professora de inglês anterior deles, chegava lá na escola de carro e eu:: (risos não sei de quem), e eu:: chegava suada. / Então, eu cheguei mais próxima deles ((Segunda entrevista)).

Destacam-se, inicialmente, os significantes “meninos” e “pobres”. Esses dois significantes retomam resquícios de um discurso religioso que já predominou no Brasil em relação às escolas públicas, pois a escolha de ensinar passa pelo processo de um ato de caridade, por se tratar de “meninos” “pobres” (expressão afetiva em relação aos alunos, representados como eternas crianças). Então, ensiná-los passa interdiscursivamente por um ato de valor moral ou cristão, mais do que necessariamente uma escolha livre dos valores

religiosos. Outra leitura que também está expressa no fio do discurso é a sua identificação com seus alunos em relação ao significante pobreza.

Quanto ao discurso religioso relacionado ao ensino, sabe-se que as escolas públicas brasileiras, atualmente, são laicas, mas nem sempre foi assim, pois já foram instituições relacionadas à religião desde a “descoberta” do Brasil. Historicamente, em Portugal, “a partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 469). Sobre a Companhia de Jesus, que atuou no Brasil com metodologias próprias de ensino e sempre ligadas à religião, Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 468) explicam:

A Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais (...). A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais (...). Todavia, pouco a pouco, a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as suas atividades.

A passagem do ensino relacionado à religião a um caráter não religioso ocorreu a partir do momento em que Pombal assumiu o cargo de Ministro do Rei D. José I. “Em agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 467).

Os jesuítas foram expulsos do Brasil e o ensino passou a ser controlado pelo Estado Moderno. “A metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; criação de cargos como de diretor de estudos” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475), além de substituir um curso de humanidades que havia sido criado pelos jesuítas. A reforma realizada por Pombal destruiu uma organização consolidada que existia no Brasil; entretanto, os resquícios da ligação entre o ensino e a religião permanecem. Há, porém, várias escolas particulares que ainda hoje se vinculam a alguma igreja. Além disso, também há resquícios ideológicos na associação do sacerdócio com a profissão do professor, ligando o ato de ensinar aos valores cristãos de amor, caridade, compaixão.

A atuação de Karla na escola pública pode estar relacionada, ainda que inconscientemente, à sua escolha por trabalhar com as crianças economicamente desfavorecidas, seguindo os valores cristãos do sacerdócio. Indo para uma leitura menos

ideológica e mais para o modo de satisfação de Karla, temos outra chave de interpretação cabível.

Segundo uma leitura da satisfação sobre o relato de Karla, é mais provável que uma pessoa pobre não saiba a língua inglesa. Quando Karla leva o inglês para estudantes da classe econômica desfavorecida é como se levasse até eles aquela língua que a encantou. Então, observa a cara de que eles gostam, momento em que Karla parece reencontrar a satisfação dela quando ouvia a LI na infância. Já com os ricos, geralmente, eles têm uma noção da LI quando chegam à escola. Então a escolha de Karla ficou coerente, pois ela encontrou satisfação ao ingressar no ensino público, tentando levar para os seus alunos o seu conhecimento.

Como nem todos os professores de LI estão satisfeitos em sua função, caberia a pergunta que faz o psicanalista Mendonça Filho no texto “Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão” (2001, p. 104): “Quantos professores não caem nessa armadilha do desejo de saber e acabam por pedir que sejam sempre reconhecidos como bons, belos, caridosos, desprendidos e tantas outras palavras que o amor cristão permite engendrar para a sua realização?” Nessa posição, reforça o autor, a função realizada é a da sedução, não a da transmissão, uma vez que o professor acredita ser ele próprio o verdadeiro objeto de amor do seu aluno.

Por outro lado, a psicanalista Margareth Diniz ressalta, em seu texto “De que sofrem as mulheres professoras?” (DINIZ, 2001), as representações que marcam fortemente professoras como as nossas informantes: a forma como lidam com seus alunos está marcada, por um lado, por sua história de vida e, por outro, por sua concepção de ensino e uma concepção de sociedade que ora valoriza o seu trabalho pedagógico, ora o desvaloriza. O mal-estar do trabalho pedagógico permeia seus dizeres, revelando um modo de satisfação vacilante, em que a queixa vigora, a despeito de deslocamentos e da implicação em sair desse lugar. É ainda Diniz (2001) que nos esclarece que a saída feminina para lidar com esses mal-estares é a histeria, ou seja, um modo de manutenção do desejo insatisfeito.

Roberta apresenta sua resposta, que vem reforçar as afirmações de Diniz (2001), enquanto ressoa uma queixa contra a profissão, relativa ao momento de escolha: “R: Acho que **ninguém escolhe** ser professora da escola pública, né. Acho que a gente **acaba sendo levado** de algum jeito, de algum momento da vida da gente pra escola pública, mas a gente **não escolhe**” ((Segunda entrevista)).

A participante Roberta generaliza seu dizer para “ninguém” e “a gente”, em vez de se posicionar na primeira pessoa do singular “eu”. Nessa representação, ela busca um tom impessoal e genérico de identificação com o discurso de desprestígio da escola pública. Roberta afirma que não escolheu trabalhar nessa escola, mas ao parar ali, gostou do ambiente e depois de formada prosseguiu como professora de lá.

Segue a resposta de Nanda para a mesma pergunta (“por que escola pública?”):

N: Como eu te falei, formando, passou um tempinho, passei no **concurso** (...). Aí, não sei se por **comodismo** ou por coisa parecida, eu nunca procurei uma escola particular. (...) Eu tive uma experiência de substituir um amigo, fiquei duas semanas, que ele teve que sair, que ele tava com alguns problemas. (...). E:: o pessoal valorizava bem e uma cobrança muito grande em cima do professor de inglês/ muito grande mesmo/ porque os alunos lá, todos/ a maioria/ fazia cursinho de inglês [R: Particular, né?] N: Particular. Então, você tinha que tá ali, pau a pau com eles. (...). Mas, eu achei uma pressão muito grande, uma cobrança muito grande. (...) Eu considero uma **escolha**. / Porque, porque:: eu:: assim::/ **Não funciono muito bem sobre pressão**/ eu tenho esse problema./ Eu até trabalho, mas eu fico meia travada ((Segunda entrevista)).

Os significantes que surgem nesta resposta são: “concurso” e “comodismo”. Embora esse último tenha sido modalizado com “não sei se é”, ao retomar a cadeia significante, percebe-se o deslize de concurso como sendo “tranquilo” e “seguro” para “comodismo”. Assim, tornar-se professora em escola pública está representado, especialmente, na comodidade do concurso, a tranquilidade e a segurança que essa situação representa, uma vez que não é necessário esforço e pressão. A “escolha” feita por comodismo, portanto, pode ser uma escolha não responsável, por não envolver algo que exija assumir a consequência de uma boa preparação como profissional.

Podemos inferir, portanto, que as quatro professoras escolheram a escola pública porque não se sentiriam à vontade na escola privada. Esta última é representada no imaginário dessas professoras como exigente, pressionadora, entre outros significantes, enquanto a escola pública é representada como lugar de comodidade, humildade, onde não é preciso demonstrar conhecimento profundo da língua e caracterizando uma posição de quem faz somente o esperado.

Uma vez que cada participante relacionou os significantes que contribuíram ou contribuem para serem professoras nas escolas públicas, segue a última seção das análises.

4.4 Por que continuar sendo professora de língua inglesa?

Na primeira entrevista com Marcella, Karla e Roberta, interroguei-lhes sobre “o que lhes agrada ou seduz em ser professora”. A primeira entrevista de Nanda foi feita separadamente das outras três e essa pergunta não havia sido feita a ela. A segunda entrevista envolveu as quatro participantes e eu modifiquei a questão para “por que continuar sendo professora”. Porém, ao realizar as transcrições, percebi que Karla deixou de responder a essa pergunta. Obtive as seguintes respostas, primeiramente focalizando Marcella:

M: O que me seduz é **o olhar do meu aluno**. Quando cê fala inglês dentro da sala de aula, o olho deles brilham. E quando **você vê**, né, eles sendo capazes de conversar dentro da sala de aula de:: de:: falar aquilo ali que você ensina e eles ficam assim numa **emoção tão GRANDE**:: (...) o que **MAIS me deixou MUITO feliz** foi quando umas duas alunas... que uma até saiu da escola no ano passado, ela me entregou um cartão e falou comigo assim que... ela, ela num gostava de inglês/ que a partir daquele an... daquele momento ali/ das minhas aulas e tudo/ que ela tinha sido/ tinha identificado mesmo com a matéria e que ela tava amando, aprendendo inglês. E, assim, não tem preço que PAGUE. Não tem dinheiro que pague você **ver a felicidade deles** de ver estar se expressando, não. No::ssa Senhora, é muito gratificante ((Primeira entrevista com Marcella)).

Nesse trecho da entrevista, verificamos que o ato de ensinar é um modo gratificante de obter satisfação, porque ela observa uma satisfação no corpo do aluno, com destaque para o olhar (brilho nos olhos). O brilho dos olhos retorna sobre o corpo de quem faz a transmissão da LI, causando-lhe, possivelmente, grande emoção. Percebe-se que nesse contexto há uma troca de prazeres, mantendo demanda dirigida à suposição de que ela sabia do desejo do aluno (“emoção tão grande”, “me deixou muito feliz”, “não tem preço que pague”, “não tem dinheiro que pague”). Nessa tentativa de explicação da sensação no corpo causada pelo brilho dos olhos, Marcella narra que experimenta uma satisfação que vai além da fala. Na sua próxima fala, da segunda entrevista, Marcella se refere ao ConCol, em um momento em que vive intensa satisfação em participar desse grupo de educação continuada, a exemplo de “fazer valer, no seu próprio desejo (...) o desejo de saber” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 103):

M: é que pra mim o que só resume numa coisa... (...). Resume só numa coisa, **aqui** a gente tem o nosso **porto seguro**. Sabe o lugar que você vai/ e que você tem o **amparo**,/ você **partilha** com todo mundo das mesmas **angústias**... das mesmas **aflições**. Então, aqui, eu::: o seu **amparo**/ sabe onde você vai **renovar** suas energias. Não sei te falar, eu não sei te falar com:::, mas é assim, é uma **alegria TÃO GRANDE** ((tom de alegria genuíno)) d’ocê saber que ocê::: tá indo ao encontro dos seus **colegas**, cê tá indo ao encontro das pessoas com quem

you can **compartilhar** yours... [R: Aula de inglês com o americano, não podemos esquecer], M: É:::, sabe, é **tudo que** a gente sempre **sonhou** ((Segunda entrevista com Marcella)).

O grupo é representado como “porto seguro”, onde ela pode lidar com sua angústia (inseguranças, aflições). O que ela representa como agradável se inscreve no seu corpo. É um porto seguro porque os corpos se encontram e laços sociais são feitos. Os encontros do ConCol contribuem para que Marcella continue a desejar ser professora de LI e encontre seu lugar de aportar, ou seja, de trabalhar a angústia.

Ela expressa sua alegria em falar a LI, que lhe dá condições de encontrar-se com o outro, formando laços, seja na escola pública, seja no curso de formação continuada para professoras. Nessa sua segunda resposta é possível perceber traços do modo de gozo vivificante que a mantém desejante como professora e que, junto com o grupo, busca criar algo novo. Em síntese, segundo Mendonça Filho (2001, p. 103), “é na posição de aluno, enquanto é esse que está referido à posição de saber, que o professor poderá encontrar o lugar de onde possa vir a ser o ‘arco da transmissão’”. Passemos à entrevistada Karla:

K: Se não fosse o gostar, eu já acho que eu já taria ((inaudível)). Mesmo quando a gente volta com tanta **surra** do dia-a-dia, lá **na sala de aula**... Eu gosto. (...) Então, é uma **satisfação**, como a Marcella mesmo já disse, quando a Roberta já reforçou aí, quando você vê aquele **aluno** que **não tinha interesse**, simpatia nenhuma pela língua e de repente **é esse que te traz mais prazer ao falar o inglês na sala de aula**, fazer os exercícios de... corretamente, falar... você vê no olhinho deles assim... **NÓ::: APRENDEU**. Então, assim, não tem preço realmente. **É isso que motiva...** Então, assim, o que é **mais prazeroso**, né, é **isso**. Mesmo depois de um **dia cansativo**. Eu falo **surra** porque eles **falam muito**, porque eles **são indisciplinados**, né, ... porque às vezes **faltam com o respeito**, falam **palavras rudes**... Então é esse tipo de **surra** que a gente leva assim. [R: É.]. [M: É.] [?: Tem dia que é um embate]. Cê sai com essa **carga**, assim, às vezes da sala de aula. **Mas**, você sai com essa carga, **mas** apesar disso tudo, cê sente que o aluno **aprendeu** ou vira para você e fala: nossa, cê sabe que eu já **vi inglês**, mas que **a partir de hoje** que eu **entendi essa matéria**, professora? **Valeu a pena** ((Primeira entrevista com Karla)).

Ao enunciar, Karla destaca as situações por ela representadas como dificuldades do magistério, não só no uso das adversativas, mas também nos significantes: “dia cansativo”, “falam muito”, “são indisciplinados”, “faltam com respeito”, “falam palavras rudes”, enquanto os contrapõe à alegria de ver os alunos aprendendo. Nessa oscilação entre desprazer e prazer, pode-se vislumbrar algo da ordem de seu desejo, perceptível nos olhos dos alunos, nas exclamações da aprendizagem (“nó:: aprendeu”, e “entendi essa matéria”).

Sabemos que o gozo é mais forte do que qualquer intenção de mudança de um modo de satisfação do sujeito. Ele está calcado na consistência de já-ditos familiares,

médicos, pedagógicos, jurídicos, entre outros, amarrando o corpo a um modo de gozar geralmente insuportável para o sujeito. Assim, alcançar o gozo vivificante é fruto de um trabalho intenso e constante de apostas corajosas do sujeito, não necessariamente bem-sucedidas. É de se esperar, portanto, que haja oscilação para um “todo imperativo mortificante” (FORBES, 2008) em nossas informantes. Em outras palavras, “cada mulher é pelo menos em parte determinada pela função fálica” (FINK, 1998, p. 140). Karla indicia oscilar entre as representações de aluno desinteressado, falante, indisciplinado e rude, uma carga pesada, cansativa e a do aluno que entendeu, que aprendeu. Em sua fala, a carga de satisfação mortificante parece, assim, predominar.

Roberta responde sobre o que lhe agrada em ser professora:

R: Eu tenho quase... não... eu tenho certeza que é esse *feedback* que a Marcella falou. (...) Eu gosto desse **meu relacionamento com meus alunos**... eu num... mesmo quando eu trabalhava só gramática... que agora eu já tenho uma nova visão da... do que é **ensinar língua**, né, porque mudou muito, depois que a gente veio para o Educonle e Concol. (...). E esse *feedback* que a Marcella está falando, esse aí é o que fala... é o que aparece como se fosse a **luzinha verde assim acessa**: ok, tá no caminho certo, do jeito que você faz é isso mesmo. Só que eu acho também que ninguém teria até que dizer para nós que a gente tá fazendo certo, alguém de fora, né? É **o aluno mesmo**. Não é supervisor, não é diretor, é **o aluno mesmo**, que quando ele mandar um recado... falar que gosta do inglês agora, que fala, que escreve... cartãozinho que... vocês devem receber também né? (...) ((Primeira entrevista com Roberta)).

Diferentemente de Karla, Roberta, assim como Marcella, ressalta o elo que culmina na satisfação do aluno. O saber do professor passa pelo corpo contaminando o aluno. A resposta de Roberta para “o que lhe agrada ou seduz em ser professora” é representada na sinalização do aluno, na metáfora de um semáforo. Se antes ela não ensinava a língua porque não sabia, ela não tocava o aluno e certamente não percebia como sendo capaz de lhe mostrar o caminho, de sinalizar que prosseguisse. Ela parece descobrir que não há um jeito certo ou errado de ensinar ou aprender ditado pelo supervisor ou diretor, mas que esse saber passa pela relação com o aluno. Ela demarca a incompletude que dá lugar à sinalização do aluno em vez das prescrições do diretor ou do supervisor da instituição em que trabalha.

O próximo relato, referente à segunda entrevista, em resposta a “o que a move a continuar sendo professora”, Roberta destaca a sua posição de aluna e os professores e mestres que ela tem no Educonle e ConCol.

R: (...) eu sinto uma alegria muito grande, eu sinto. (...). Hoje, eu creio, nos **resultados** que eu alcanço em sala de aula. Eu não sei se eu não estivesse hoje

no **ConCol**, se eu não tivesse passado pelo **Educonle**, eu não imagino assim. (...). Porque eu sou muito assim, cheia de ideias,/ quero fazer isso e quero fazer aquilo./ Ma::s aqui a gente encontra os **colegas** com as mesmas (*sic*) desejos, vontades e/a gente **conversa**,/ troca ideia/ **tem as professoras**, né, igual quando no Educonle a gente tinha,/ e no ConCol, nós **temos os mestres** que vêm/ e tal/ coisa que eu não tive na faculdade também/então ISSO aí me mo::ve a continua::r, com o **resultado** que eu vou **alcançando**. Na hora que eu terminar o projeto que tou desenvolvendo, eu já quero desenvolver outro. Entendeu? Assim, eu tô vendo resultado. Então, eu quero seguir. Eu acho que se eu não tivesse, talvez, aqui, no projeto, estudando, talvez eu tava meio entrando no, na onda? Sabe? Num sei. Eu acho que o ser humano precisa desse contato com o outro ser humano ((Segunda entrevista com Roberta)).

Roberta se refere aos *Pedagogical Rounds* que acontecem durante o curso atual (ConCol) (LOURES, 2014), quando diz que conversa, troca ideias e apresenta os seus projetos. Ela ressalta a importância da identificação ao grupo para ajudá-la a operar mudanças objetivas em seu ensino.

Conforme já explicado, na primeira entrevista com Nanda não foi feita a pergunta “o que lhe agrada ou seduz em ser professora”. Na segunda entrevista, Nanda responde ao que a move a querer continuar a ser professora:

N: Oh::: Marilene, eu não sei se é **meio egoísta** da minha parte, mas é:: eu acho que é mais para a minha **autorrealização**, de eu poder saber que eu consigo **passar alguma coisa para alguém**. E também, sendo egoísta ((risos dela)), sempre **aprendendo**, sempre **entendendo**. **Ensinando**, eu tava pensando nisso agora, cê pega um livro e todo ano são as mesmas matérias. Mas, cê nunca trabalha igual. Ano passado, eu trabalhei com *comparative forms* de uma forma e esse ano eu já vi uma outra melhor. Então, é esse **buscar sempre uma melhora**, sempre o **diferente** e **inovando**. Eu::, eu acho que a minha motivação maior é isso. Sempre, o tempo todo, buscando alguma coisa diferente ((Segunda entrevista com Nanda)).

Nanda segue uma ética. Os significantes “egoísta” (que pressupõe o julgamento do outro) e “autorrealização” (que pressupõe um autojulgamento) determinam que ela dá mais importância ao seu próprio julgamento, seguindo a ética do seu desejo de aprender, em primeiro lugar. Na psicanálise, “um juízo ético é possível, o qual representa essa questão com seu valor de Juízo Final – Agiste conforme o desejo que te habita? (...) A esse polo do desejo se opõe a ética tradicional” (LACAN, 2008b, p. 367). Nanda parece ter um desejo íntimo de estar na posição que ocupa, quando diz buscar fazer que o mesmo se torne diferente. Lacan (2008b) demarca a diferença entre a ética da sociedade e a que é íntima, do sujeito.

Assim, no relato de Nanda, entendo que a ética de seu desejo está em acordo com a ética do ato de ensinar. Ela destaca os significantes relacionados ao seu ato de ensinar:

“passar alguma coisa para alguém”, “ensinar”, “buscar sempre uma melhora”, algo “diferente”, “inovar”. Quando ela menciona a aprendizagem, refere-se à sua própria aprendizagem: “aprender” (referindo-se à sua aprendizagem) e entender (referindo-se ao entendimento necessário sobre o que ela vai ensinar). Nanda parece se apoiar na certeza de que aprender e ensinar andam juntos e se dão no fazer diferente, não na repetição das mesmas formas de ensinar. Esta parece sinalizar uma ética singular, mesmo que apoiada na organização social da profissão de todo professor descrito por Libâneo (1991).

Embora haja “uma relação recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudos dos alunos (aprendizagem)” (LIBÂNEO, 1991, p. 77), a responsabilidade do professor está no ensinar. Segue distinção proposta por Libâneo (1991, p. 92):

O ensino é a atividade do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é a atividade do aluno de assimilação de conhecimentos e habilidades.

Portanto, há um gozo vivificante no ato de ensinar, uma vez que os significantes relacionados a esse ato é que movem Nanda a querer continuar sendo professora.

4.4.1 Alguns possíveis efeitos de transferência nas professoras

Além de questionar o que mais lhes agradam, bem como o que as faz continuar sendo professoras, acrescento o relato de algumas situações vividas por elas no exercício da profissão. Durante a primeira entrevista, as participantes contaram situações que as emocionaram. De acordo com Barbosa (2008, p. 24), “em sentido amplo, as emoções são classificadas como sendo todas as sensações agradáveis e desagradáveis que marcam o corpo”. Em várias situações reportadas, ressoa uma satisfação por serem professoras e permanecerem como professoras nas quais podemos talvez vislumbrar efeitos de transferência imaginária com seus alunos. Como objeto da transferência, as professoras entram com seu ser na economia libidinal do aluno. Muito mais do que a sua pessoa é a sua função e o seu lugar que importam (FERREIRA; GODOY, 2001). Vejamos os recortes a seguir.

Recorte 1- Relato de Marcella

M: (...). E agora teve também os cartõezinhos que a professora de arte fez no dia da... é... quando tem o dia dos namorados. Aí fizeram um aluno do sexto ano, minha filha, que eu nem sabia se o menino tava entendendo alguma coisa ou se não tava, cê acredita que ele mandou o cartãozinho para mim? Fiquei tão **feliz demais** ((risos dela)) com ele, gente. Pequeninho assim. Eu tô assim: Meu Deus! Você que escreveu? ((risos)). Então são coisas assim que emocionam muito a gente, sabe? Quando você tem, assim, como diz a Karla, esse retorno deles com a gente ((Primeira entrevista)).

Marcella parece estar se referindo ao inesperado da transmissão de que fala Mendonça Filho (2001) calcado na relação transferencial com o aluno. Lembrando Porge (1996) de que transferência está na fronteira entre o desejo e o amor e ressaltando o fato de que a transferência existe em todas as relações humanas, professor e aluno, médico e paciente, etc., segundo Ferenczi (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 767), tomamos, então, as palavras de Mendonça Filho (2001, p. 102-103):

Não podemos negar que a presença do amor nessa relação cause uma aproximação do sujeito com a sua verdade por meio da interrogação ao Outro; um instante em que o mal-entendido e a possibilidade do diálogo são colocados quase em suspensão. Esse instante permite-nos reconhecer, por seu enunciado amoroso, a presença da enunciação da transferência que faz do professor suporte da verdade do seu aluno: momento que pode levar o aluno, por exemplo, a reconhecer o quanto de esforço ele é capaz de fazer para não aprender.

Na emoção narrada por Marcella (“são coisas assim que emocionam muito a gente”) parece estar em causa a enunciação de dois desejos, o de ensinar e o de saber, implicando-a no seu próprio desejo. Nessa enunciação amorosa irrompe a boa surpresa “eu nem sabia se o menino tava entendendo”, contrariando uma representação da professora sobre esse aluno. É perceptível na sua forma de relatar o gesto de seu aluno, o quanto seus olhos brilham e seu semblante se ilumina.

Recorte 2- Relato de Karla

Mais uma coisa que:: me marcou MUITO e também foi recente... eu vejo que, assim, que foi uma **coroação do esforço**, desde quando eu comecei até agora... foi quando ano passado eu tive meus alunos fazendo uma apresentação em inglês, né, e eu não esperava muito dessa apresentação. (...) uma menina levou violão, eles aprenderam a música/ a cantar em inglês, né/ (...) eu falei, nossa! Eu não sei pronunciar essa música/ E eles estavam, então, cantando/ falando,/ou seja, usando a língua inglesa. E a menina levou o violão e TOCOU, sabe. E esse movimento na sala de aula, eu me emocionei ((já falando em tom de emoção)).

Porque **eu não esperava** que eles fizessem **uma coisa tão grandiosa**. Pensei que seria só uma apresentação, **achei que seria algo simples**. (...). Esse foi um momento e o outro foi o da visita que você tava até presente⁷, né? A gente fez uma música em inglês. (...). Nossa e a música que os meninos fizeram! E aquele menino que sempre ironizava as aulas... e hoje ele tá comigo no terceiro ano... Aí ele fala assim: “nó, fessora, nós fizemos um trabalho lá, né? E aquelas americanas, que dia que elas vão voltar?”; “Foi bom demais aquele negócio. **A senhora canta, fessora. A senhora canta**”. Viu, os meninos... até hoje marcou ((Primeira entrevista)).

Karla também relata uma surpresa. Entretanto, destaca a sua posição de gozo mortificante ao ressaltar seu esforço, não apostar no efeito de seu trabalho e representar a produção de seus alunos como insuficiente (algo simples). Ela foi surpreendida por seus alunos de um modo invertido: eles lhe despertaram o seu desejo de cantar, reforçado por esse aluno que demonstra prazer em descobrir seu talento.

O próximo recorte é de Roberta.

Recorte 3- Relato de Roberta

R: Eu já vivi MUITAS situações que eu **fiquei emocionada. Que os alunos vão falando**. (...) Aí uma que tá muito recente foi ano passado... recente? (...). É::: o menino chegou e falou assim: fessora, você não percebeu uma coisa não? Até em **Brasília** eu li a **cartinha** dele (...). Fessora, você não tá percebendo uma coisa, não? Não, o que? A senhora não percebeu? É que a gente tá **estudando inglês de verdade**. Parece que a gente tá num **cursinho de inglês**. Eu tô sentindo isso. (...). E ele falou que **eu tava oferecendo para ele um inglês de verdade**. Aí, esse ano, **outro aluno escreveu para mim de novo**. Foi uma situação assim: terminou o trabalho, agora escreva, faça uma reflexão sobre esse trabalho, o que vocês acharam. Aí o menino escreveu a mesma coisa do outro (...): que agora ele tava tendo aula de inglês DE VERDADE ((Primeira entrevista)).

Diante da representação de que não se aprende inglês na escola regular verificada em diversos exemplos na pesquisa de Oliveira (2007), podemos dizer que há, também no relato de Roberta, o efeito de surpresa quando ela se refere ao “inglês de verdade” e ao “inglês de cursinho”. Nesse laço com o aluno, a carta lida por ela em Brasília⁸ descortina o amor de transferência, não apenas para com Roberta, mas com a sua transmissão, esse saber que não se sabe a despeito de acreditar nas atividades que ela criava.

A participante Nanda descreve duas situações:

⁷ Esse evento refere-se à presença das ETAs na escola, eu estava presente e a Prof^a. Dr^a. Maralice Souza Neves também.

⁸ O evento em Brasília, mencionado por Roberta, foi uma proposta surgida no Concol de que seus integrantes se apresentassem no Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), em janeiro de 2013.

Recorte 4 – Uma situação de Nanda

N: Tinha uma turminha de quarta-série aqui (...). Que era uma turma assim muito difícil no início do ano. Eu lembro que ninguém conseguia dar aula lá, inclusive eu (...). E aí no final do ano (tom de riso), que eu reparei que a gente entrava em sala e eles entravam também e já todo mundo abria o caderno. E “o que vamos fazer hoje professora”, aquela coisa toda; o **interesse** mesmo. **Essa turma aí, me emocionou**. Que eu percebi uma **evolução**. (...) Eu falei, nossa isso aí é muito bom. É isso aí que emociona a gente. Essa turma específica, eu não lembro é o ano dela, não sei se é 2009 ou 2010. Mas, (...), eu lembro que a primeira vez em que eu cheguei na sala e que tava **todo mundo já me esperando**, eu fiquei assim meio assustada. Eu falei: que isso? O que que tá acontecendo aqui? (...). E foi assim a melhor situação que eu já vivi até hoje, dentro de escola foi essa turminha ((Primeira entrevista)).

Recorte 5 – Outra situação de Nanda

(...) um aluno que me deu um trabalho arretado. Mas, aí eu não sei nem se é nem questão... talvez não seja... esteja nem relativa ao ensino, acho que foi mais pessoal. Que ele, nossa, **me deu trabalho demais**. E no dia em que eu saí do ((nome da escola))... eu fiquei sabendo lá no dia no terceiro horário, (...) que a diretora veio falar que tinha saído minha remoção; (...) Eu lembro que era uma... era Semana Santa, era uma quarta-feira. E aí na segunda eu (...) iria, para a outra escola. E aí ela falou isso dentro de sala. O nome dele é (...). Eu lembro o nome dele até hoje. (...) “mas a senhora vai embora, agora que eu tô começando a gostar! E agora que tô aprendendo!” Ele chorou o resto da aula toda. Aí no final ele foi lá cortou – eu ainda tenho, (...) ele cortou lá um **Serenata** que tinha na tampa da caixa de bombom e pôs uma mensagem (...). E eu ainda tenho lá os negocinho (*sic*) guardado, até perdi uma perninha lá do bombom, mas tá lá o resto.

Nesses dois relatos, percebe-se que a professora passou por momentos fortes de resistência dos alunos às suas aulas e, em algum momento, ela possivelmente modificou essa relação, recebendo em retorno o efeito de um susto agradável.

Cabe considerar, ainda, no quinto relato, a dúvida que a professora teve (se a questão era considerada pessoal ou profissional), evidenciando algo da transferência imaginária entre o aluno e ela, em que o ensinar passa pelo corpo, pelo amor. Não é só o conhecimento que opera na aprendizagem do aluno. Quando o aluno supõe que o professor sabe de seu desejo, é quando passa a gostar das aulas.

Destaco a representação que a professora fez do aluno: aquele que lhe dera um trabalho “arretado”. A professora pode ter vivido diversos momentos de resistência desse aluno, a partir de crítica ou hostilização por parte dele, como vimos também no recorte anterior em relação aos alunos de outra turma. Pereira (2001, p. 181) salienta essa parte indomável do gozo “representada no fracasso escolar, na indisciplina desmedida e em

todos os fenômenos que indicam uma falta estrutural do sistema, também espelhada na dimensão pulsional da relação pedagógica do professor-aluno”.

A surpresa evidenciada no gesto de choro do aluno foi interpretada pela professora como gesto de amor quando também este lhe entrega o recorte de uma caixa de bombom Serenata de Amor. O que poderia ser um mero pedaço de papel teve o significado de um presente para essa professora. Esse papel é um signo, difícil afirmar a qual significante ele se liga, mas certamente representa a dimensão ambígua do amor, o amódio, na concepção lacaniana. Mas, certamente há um significante que a faz guardar o “pedaço de papel” até os dias atuais, e são mais de sete anos que esse “Serenata de amor” vem sendo guardada.

O “Serenata de Amor” neste exemplo assemelha-se ao capítulo VII do “Seminário, o livro 20”, intitulado: “Letra de uma Carta de Almor⁹”. Naquele capítulo Lacan (2008a) expõe a fórmula da sexuação e a diferença entre o gozo feminino e masculino. Lacan (2008a, p. 91) faz referência a Aristóteles e à “coragem, da paciência da alma em suportar o mundo” e que “é pela coragem em suportar a relação intolerável ao ser supremo que os amigos (...) se reconhecem e se escolhem”. Para completar o raciocínio que exponho, temos ainda o trecho no mesmo livro e página: “Mas acontece que as mulheres também são almorosas, quer dizer que elas alman a alma”. Assim, tendo a coragem de ter um amor ao Ser Supremo, talvez um amor de alma, da mistura dessas duas palavras (amor e alma), surgiu: Almor. O “Serenata de Amor” representa esse “Almor” em que faz com que a professora guarde por mais de sete anos o nome de seu aluno, o gesto que ele teve com ela no dia de sua saída e, tomo como signo, o papel que representa aquele momento, aquele aluno ou mesmo ser professora para ela.

O papel é um signo, assim como a fumaça é um signo para quem é fumante. “O signo não é, portanto, signo de alguma coisa, mas de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal, de um funcionamento do significante” (LACAN, 2008a, p. 55). Esse papel representa algo para a informante e, por isso, ela o guarda por tanto tempo. Sabemos que ele é um signo, mas não há como afirmar qual o significante e significado que ela dá a esse papel. Podemos, no entanto, afirmar que há um “almor” nesse papel guardado por tantos anos.

Esses cinco relatos, retirados da primeira entrevista, narram situações envolvendo as quatro participantes e momentos nos quais relatam algo do amor de transferência com seus alunos, que ressoa como surpresa, como da ordem do inesperado. Como marca Pereira

⁹ A palavra é “Almor” mesmo, sendo mais um dos diversos neologismos criados por Lacan.

(2001, p. 180), sendo a experiência de ensinar (e aprender) eminentemente relacional, “o saber-fazer, o saber-teórico, o saber tão buscado pelo pensamento pedagógico deve conviver com o inquietante destino da pulsão: o gozo”.

Neste capítulo 4 foram desenvolvidos quatro eixos temáticos cujas análises buscaram interpretar gestos por parte das participantes da entrevista que indiciam modos de gozo em relação: a) à sua própria aprendizagem da LI, desde o primeiro contato; b) à razão por terem se tornado professoras de LI; c) a razão de serem professoras de LI em escola pública; d) a razão por continuarem sendo professoras de LI. Ao partirmos da hipótese de que as participantes escolhidas para esta pesquisa são professoras que estariam vivificadas pelo gozo feminino, em síntese, pudemos apre(e)nder que o fazer do professor é atravessado por modos de gozo imponderáveis e indomáveis, embora nossas participantes sejam pessoas que buscam unir o seu desejo de ensinar ao de saber. Há um aspecto na constituição do sujeito que não é possível apreender em algumas poucas entrevistas e que é determinante nas suas relações com o objeto.

Vimos que, em relação à própria aprendizagem da LI, as entrevistadas fizeram um grande investimento libidinal, sugerindo que o encontro com a LI por intermédio, primordialmente, da música, no caso de pelo menos três entre as quatro entrevistadas, foi curioso, enigmático, apaixonado, transbordante e, portanto, experimentado como gozo vivificante. Já a escolha da profissão parece não ter se dado de modo tão gratificante. Reverberando uma constatação de Diniz (2001) de que as mulheres-professoras não conseguem explicitar motivos subjetivos para a escolha profissional, excluindo-se de uma posição de implicação do seu ser com o trabalho pedagógico, vimos que nossas entrevistadas, em geral, “caíram” na profissão. Observa-se a adesão das entrevistadas a determinadas representações que imbricam o seu desejo ao discurso da escolha por um curso fácil ou por não conseguirem/quererem um curso mais prestigiado (ser médica para agradar ao pai, por exemplo). A escolha pelo curso de Letras e uma conseqüente formação falha reforça a representação do professor falho. Segundo o que dizem, a formação continuada parece retirá-las em alguma instância dessa posição de mal-estar, oferecendo outras possibilidades de satisfação. Porém, não há como saber se essa satisfação mais vivificante prevalece. Afinal, os destinos da pulsão são contraditórios quando culminam no gozo do falante.

Complementando a posição das entrevistadas não só em relação a lecionar, mas também a “escolher” a escola pública, é perceptível que elas parecem retirar algum benefício da sua condição de despreparo e insegurança. Com isso, lecionar na escola

pública se torna a escolha mais fácil e cômoda; ganha contornos do discurso religioso e permeia a relação transferencial entre as professoras e seus alunos, em geral representados como indisciplinados, pobres, desfavorecidos economicamente. Entretanto, alguns alunos, em algum momento, surpreendem essas professoras com seus afetos, reanimando seus desejos. Dessa forma, não podemos dizer que a nossa hipótese se sustenta no gozo vivificante dessas professoras. Elas também retiram ganhos secundários de situações mortificantes.

Passemos, na próxima seção, às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a introdução deste trabalho, reforço a importância das dimensões particulares e subjetivas do sujeito, sendo este o lugar de contribuição da psicanálise ao analista do discurso que busca compreender questões identitárias do professor de LI. A escolha das enunciantoras deste trabalho foi uma tentativa de ouvir professoras que aparentemente estariam vivificadas pelo encontro do seu desejo de saber a língua e de ensiná-la.

Assim, procurei trazer a teoria lacaniana sobre o gozo, em especial aquele chamado de gozo vivificante, para que pudéssemos compreender o que está para além de um saber-fazer de professores em sua lida pedagógica. Esse saber-fazer é singular, é de cada sujeito e, como vimos, também socialmente determinado. A expectativa era de constatar que as professoras entrevistadas experimentavam um modo de satisfação ou gozo vivificante, considerado possível a partir da observação de sua implicação na formação continuada, na busca por cativar seus alunos, na sua alegria e entusiasmo ao falarem de seus projetos de ensino. Assim, esperava-se que este estudo viesse a contribuir para compreendermos como o sujeito retira satisfação não só das queixas e da inércia, mas principalmente de situações prazerosas e gratificantes.

A intenção ao expor as noções de gozo foi evidenciar que a temática de professores que trabalham em escolas públicas merece ser abordada, com destaque para aqueles que persistem e gostam do que fazem. Esta pesquisa foi conduzida com professores que estão na escola pública e participam ou participaram de um ou dois projetos de educação continuada oferecidos na UFMG. Parti, portanto do seguinte desenvolvimento da dissertação:

No capítulo teórico foi abordada a área que abriga o objeto desta pesquisa, a linguística aplicada ao ensino da LI. Em seguida, apresentei a teoria do discurso que toma o sujeito em sua heterogeneidade e incompletude, oferecendo oportunidade para que houvesse o atravessamento de conceitos psicanalíticos. Uma vez que para a teoria do discurso aqui abordada o sujeito se constitui nas relações sociais, históricas e ideológicas, abriu-se a possibilidade de considerar seus confrontos, suas paixões, seus desejos de ordem singular que os colocam em posições de tentativa de satisfação contraditórias e mesmo paradoxais. Por isso, buscou-se, em especial, tratar do conceito de gozo. Em relação a este

último, partiu-se da leitura de Freud feita por Lacan. Por não ser possível falar do gozo sem abordar outros conceitos, buscamos também trazer aqueles mais essenciais sem, contudo, deixar de esbarrar nas limitações impostas pela complexidade do objeto de pesquisa.

Para a formação do *corpus* ao longo desta investigação, realizou-se uma primeira entrevista informal com quatro participantes (uma participante em separado e as outras três em conjunto). A segunda entrevista foi realizada com as quatro participantes ao mesmo tempo. As entrevistas foram gravadas, transcritas e alguns recortes selecionados para análise.

O capítulo quatro foi intitulado “Gestos de Interpretação” e apresentou recortes do *corpus* da pesquisa, ou seja, utilizou-se de conceitos psicanalíticos para nos oferecer explicações aos gestos de interpretação ancorados na Análise de Discurso, uma vez que esta não é uma pesquisa em psicanálise. Na pesquisa em psicanálise é necessário o laço transferencial para que se possa caracterizá-la, conforme afirmado por Loures (2014) em sua tese.

O objetivo geral deste estudo foi identificar e refletir sobre quais seriam os possíveis indícios de gozo dos professores de Língua Inglesa de escolas regulares públicas, apoiando-se nas teorias do discurso e da psicanálise, a fim de identificar por que os sujeitos mantêm sua prática nas escolas públicas apesar de suas queixas ou de seus infortúnios. A hipótese que apresentei é a de que as participantes escolhidas para esta pesquisa seriam professoras que estariam vivificadas pelo gozo feminino.

Para cumprir o que foi proposto, primeiro buscamos constituir um *corpus* que indicasse a relação que os sujeitos participantes da pesquisa possuíam com seu vínculo profissional e com seu objeto de ensino, a língua inglesa (LI). Relatamos e analisamos o que disseram os professores sobre como continuam a ensinar a LI em escolas regulares públicas, respeitando a singularidade de cada participante. Identificamos significantes nos relatos dos participantes como sinais que nos indicavam que havia um modo de gozo.

Acreditamos ser o momento de retomarmos as perguntas que nortearam o nosso estudo, ao qual buscamos responder ao longo da pesquisa. Para situar as respostas, perguntou-se: como se manifesta essa parcela de satisfação que se entende por gozo do profissional de LI em continuar professor de escola pública regular?

As entrevistadas fizeram um grande investimento libidinal, mostrando que o encontro com a LI a partir primordialmente da música, no caso de pelo menos três entre as quatro entrevistadas, foi curioso, enigmático, apaixonado, transbordante e, logo,

experimentado como gozo vivificante. Já a escolha da profissão parece não ter se dado de modo tão gratificante.

A escolha pelo curso de Letras e uma conseqüente formação falha reforça a representação do professor falho. Segundo o que dizem, a formação continuada parece retirá-las, em alguma instância, dessa posição de mal-estar, oferecendo outras possibilidades de satisfação. Porém, não há como saber se essa satisfação mais vivificante prevalece. Afinal, os destinos da pulsão são contraditórios e mesmo paradoxais exteriorizando-se num gozo que busca se fazer ouvir.

Cabe ressaltar que todas as participantes parecem procurar inovar o seu modo de ensinar, buscando em cursos de educação continuada um desenvolvimento profissional, delineando um perfil diferenciado, não ficando somente na queixa, mas buscando alternativas criativas para os problemas do dia-a-dia de sala de aula.

Duas outras perguntas foram feitas para complementar a pergunta anterior a este trabalho. A primeira pergunta foi: quais são os benefícios, os anseios, as seduções da profissão, enfim, as “satisfações” relatadas pelas participantes da pesquisa?

Situações envolvendo algo do amor de transferência estariam entre as possíveis respostas para essa indagação sobre as satisfações parciais da profissão, ressoando como surpresa, ou seja, algo inesperado que vem do aluno. Em seus relatos, realça-se que o corpo de seus alunos (brilho nos olhos) reage sobre o corpo de quem ensina, causando-lhe emoção. A participação nos projetos de educação continuada Educonle e/ou ConCol foi também enfatizada como tendo efeito na vida profissional dessas participantes, inclusive contribuindo para que se mantivessem ou se mantenham na profissão.

A segunda pergunta foi: de que posição o professor de escola pública de LI fala, atua e constrói o seu discurso?

Tornar-se professora em escola pública ficou representado, por um lado, na comodidade do concurso, na tranquilidade e na segurança que essa situação representa, uma vez que não são necessários esforço e pressão.

Podemos inferir que as quatro professoras escolheram a escola pública porque não se sentiriam à vontade na escola privada. Esta última é representada no imaginário dessas professoras como exigente, pressionadora, entre outros significantes, enquanto a escola pública é representada como lugar de comodidade e humildade.

Lecionar na escola pública se torna a escolha mais fácil e cômoda; ganha contornos do discurso religioso e permeia a relação transferencial entre as professoras e seus alunos, em geral representados como indisciplinados, pobres e desfavorecidos economicamente.

Por outro lado, na escola pública, as informantes da pesquisa puderam, ao ensinar, presenciar nos aprendizes, a ocorrência da mesma satisfação que haviam experimentado nas suas infâncias. As participantes narraram o júbilo ao se depararem com os sons de uma língua diferente, estranha, desconhecida.

Marcella encontrou na música pelo rádio ou pelo programa do Chacrinha a voz que canta e a encantou na língua estrangeira. Karla também ouvindo as músicas internacionais queria aprender a falar e a cantar o que era diferente. Roberta encobre o objeto voz com um enigma, algo que a cativou, mas que não consegue explicar o que é. Enquanto Nanda escutava música dos Beatles e, movida pela curiosidade, levava dias para conseguir traduzir a música.

As participantes, professoras de LI, se mantêm firme em seus propósitos de ensinarem a língua, configurando uma economia psíquica que não se sucumbe ao discurso da queixa e que inicialmente movidas pelo objeto voz, partem de um lugar passivo para ocupar um lugar ativo. O objeto voz, por exemplo, na participante Karla, que inicialmente ouvia e cantava enrolado na infância, aprende a língua estrangeira e é reconhecida por seu aluno pelo talento que ela tem de cantar. As participantes estavam expostas ao objeto de satisfação e passam a usá-lo em benefício próprio.

Enfim, esta pesquisa partiu da hipótese de que as participantes escolhidas seriam professoras que estariam vivificadas pelo gozo feminino. Pudemos apre(ender, em síntese, que o fazer do professor é atravessado por modos de gozo imponderáveis e indomáveis, embora as participantes sejam pessoas que parecem buscar unir o seu desejo de ensinar ao de saber. Há um aspecto na constituição do sujeito, porém, que não é fácil de apreender em algumas poucas entrevistas e que é determinante nas suas relações com o objeto, especialmente porque Lacan alerta que o sujeito não diz toda a verdade, porque uma parte dela é inconsciente, não apreensível. Assim afirmava Lacan (2003b, p. 508): “sempre digo a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam palavras”.

Cientes dos dizeres de Lacan, pensando na meias-verdade que é a própria condição da linguagem não poder apreender o que é da ordem do gozo, esta pesquisa buscou realizar um estudo sobre o gozo de professoras de escola pública que estão envolvidas em um processo de ensino e aprendizagem de LI. Para buscar o objetivo deste estudo, foi necessário, a partir de uma hipótese, relatar, analisar e identificar significantes nas falas das entrevistadas e verificar se necessariamente estariam movidas pelo gozo vivificante.

Esta pesquisa teve o propósito de contribuir para que formadores e professores possam problematizar seus caminhos profissionais, questionar seus modos de gozo, seus desejos, sua implicação perante a profissão. Há um aspecto na constituição do sujeito que não é fácil apreender em algumas poucas entrevistas e que é determinante nas suas relações com o objeto. Entretanto, a partir do objeto voz, a língua que era estranha, passa a ganhar outros contornos. A partir de uma brincadeira, um prazer quase musical, a partir da infância ou da adolescência, tentam levar para seus alunos o conhecimento e reencontra neles a cara de quem também gosta, e reencontrando neles o mesmo ressoar que as encantou.

A relação entre a linguística aplicada, Análise de Discurso e psicanálise foi sendo edificada neste trabalho. A junção das três áreas do conhecimento teve o intuito de contribuir para que professores possam problematizar seus caminhos, colaborando para reflexões sobre o gozo em suas vidas e em sua profissão.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A constituição de corpora em linguística da enunciação. *In: SILVEIRA, E.M. (org). As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 121-13.

ANDRÈS, M. Significante. *In: KAUFFMAN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 472-474.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In: AUTHIER-REVUZ. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p. 11-80.

_____. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

BARBOSA, M.V. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. 381 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL, República Federativa. **Lei n. 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Acesso em: 21.11.2013.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. *In: ORTIZ, R (org.). Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRAUNSTEIN, N. **Gozo**. São Paulo: Escuta, 2007.

BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CASTILHO, A.T. **A língua falada no ensino do português**. 1. ed. São Paulo: contexto, 1998.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLÉMENT, C. **La psychanalyse**. *In: CLÉMENT, C. Encyclopédie Larousse*. Paris: Éditions Sociales, 1976.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 2007.

COUTINHO, M.T.C.; CUNHA, S.E. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

DAVIS, A.; ELDER, C. (eds.). **The handbook of applied linguistics**. Malden, MA; Oxford: Blackwell, 2004, p. 01-05.

DIAS, M.G.L. **Do gozo fálico ao gozo do outro**. *Àgora*: v. XI, n.2 jul/dez. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982008000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres professoras? *In*: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-222.

FACHINETTO, L. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-145715/pt-br.php>

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, M.C.L. (org); GODOY, A.B. **Glossário de termos do discurso**: projeto de pesquisa - a aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001, 30 p.

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

FORBES, J. **A mágica da psicanálise**: a prática do impossível nos casos difíceis. Notas em aula. Curso do Instituto da Psicanálise Laciana (IPLA): Enfim, a psicanálise no divã, São Paulo. 06/08/2012a.

_____. **Inconsciente e responsabilidade**. São Paulo: Manolo, 2012b.

_____. **Você quer o que deseja?** São Paulo: Best Seller, 2003.

_____. **O que faz o psicanalista laciano?** Da jornada SAMPARIOCA, 28.06.2008. Disponível em: www.jorgeforbes.com.br/print.php?id=454.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed., São Paulo: Loyola. 2007.

FREUD, S. **A dinâmica da transferência**. 1912. Obras Completas, v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Análise terminável e interminável**. 1937. Disponível em: http://sociedadepsicanalitica.org/scpci/index.php?option=com_content&view=article&id=62:analiseterminalinterminavel&catid=38:artigos&Itemid=68.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. 1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud, v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. **Além do princípio do prazer**. 1920. Obras Completas, v. 18, ed. Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

_____. **Lembranças encobridoras**. 1899. Obras completas, v. 3, ed. Standart. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

GILL, R. Análise de discurso. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 244-270.

GÓIS, E. *et al.* **Lalangue, via régia para captura do real**. S.d. Disponível em: <http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/documents/LALANGUE.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2014.

GONÇALVES, C. R. **Direito civil brasileiro-Direito das Coisas**. Vol. 5, São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

HANNS, L. **A teoria pulsional na clínica de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

HON, F.F.S. **Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. 176 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. 1949. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 96-103.

_____. O seminário sobre “A Carta Roubada”. 1966. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 11-66.

_____. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

_____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d, p. 197-213.

_____. A psiquiatria inglesa e a guerra. 1947. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Trabalho original publicado em 1947), 2003a, p. 106- 126.

_____. Televisão. 1966. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b, p. 508.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. 1957-1958. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **O seminário, livro 20: mais, ainda**. 1972-1973. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3. ed., 2008a.

_____. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. 1959-1960. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

_____. **O seminário, livro 8: a transferência.** 1960-1961. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **O seminário, livro 19: ...ou pior.** 1971-1972. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

LEITE, M.P.S. **A teoria dos gozos em Lacan.** 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142:a-teoria-dos-gozos-em-lacan&catid=9:psicanalise&Itemid=20. Acesso em: 21.11.2013.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** Campinas; SP: Papirus, 1991.

LOURES, G.F. **O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso.** 2014, 268 fls. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. **Processos identificatórios na formação de professores de Língua Inglesa numa instituição de ensino superior no Vale do Aço, MG.** 2007, 268 fls. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MACHADO, M.N.M. **Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado.** Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 de julho de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MENDONÇA FILHO, J.B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. *In:* LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-70.

MILLER, J.A. **Los signos del goce: los cursos psicanalíticos de Jacques-allain Miller.** 1987. Buenos Aires: Paidós, 1998.

MILLER, J.A. Os seis paradigmas do gozo. **Opção Lacaniana**, São Paulo, n. 26/27, p. 87-105, abril, 2000.

MIRANDA, M.P.; SANTIAGO, A.L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 8., 2010, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30/08/2014.

MOITA-LOPES, L.P.M. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, W.B. 1910-1999. **Curso de Direito Civil: direito das coisas**. Edição revisada e atualizada por Carlos Alberto Dabus Maluf de acordo com o Novo Código Civil (Lei nº 10.406/2002), v. 3. São Paulo: Saraiva, 2003.

NÁSIO, J. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. Como ler Freud? **Revista Coleção Guias da Psicanálise**, v. 2, São Paulo: Escala, 2013, p. 82-85.

_____. **Meu corpo e suas imagens**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

NETTO, G.A.F. **Doze lições sobre Freud e Lacan**. 2. edição, Campinas: Pontes, 2011.

NEVES, M.S. **A conversação como pesquisa em projeto de educação continuada: o afetamento da psicanálise no ensino/aprendizagem de línguas para 2014-2016**. Faculdade de Letras, universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

_____. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. *In*: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V.S. **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013, p. 285-297.

_____. **Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário**. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, E.P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos**. 128 fls. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. (org.). **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 9. ed., Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Discurso fundador**. Campinas, SP: Pontes, 3. ed., 2003.

PAIVA, V.M.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. 1983. *In: GADET, F.; HAK, T. (org.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* São Paulo: UNICAMP, 1997a, p.307-315.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: S.P. Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução de Eni P. Orlandi. *In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993, p. 159-189.

PEREIRA, M.R. O relacional e seu avesso na ação do professor. *In: LOPES, E.M.T. A psicanálise escuta a educação.* 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-194.

PORGE, É. Verbete: transferência. *In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 548-556.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. *In: SIGNORINI, I. (org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIOLFI, C.R. A clínica do real e a epidemia do “amarelamento”. **O mundo visto pela Psicanálise.** Newsletter do IPLA, v. 17. Disponível em: http://www.ipla.com.br/index.php?id=459&&utm_source=akna&utm_medium=email&utm_campaign=O+Mundo++Visto+pela+Psican%E1lise.+N%BA+17. Acesso em: 20/02/2013.

_____. **O discurso que sustenta a prática pedagógica:** formação de professor de língua materna. Tese de Doutorado em Linguística. IEL-Unicamp, Campinas, 1999.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, K.A. AD: A ruptura do sujeito da intencionalidade à heterogeneidade. *In: 4º CÓLOQUIO DE ESTUDOS LINGUISTICOS E LITERÁRIOS,* 2010. Maringá-PR. **Anais...**, 2010. ISSN 2177-6350. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/707.pdf>. Acesso em: 10/06/2012.

SCOTTI, S. **Psicanálise: uma ética do desejo.** 2012. Disponível em: <http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Palestras/01.pdf>. Acesso em: 21.11.2013.

SÓL, V.S.A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada:** identidades em (des) construção. (Tese de doutorado). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

SOUSA, M.C.J. **As pesquisas brasileiras em psicanálise e educação e sofrimento docente.** Comunicação apresentada na Faculdade de São Paulo. 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=SOUSA+psican%C3%A1lise+sintoma+sofrimento+silencioso. Acesso em: 22.08.2014.

TAVARES, C.N.V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. *In*: BERTOLDO, E.S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. 1 ed., São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 51-69.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2. ed., Porto Alegre: EDPUCRS, 2005.

TRIGO, T.R.; TENG, C.T.; HALLAK, J.E.C. Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v 34, n. 5, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de julho de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>.

VALAS, P. **As dimensões do gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VILTARD, M. Verbete: gozo. *In*: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 221-224.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____,
 endereço _____,
 RG: _____ Tel: _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa “O ensino da Língua Inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo” e de minha participação nela.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Autorizo, também, a publicação de meus enunciados em textos de divulgação científica em: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

Nestes termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo: _____

prefiro que me atribuam um número

Assinatura do informante:

Data: _____

APÊNDICE B - CARTA DE ESCLARECIMENTOS SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Para os informantes

Caro(a) Senhor(a),

Eu, Marilene Pereira de Oliveira (RG: MG X.XXX.XXX e CPF: XXX.XXX.XXX-XX), aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos (POSLIN), FALE/UFMG, domiciliada na rua XXXXXXXX, XXX, bairro XXXXX, Belo Horizonte/MG, CEP: XX.XXX-XXX, telefone: (XX)XXXX.XXXX, *e-mail*: marioliver60@hotmail.com, desenvolvo a pesquisa de mestrado “O ensino da Língua Inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo”, sob orientação da Professora Doutora Maralice de Souza Neves.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e refletir sobre quais são os possíveis indícios de gozo dos professores de Língua Inglesa de escolas regulares públicas, apoiando-se nas teorias do discurso e da psicanálise.

Para tanto, necessito que o(a) Sr(a) autorize a pesquisa que poderá constar de gravações de narrativas orais e/ou escritas, observações de aula, resposta a questionários, gravações de depoimentos individuais ou coletivos.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e muito importante para a produção de conhecimento acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras e dos processos discursivos nela envolvidos.

Informo que o(a) Sr(a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma dúvida ou consideração a fazer, entre em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG, situado à Av. Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II – 2º. Andar - *Campus* Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil - CEP: 31270-901; telefones (31) 34996044 ou (31) 34994027; ou com o pesquisador no endereço e telefones mencionados.

Também é considerada a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento. Dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras pessoas, de modo a não ser divulgada a identificação de algum dos participantes. As análises serão feitas por mim com a supervisão de minha orientadora.

O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações pedidas. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos, em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, sem, contudo, tornar pública a identificação do informante.

Na outra página está o TCLE para ser assinado, caso não tenha restado qualquer dúvida e você concorde com os termos postos nesta carta, que ficará com você para eventuais consultas. Você deverá entregar apenas o TCLE.

Desde já agradeço o apoio e participação.

Marilene Pereira de Oliveira.

APÊNDICE C

Segue cópia das perguntas básicas pré-elaboradas para a primeira entrevista. Ressalte-se, entretanto, que as perguntas que estão sublinhadas não foram feitas:

- 1) Qual foi seu primeiro contato com a Língua Inglesa?
- 2) Quando é que você imaginou pela primeira vez ser professor(a)/ e seguir a carreira acadêmica?
- 3) No momento da decisão sobre a profissão, como foi esse processo?
- 4) O que você idealizava fazer quando escolheu a profissão Letras? Você escolheu onde iria estudar Letras?
- 5) Com o passar do tempo, como tem sido o seu desejo de ser ou continuar professor(a)?
- 6) Descreva seu percurso profissional antes, durante e após terminar a Faculdade de Letras (escolas em que trabalhou e cursos de formação).
- 7) (Se for o caso) O que o(a) levou a querer fazer os cursos? Se não fez outros cursos, cabe também perguntar por que não.
- 8) (Se for o caso) Qual a diferença que teve/fez (quais os efeitos) você sentiu de ter feito os cursos mencionados?
- 9) Quais são as suas expectativas quanto à sua profissão? O que você vem buscando profissionalmente e por quê? Há outros interesses que não os de ser professor de inglês?
- 10) Por que você dá aula na escola pública?
- 11) Fale das coisas que lhe agrada ou seduz, em ser professor(a) de Língua Inglesa.
- 12) Descreva situações em que você se sentiu emocionada enquanto exercia sua profissão.
- 13) O seu histórico de aprendizado começou em escola pública? Isso veio a influenciar em sua escolha profissional? Por quê?
- 14) O que o(a) motiva profissionalmente a continuar dando aula de Língua Inglesa?
- 15) O que você considera como elementos significativos para que o estudante consiga aprender a Língua Inglesa?
- 16) Em que medida a busca de conhecimentos novos e cursos refletem em suas aulas?
- 17) Em sua opinião, como a sociedade brasileira vê o professor de Língua Inglesa? E a sua família, como vê essa profissão?
- 18) O que mais você está lembrando ou gostaria de falar?

APÊNDICE D

Perguntas básicas realizadas, referentes à segunda entrevista:

- 1) A que você atribui a sua vontade de saber a Língua Inglesa e o que o(a) faz aprender cada vez mais?
- 2) Por que ser professor(a) de Língua Inglesa?
- 3) Quando você resolveu ser professor(a) de Língua Inglesa?
- 4) E foi uma escolha, ser professor(a) em escola pública? De Língua Inglesa em escola pública?
- 5) O que o(a) move a continuar sendo professora?
- 6) Quando vocês preparam a aula, vocês pensam em algum ou alguns alunos em específico ou não?