

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

QUÊNIA CÔRTEZ DOS SANTOS SALES

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A RELAÇÃO COM O SABER
NA PRÁTICA DOCENTE

UBERLÂNDIA - MG

2018

QUÊNIA CÔRTEZ DOS SANTOS SALES

**O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A RELAÇÃO COM O SABER
NA PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Tema: Discurso, identidade/identificação, sujeito.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

UBERLÂNDIA - MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S163p
2018 Sales, Quênia Côrtes dos Santos, 1972-
 O professor de língua estrangeira [recurso eletrônico] : a relação
 com o saber na prática docente / Quênia Côrtes dos Santos Sales. - 2018.

 Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.329>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. 2. Língua espanhola (Ensino fundamental) - Estudo e
 ensino. 3. Prática de ensino - Língua espanhola. 4. Linguística aplicada.
 I. Bertoldo, Ernesto Sérgio, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
 Título.

CDU: 801

QUÊNIA CÔRTEZ DOS SANTOS SALES

**O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A RELAÇÃO COM O SABER
NA PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Uberlândia, 29 de outubro de 2018.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU
Orientador

Prof. Dr. João de Deus Leite – UFT
Membro titular

Profª. Dra. Juliana de Castro Santana – UNIVÁS
Membro titular

Profª. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares – UFU
Membro titular

Profª. Dra. Vilma Aparecida Botelho Freitas – UFU
Membro titular

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo amor.

Ao professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pelo acolhimento e pela escuta.

Às professoras Dra. Carla Nunes Vieira Tavares e Vilma Aparecida Botelho Freitas, pelas considerações nos momentos de qualificação da tese.

Ao professor Dr. Ariel Novodvorski, pela orientação do trabalho de Área Complementar.

À professora Dra. Maria José Coracini, pela acolhida em seu grupo de pesquisa na Unicamp.

Aos professores Doutores João de Deus Leite, Juliana de Castro Santana, Carla Nunes Vieira Tavares e Vilma Aparecida Botelho Freitas, pelas considerações durante a defesa.

À professora participante desta pesquisa, por compartilhar suas palavras.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Subjetividade (GELS), pelos momentos de interlocução.

A Clínica Freudiana, pelo espaço de interlocução.

Enfim, às pessoas e às instituições que marcaram a elaboração deste trabalho, minha gratidão.

No princípio era a palavra.
(Jo 1:1)

Tudo vem da estrutura significante.
(LACAN, 1964/2008, p. 202)

RESUMO

Esta tese objetiva analisar a relação de uma professora de língua espanhola com o saber em sua prática docente de sala de aula. A hipótese direcionadora deste trabalho é a de que as respostas da professora participante da pesquisa durante as aulas podem indicar um modo de essa professora se implicar com seu objeto de trabalho, no caso, o ensino de um saber específico, a língua espanhola. Além disso, essas respostas assinalam movimentos diferentes: o de seguir o roteiro previamente estabelecido para a aula e o de operar um rearranjo nesse roteiro. Como decorrência, essa professora pode construir e sustentar uma posição discursivo-enunciativa de professor. Teoricamente, recorremos a conceitos da Psicanálise de orientação freudo-lacaniana como o conceito de Outro, de pulsão, de transferência e de discurso. Em nosso percurso metodológico, observamos aulas de uma professora de língua espanhola do Ensino Fundamental de uma escola pública que foram gravadas em áudio, assim como as entrevistas que realizamos com a professora participante. Essas gravações compõem o *corpus* da pesquisa bem como nossas notas de campo. Na leitura dos dizeres que constituem o material de análise da pesquisa, enfocamos questões de ordem linguística e de ordem contingente que emergiram nas aulas. Com esta investigação, foi possível perceber que as respostas da professora participante indiciam uma relação consistente dessa professora com o ensino da língua espanhola e uma prevalência do discurso universitário nas posições que assume em sua prática docente.

Palavras-chave: Relação com o saber; Língua estrangeira; Posição discursivo-enunciativa.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing the relationship between a Spanish teacher with the knowledge in her practice in the classroom. The guiding hypothesis which supports the work is that the answers of the teacher given during the classes may indicate the way the teacher finds to get herself involved with the teaching of Spanish, her object of work. In addition, these answers also indicate two different movements: the first refers to the fact that the teacher follows a previous syllabus to what refers to the teaching of Spanish. The second indicates that subversions of the syllabus are also rearranged by the teacher. As a result, this teacher can build and sustain a discursive-enunciative position of a teacher. Theoretically, the research is founded on concepts of Freudian-Lacanian psychoanalysis such as the concept of the Other, of pulsion, of transference and of discourse. Methodologically, we observed classes of a Spanish teacher of Elementary School recorded in audio as well as interviews provided by the teacher. These recordings composed the *corpus* as well as our field notes. The analysis focused on linguistic features related to the topics taught in the Spanish classes observed and unexpected situations the teacher had to deal with in the same Spanish classes. Results indicated that the answers of the teacher are consistent. It shows a relationship of this teacher with the teaching of the Spanish language. They also indicate that the discursive positions the teacher assumes have mainly based themselves on the discourse of the university.

Key-words: relationship with knowledge; foreign language; discursive-enunciative position.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 – A relação com o saber	26
Algumas considerações preliminares.....	26
1.1 A noção de relação com o saber.....	26
2 A relação com o saber na prática docente.....	30
2.1 A relação com uma área: educação.....	31
2.2 A relação com um lugar: escola.....	42
2.2.1 A relação com a sala de aula.....	48
2.3 A relação com uma situação: ensino.....	57
2.4 A relação com um objeto: língua estrangeira	62
2.4.1 A relação com uma língua estrangeira: objeto de aprendizagem.....	63
2.4.2 A relação com uma língua estrangeira: objeto de ensino.....	68
Capítulo 2 – Fundamentos teóricos	74
Algumas considerações preliminares.....	74
2.1 O conceito de Outro.....	74
2.2 O conceito de pulsão.....	92
2.3 O conceito de transferência.....	105
2.4 O conceito de discurso.....	115
Capítulo 3 – Percurso de pesquisa	125
Algumas considerações preliminares.....	125
3.1 A abordagem da pesquisa.....	129
3.2 A instituição participante da pesquisa.....	130
3.3 A participante da pesquisa.....	133
3.4 A construção e análise do <i>corpus</i>	136

Capítulo 4 – Uma leitura de dizeres.....	152
Algumas considerações preliminares.....	152
4.1 Eu sou professora de espanhol.....	154
4.2 Questões de ordem linguística.....	173
4.2.1 No traduzca.....	173
4.2.2 La conjugación verbal.....	182
4.2.3 No es una cosa y nos es otra.....	191
4.2.4 Escuchen.....	196
4.2.5 Es una letra.....	202
4.3 Questões de ordem contingente.....	205
4.3.1 Eu tenho um plano.....	205
4.3.2 Ele não fala.....	209
4.3.3 Eu falei.....	214
4.3.4 Não façam perguntas agora.....	218
4.3.5 Essa letra.....	222
4.4 Possíveis posições na prática docente.....	225
Algumas considerações finais.....	230
Referências.....	235

Introdução

O interesse pela realização desta pesquisa assinala para duas experiências que, de alguma maneira, afetaram-nos ao atuar como professora de língua estrangeira em escolas públicas de ensino fundamental.

Na primeira experiência, no início da carreira docente, recordamos uma expressão de impotência em alguns dos colegas professores que já atuavam há mais tempo na sala de aula quando se viam em uma posição na qual não sabiam o que fazer nas situações em que alguns alunos demonstravam dificuldades em relação ao comportamento como indisciplina, atitude de desrespeito e violência, por exemplo, e também dificuldades em relação a aspectos cognitivos como falta de atenção. Nos dizeres desses professores era impossível¹ ensinar, porque não havia empenho dos alunos para se envolver em uma proposta educativa.

A aparência de desalento demonstrada pelos colegas professores que já tinham percorrido um caminho mais longo que o nosso na docência e, principalmente, a presença de um sofrimento do qual pareciam não conseguir se livrar constituíram uma cena da qual sempre nos recordávamos, mesmo depois de não ter mais contato com tais professores quando deixamos de atuar na mesma escola em que se encontravam. Essa cena nos causou uma inquietação que, por perdurar, talvez, seja uma das razões que marcam a proposta desta investigação.

Na segunda experiência, o fato de estarmos na posição docente há mais tempo favoreceu a compreensão de que, na sala de aula, o professor precisa lidar com situações que vão além de questões metodológicas, por exemplo, e que o empenho do professor não implica a certeza de ter resultados satisfatórios em sua prática docente. A sala de aula se marca por uma impossibilidade de garantias, pois o que pode ocorrer nesse espaço é da ordem do não previsível e do não todo. Nessa perspectiva, uma indagação

¹ A concepção do termo “impossível” mencionado nos dizeres dos professores parece ser decorrente do senso comum. Nesta investigação, consideramos como impossível a perspectiva de Freud (1937/1980) quando discorre a respeito das três profissões impossíveis: educar, governar e analisar. No capítulo um, apresentamos algumas considerações sobre essas profissões.

sempre retornava: o que cabe ao professor na posição que ocupa nesse espaço da sala de aula?

Ainda, em relação às duas experiências mencionadas como fonte possível de mobilização para realizar este trabalho, vale ressaltar que, certamente, há algo desse interesse, vinculado a nossa subjetividade², sobre o qual nada se pode dizer. Compreendemos que esse algo sobre o qual não sabemos e que nos leva a investir nesta pesquisa se encontra relacionado ao nosso desejo³.

Nesse ponto, cumpre ressaltar, a partir da indagação que não cessava de reverberar, a nossa observação quanto à recorrência de alguns dizeres nas instituições educacionais, tais como “não vale a pena ensinar”, “os alunos não querem nada”, “a escola não tem futuro”, dentre tantos outros que apontam para o discurso do fracasso escolar.

Esse discurso, a nosso ver, pode indiciar algo da relação do professor⁴ com o saber. A respeito dessa relação com o saber, Charlot (2000, p. 82) considera que “a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se⁵. O sujeito é relação com o saber”. Posteriormente, o referido autor reafirma:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p. 45)

Nesse modo de compreensão, o saber pressupõe um movimento de permanente construção em que o sujeito se implica. Trata-se de uma concepção em que o saber se

² Essa noção pode ser compreendida, inicialmente, pelo aspecto singular que marca a história de uma pessoa a partir de suas experiências na cultura. Neste trabalho, o termo subjetividade nos remete à noção de sujeito dividido que mencionamos na página 16.

³ Sobre o desejo, consideramos inicialmente o que afirma Mrech: O desejo implica um compromisso para o sujeito com algo que o estrutura. O desejo não remete a posições confortáveis, fáceis de serem vividas, mas àquilo que leva o sujeito a se implicar na vida. (MRECH, 1999, p.129)

⁴ No emprego do termo professor, seja no singular ou plural, fazemos referência a uma posição discursiva.

⁵ A esse respeito, Charlot (2001, p. 25) ressalta a impossibilidade de apropriar-se do mundo de modo completo: “Apropriar-se do mundo é, portanto, construir-se um mundo (a partir daquele que preexiste)”.

apresenta como aberto e incompleto, o que o distingue da noção de conhecimento que se pode ter sobre algum assunto ou conteúdo.

Ainda, consideramos que, na vertente psicanalítica freudo-lacaniana, a questão da relação com o saber transcende pontos marcados pela objetividade como afirma Diniz (2006, s/p): “A relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento) presentes nos processos educativos e socioculturais, supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente⁶”.

Quanto ao discurso do fracasso escolar mencionado anteriormente, compreendemos que a inscrição do professor nesse discurso parece deixá-lo de mãos atadas, o que mostra um modo de estar na escola, ou seja, indicia um modo de se relacionar com o saber. Esse cenário pode apontar um problema quando consideramos que esses dizeres recorrentes nas instituições educacionais constituem significantes aos quais os professores parecem se colar, e que apontam, como desdobramento, uma inércia que marca o modo de estar dos professores na escola.

Assim, nesta investigação, consideramos a necessidade de nos voltarmos para o trabalho de um professor, mais especificamente, para a prática docente de uma professora⁷ de língua espanhola, e, a partir de seus dizeres, buscamos indiciar que significantes essa professora toma para si e que marcam seu processo de construção de uma posição discursivo-enunciativa de professora, e, conseqüentemente, sua relação com o saber. Compreendemos a posição discursivo-enunciativa como uma posição que indicia uma implicação daquele que está envolvido em uma atividade, ou seja, uma posição em que o sujeito coloca algo de si.

Nessa perspectiva, esta investigação que envolve a prática docente da professora participante da pesquisa configura-se como um estudo de caso que se sustenta, porque compreendemos que, embora haja pontos comuns no trabalho daqueles que ocupam a posição de professores como um conteúdo a ser ensinado, por exemplo, o modo como a professora participante da pesquisa investe ou não em sua prática docente é da ordem de

⁶ Trata-se de um conceito fundamental do campo psicanalítico. Sobre esse conceito, Lacan (1964/2008, p. 126) afirma: “O inconsciente é a soma dos efeitos da fala, sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante”.

⁷ Passamos a usar o gênero feminino, professora, quando tratamos especificamente da professora participante desta pesquisa.

uma singularidade. Vale ressaltar que essa singularidade pressupõe o social como pontua Charlot:

O sujeito está polarizado, investe num mundo que para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. Essa dinâmica do sujeito mantém a da relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 82)

Compreendemos que a professora participante da pesquisa, ao ocupar a posição docente, passa a compor, com outros docentes, um grupo que se dedica ao ensino da língua espanhola, o que implica a possibilidade de compartilhar nesse grupo alguns aspectos relacionados à docência dessa língua estrangeira. Ainda, entendemos que cada docente, em sua experiência de sala de aula, toma decisões que estão vinculadas a sua subjetividade.

Assim, o estudo de caso constitui, neste trabalho, uma possibilidade de compreender alguns aspectos que marcam a prática docente de uma professora de língua espanhola e que podem indiciar sua relação com o saber, ou seja, interessamo-nos pelo modo como a professora participante da pesquisa constrói sua posição discursivo-enunciativa de professor e nela se sustenta.

Sobre o lugar de atuação de um professor, entendemos que há um imaginário que constitui toda instituição educacional no que se refere a uma conduta ideal para o professor: espera-se, pelo menos, que o professor, ao longo de sua formação, tenha recebido uma instrução que lhe permita desenvolver sua prática docente de forma a lidar com algumas situações que criam um desconforto na sala de aula, como o fato de um aluno afirmar, por exemplo, que não entendeu nada do que lhe foi apresentado durante as aulas. No entanto, é possível observar, no contexto escolar, que o uso de diferentes estratégias e/ou de diferentes metodologias não implica a ausência de conflito na sala de aula, ou seja, o sonho de tudo fazer para que a harmonia reine em todo o tempo traz consigo um ideal de completude de uma concepção iluminista de educação. Esse sonho não pode ser realizado inteiramente: há conflito na sala de aula.

A noção de conflito pode, em um primeiro momento, ser vinculada a uma questão de comportamento. Se o comportamento é tomado como inadequado pode desencadear, então, um conflito. De modo contrário a essa ideia, assinalamos que a natureza do conflito, nesta investigação, leva-nos a considerar a relação do sujeito com a linguagem. Para o ser falante, o conflito se apresenta como efeito da inscrição no simbólico.

A entrada na linguagem constitui um marco que assinala a passagem da condição de *infans*⁸ para a condição de falante, o que implica a dimensão da alteridade⁹: a presença do outro, que já passou pelo sistema da linguagem, é essencial para o ser humano. “É a partir do significante que o sujeito se reconhece como sendo isto ou aquilo” (LACAN, 1955-1956/1985, p. 205). Ao se reconhecer “como sendo isto ou aquilo”, o ser humano espera obter o reconhecimento do outro, pois esse ser, o homem, é um ser social cuja diferença se manifesta no social. Dito de outra forma, o homem é um ser que busca estabelecer laço com o outro, mas nesse laço inexiste a possibilidade de eliminar ou de evitar o conflito, pois o que o viabiliza é a linguagem que não pode oferecer garantia de coincidência de sentidos. Dessa maneira, instaurar e manter uma relação com o outro que seja marcada pela ausência de divergência só é possível no plano imaginário¹⁰.

Na via do significante, o equívoco sempre pode aparecer, pois quando alguém toma a palavra, o faz como um ser único, a partir de sua história, e pode dizer muito mais do que foi a sua intenção. Assim, no laço entre duas pessoas, por exemplo, a irrupção do não sentido assinala que, para além das possíveis semelhanças, há diferenças. Eis a cena do conflito que pode ser acirrado sem o acolhimento da diferença do outro.

Ainda, sobre o modo pelo qual tomamos o conflito, podemos ressaltar dois aspectos. O primeiro se refere à impossibilidade de se estabelecer uma relação intersubjetiva entre os que se encontram, por exemplo, na sala de aula, o que pode colocar em discussão a aposta na interação que parece se apresentar para muitos que atuam nesse espaço como solução para o conflito. Nesse caso, cumpre observar que o

⁸ Palavra de origem latina que se refere ao ser que ainda não faz uso da fala.

⁹ A condição de desamparo de uma criança recém-nascida, o bebê do humano, assinala sua dependência do outro. A presença da alteridade possibilita a inserção do *infans* no mundo simbólico e marca sua estruturação subjetiva. A esse respeito, apresentamos outras considerações no capítulo dois deste trabalho.

¹⁰ Na perspectiva lacaniana, o imaginário é um dos registros que constitui o sujeito.

professor, ao se deparar com o conflito, pode encontrar uma forma de lidar com esse conflito: em sua tomada da palavra, o professor pode contribuir para atenuar os efeitos de um conflito, o que não implica fazê-lo desaparecer da cena da sala de aula. O segundo aspecto assinala a ideia de eliminar ou evitar o conflito como se para toda emergência de não sentido fosse possível conferir um sentido. Consideramos que o abandono dessa ideia se impõe, pois o conflito é da ordem de algo que insiste em se apresentar entre os que fazem uso da linguagem.

No âmbito educacional, observamos que algumas propostas de iniciativa pública como, por exemplo, o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (Decreto nº 91.452 de 19/08/85), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL. MEC, 1995) e o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE (nº 4/1998) podem ter como efeito a ideia de que o conflito deve ser evitado. Esses documentos, de cunho pragmático, parecem indicar, de modo normativo, um caminho para o professor, e são perpassados por uma noção de sujeito que acredita ser fonte de seu dizer e capaz de exercer controle sobre os efeitos de sentido produzidos por esse dizer.

Esses documentos oficiais parecem produzir esse efeito porque, de modo contrário a nossa perspectiva, não veem o conflito como produtivo¹¹. Assim, em uma prática docente tomada de uma forma generalizada, a subjetividade pode não comparecer, pois o que se coloca é que os envolvidos nessa prática renunciem à própria palavra. Neste trabalho, a noção de subjetividade que assumimos é:

aquela que reconhece um sujeito dividido para quem as certezas são sempre de uma ordem provisória, passíveis de serem alteradas. Um sujeito para quem a língua estrangeira o coloca em contato com o estranho, fazendo deslocar-se, potencialmente, de suas identificações mais caras. Em última instância, uma subjetividade que impele o sujeito a (re)arranjar a sua cadeia de significantes a todo o tempo, uma vez que o contato-confronto com a língua estrangeira pode, também, a todo o momento, desestabilizá-la. Enfim, uma subjetividade que deixa flagrar para o sujeito que sua zona de conforto é sempre efêmera, também passível de devires que sempre lhe exigirão invenções subjetivas. (BERTOLDO, 2015, p. 146)

Essa perspectiva não se apresenta nos documentos citados que, assim, não alcançam a dimensão do conflito, conforme discutido, porém nos parece que é possível

¹¹ Como exemplo, podemos mencionar o trabalho de Araújo (2015) que discorre sobre a relação do professor de língua estrangeira com esses documentos oficiais.

haver alguma produção a partir desses documentos que, apesar da aparente prescrição suposta, podem constituir uma possibilidade de construção de saber se houver, por parte do professor, uma adesão a um trabalho de enfrentamento dos documentos.

A esse respeito, compartilhamos do pensamento de Mrech quando afirma:

em uma época na qual se propõe aos professores “parâmetros curriculares”, “guias simplificadas de ação”, “cartilhas” etc; introduz-se a necessidade de fazer uma leitura mais ampla dos contextos culturais, dos contextos educativos. Não assimilá-los como verdades nem como certezas, sem saber de onde de fato eles partem e o que propõem. (MRECH, 2005, p. 24)

Por esse prisma, a questão da relação com o saber se apresenta como relevante principalmente se consideramos o fato de que nossa sociedade vivencia, de uma forma extremamente veloz, mudanças significativas como menciona Lebrun:

Ninguém contestará que nosso social está, atualmente, profundamente modificado: ademais, sua evolução se dá de modo tão rápido que com frequência nos sentimos impotentes quanto a identificar as articulações de onde procedem todas as mudanças a que assistimos. Citemos, sem impor ordem, a mundialização da economia, a desafetação do político, o crescimento do individualismo, a crise do Estado providência, os excessos da tecnologia, o aumento da violência ao mesmo tempo que a evitação da conflitualidade, a escalada do juridismo... (LEBRUN, 2004, p. 13)

Compreendemos que essas mudanças afetam a prática do professor que, normalmente, constituído por um imaginário, tende a empreender esforços em prol da “evitação da conflitualidade” na sala de aula por desconsiderar que a irrupção do furo¹², no planejamento da aula, abre um espaço para a produção subjetiva. Quando o furo comparece, tem-se uma possibilidade de mudança de discurso: o professor pode romper com discursos que lhe paralisam, como o do fracasso escolar, citado anteriormente, para circular por discursos outros. Como consequência, é possível que ocorra uma mudança na relação do sujeito com o saber. Logo, tomamos o furo como um elemento constitutivo na prática docente e não como um defeito a ser corrigido, o que pode assinalar alguns aspectos que marcam o ensino da professora participante desta pesquisa, porque diante do furo a professora pode produzir respostas que dizem de sua posição.

¹² Essa noção pode ser compreendida inicialmente por meio do Quebra-cabeça conhecido como “Resta Um” em que a casa vazia é o que possibilita a movimentação no jogo. Tampar a casa vazia, o furo, implica inviabilizar o jogo.

Entendemos que conflitos tendem a emergir de maneira mais acirrada nesse tempo em que a ideologia neoliberal nos apresenta outra forma de sujeito:

um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma [...] É o sujeito liberado das grandes narrativas soteriológicas (religiosas ou políticas), o sujeito “pós-moderno”, entregue a si mesmo, sem anterioridade nem finalidade, aberto apenas para o aqui-e-agora [...]. (DUFOUR, 2005, p. 119)

Observamos que, na área do ensino de língua materna ou língua estrangeira, a busca por solução de conflitos parece ser uma via percorrida por vertentes da Linguística Aplicada. Coracini e Bertoldo (2003, p. 11) assinalam que essas vertentes, que concebem o sujeito como centrado e a linguagem como transparente, “preocupam-se em responder aos apelos de problemas de linguagem, comprometendo-se, dentre outros aspectos, com o aporte de soluções aos chamados problemas de sala de aula”.

A crença na possibilidade de solucionar, de forma definitiva, os conflitos de sala de aula parece silenciar a noção de tensão como um espaço em que a produção subjetiva pode se dar. Assumimos que sem investimento subjetivo não é possível romper com discursos cristalizados como o do fracasso escolar já mencionado.

Assim, nos distanciamos de uma via que busca solução. Entendemos que diante da tendência de se buscar a solução, o que se nos apresenta como possibilidade é trabalhar com o que é possível ou não na sala de aula. Ao concebermos a linguagem como opaca e o sujeito como descentrado, não nos cabe percorrer um caminho que busque soluções e que tenha um caráter prescritivo.

Nesta investigação, não se trata de buscar aplicar uma teoria para resolver um problema da sala de aula, pois reconhecemos que nosso trabalho não se inscreve no campo da certeza, mas no campo do que pode vir a ser. Como decorrência, construir um modo de fazer em sala de aula que seja singular implica renunciar a modelos idealizados. Compreendemos que há limites: o saber do curso de formação de professores, por exemplo, é marcado por um limite uma vez que possibilita ao professor lidar com algumas questões pressupostas em sua prática docente como conhecimento linguístico e metodológico, mas não com todas as questões que permeiam a sala de aula. É por haver limites que o professor pode deixar sua marca, dizer algo de si, o que se

relaciona à possibilidade de “sustentar-se como sujeito” nas palavras que tomamos de empréstimo de Lebrun (2008, p. 53).

Consideramos que esse limite, que aponta a incompletude de um saber, abre possibilidades para que o professor possa investir em uma prática docente que se conduz para além da aplicação de um modelo tomado como ideal. Ao perceber a incompletude do Outro¹³, o professor pode construir respostas singulares ao que irrompe na sala de aula e que se configura, normalmente, como sendo da ordem do não sentido. Ainda, o professor, ao colocar-se na posição de não todo, pode contribuir para que o outro, o aluno se implique. Se há uma abertura, uma brecha, o outro pode aparecer.

Quanto à incompletude do Outro, Dufour pontua:

Com efeito, é a falta (parcial) do Outro que me permite, a mim, pequeno sujeito, engancha aí uma pergunta, assim como um pedido de contas: por que..., com que direito... Se o Outro fosse pleno, tudo deslizaria e eu não poderia perguntar nada... Portanto, só sou sujeito do Outro se posso lhe pedir contas. Em suma, sou sujeito do Outro na medida em que puder opor uma resistência ao Outro. Nesse sentido, o sujeito é *tanto a sujeição quanto o que resiste à sujeição*. Em outras palavras, *o sujeito é o sujeito do Outro e é o que resiste ao outro*. [...] Do Outro, desse Outro compreendido nos limites da simples razão, em suma podemos dizer que ele permite a função simbólica na medida em que dá um ponto de apoio ao sujeito para que seus discursos repousem num fundamento, mesmo que fictício. (DUFOUR, 2005, p. 32-33, grifo do autor).

É justamente essa incompletude do Outro que cria uma abertura para que o professor possa, ao se deparar com a irrupção do furo na sala de aula, investir em uma produção em que coloque algo de si.

Nesta investigação, tomamos a sala de aula como espaço privilegiado para abordar a questão da relação com o saber por entendermos que é nesse espaço de tensão que a prática docente se realiza de forma mais efetiva, pois envolve uma tomada de posição. Reconhecemos que olhar para o que irrompe nesse espaço e que pode instaurar ou não uma situação de conflito pode nos levar a cair no engodo do discurso do lamento. Por essa razão, dirigimos nossa atenção, neste trabalho, à questão da relação

¹³ A perspectiva lacaniana assinala uma distinção entre o outro, com minúscula, e o Outro, com maiúscula. Nesse momento, pontuamos de modo breve que o primeiro se refere ao nosso semelhante, e o segundo, o Outro, diz respeito à linguagem, a um lugar no simbólico.

com o saber na prática docente. Para tal, tomamos como objeto de estudo as respostas que a professora de língua espanhola participante da pesquisa produz em sua prática docente de sala de aula.

Pontuamos que a noção de resposta assumida se distancia da ideia de solução de questão como indica o dicionário Houaiss on-line¹⁴, o que poderia nos levar a uma compreensão de uma resposta como a resposta, ou seja, concebida como uma resposta plena, uma verdade absoluta. O modo como entendemos a noção de resposta, neste trabalho, vincula-se aos atos e às escolhas ou decisões da professora na sala de aula.

Para Freitas (2014, p. 26), ocupar a posição de professor pressupõe que, minimamente, o professor se volte para buscar atender ao que a sala de aula lhe demanda, seja de ordem pedagógica ou relacional. O exercício da docência, segundo a autora mencionada, pressupõe o ato de tomar decisão por parte do professor, são escolhas que “vão construindo um ensino que não vem apenas cumprir uma agenda, pela via de conhecimentos epistemológicos, mas que envolve construir relações (com as pessoas, com os métodos, com a instituição...) nas quais vários elementos se entrecruzam”.

Assim, compreendemos as respostas da professora participante da pesquisa como uma maneira de conduzir sua prática docente de sala de aula a partir de suas escolhas na posição de professor que ocupa. Essas respostas podem ser construídas durante a aula de língua espanhola por meio de suas palavras, seus dizeres, ou, ainda, sem palavras por meio de gestos, de olhares e de silêncio, por exemplo. Trata-se de respostas subjetivas que podem nos dar indícios da relação dessa professora com o saber, e, por conseguinte, de um modo de ser professora.

Se, de um lado, a professora pode construir respostas em sua prática docente que se marcam por um ideal pedagógico, de outro, entendemos que essas respostas são sempre parciais em função de um limite: o Outro é incompleto, o que implica considerar que as respostas da professora participante da pesquisa podem ser da ordem de uma aposta em que a professora se implica e assume a responsabilidade por sua escolha.

Para nos direcionar, partimos da seguinte pergunta: O que as respostas dadas pela professora participante da pesquisa às possíveis demandas dos alunos na sala de

¹⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acessado em 28/10/2014.

aula apontam sobre a sua relação com o saber e, em consequência, sobre a sua posição discursivo-enunciativa na sala de aula?

Como hipótese norteadora, trabalhamos com a ideia de que as respostas da professora participante da pesquisa durante as aulas indicam um modo de essa professora se implicar com seu objeto de trabalho, no caso, o ensino de um saber específico, a língua espanhola, bem como assinalam movimentos diferentes: o de seguir o roteiro previamente estabelecido para a aula e o de operar um rearranjo nesse roteiro. Como decorrência, essa professora pode construir e sustentar uma posição discursivo-enunciativa de professor.

Esta investigação tem como objetivo geral: problematizar a relação da professora participante da pesquisa com o saber em sua prática docente. Sobre os objetivos específicos, pretendemos: identificar nos dizeres da professora participante desta pesquisa, durante as aulas, dizeres que podem indiciar sua relação com o saber, e discutir possíveis implicações desses dizeres no processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora.

Para tanto, metodologicamente, dirigimo-nos a uma escola pública que se caracteriza como um espaço diferenciado em que, conforme dizeres a respeito dessa instituição, os professores podem contar com condições favoráveis à prática docente¹⁵. Nessa escola, passamos a observar aulas de língua espanhola ministradas pela professora participante da pesquisa a alunos do sexto e sétimo ano do ensino fundamental ao longo de quatro meses. Durante as aulas, recorreremos à gravação em áudio e às notas de campo.

Nesse percurso, lançamos mão de procedimentos que advêm, principalmente, de pesquisas de cunho etnográfico como, por exemplo, observação e notas de campo. Esses procedimentos de coleta de material para a composição do *corpus* mostram-se úteis, porque fazemos uma pesquisa de natureza discursiva na sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente de língua espanhola.

No Brasil, a pesquisa de cunho etnográfico afetou pesquisadores brasileiros e orientou pesquisas de ensino e de aprendizagem de línguas, sobretudo, estrangeiras. Como exemplo dessas pesquisas, destacamos os trabalhos de Cavalcanti (1986, 2006) e de Moita Lopes (1994, 1996). Ainda, como exemplo de pesquisa de cunho etnográfico,

¹⁵ Na parte em que apresentamos nosso percurso de pesquisa, trazemos mais informações sobre a instituição escolar participante neste trabalho.

que em sua “tradição” faz interpretação e leva em conta o aspecto da interação, podemos mencionar o trabalho organizado por Bailey e Nunan (1996) intitulado “Voices From the Language Classroom”¹⁶.

No caso de nossa pesquisa, concebemos a sala de aula como um espaço discursivo, o que nos leva a considerar outros aspectos como identificação e como transferência que transcendem a possibilidade de comunicação ou de interação entre interlocutores postulada nas pesquisas que compõem o trabalho acima mencionado. Conforme afirmamos, a linguagem não é transparente e a relação entre professor e aluno se marca por incidências subjetivas. Como efeito, o espaço discursivo da sala de aula pressupõe um confronto entre interlocutores, e, assim, comporta além do sentido, o não sentido, o encontro e o desencontro. Essa é a perspectiva em que nos inserimos nesta pesquisa.

Sobre nossa proposta de estudo de caso a que nos referimos anteriormente, sua pertinência se coloca em função de nossa filiação teórico-metodológica. Consideramos que a relação com o saber, foco desta investigação, e o exercício da prática docente são da ordem de uma singularidade. Por essa razão, não nos cabe generalizar o que é concernente à sala de aula em questão ou estabelecer comparação com outras práticas, pois não nos colocamos na lógica da atribuição para afirmar que uma determinada prática é pertinente e que outra não o é, por exemplo. No tempo em que estivemos na sala de aula, buscamos manter uma disposição para ocupar um lugar de escuta, ou seja, passamos a testemunhar acontecimentos dessa sala de aula sem tomarmos qualquer elemento ou categoria que pudesse se configurar como algo previamente disposto para orientar nossa observação, o que não quer dizer que comparecemos nesse espaço sem nenhuma referência, pois, buscamos nos pautar pelos pressupostos teóricos¹⁷ que nos constituem.

Logo, por nos distanciarmos de uma proposta voltada para explicar ou comparar a prática do professor na sala de aula, este trabalho não pretende apresentar uma orientação sobre o comportamento ideal para um docente. O que se segue pode subsidiar discussões sobre a relação com o saber, sobre a sala de aula, sobre o modo singular de se lidar com situações que afetam esse espaço e que pode ou não favorecer aquele que ocupa a posição discursivo-enunciativa de professor a sustentar essa posição.

¹⁶ “Vozes da Sala de Aula de Línguas”. Nossa tradução.

¹⁷ Esses pressupostos são mencionados nessa introdução e, de modo mais específico, nos capítulos um e dois.

Esta investigação que se inscreve no campo dos estudos discursivos da/na sala de aula se propõe a tratar da questão da relação com o saber na prática docente. Para tal, uma vez que teoria e método estão numa relação de implicação¹⁸, tomamos alguns autores como principais norteadores para a abordagem de conceitos que, por sua vez, nortearão a análise dos dizeres da professora oriundos de nossas observações das aulas gravadas. Em sendo assim, recorreremos à noção de relação com o saber discutida no trabalho de Charlot (2000, 2001, 2005, 2013) e a conceitos teóricos da psicanálise¹⁹ de orientação freudo-lacaniana como o conceito de Outro, de pulsão, de transferência e de discurso.

Neste trabalho, a psicanálise comparece como uma linha de pensamento a qual recorreremos para tecer nossas considerações sobre a relação com o saber na prática docente. Trata-se de uma pesquisa de viés psicanalítico²⁰.

Compartilhamos do pensamento de Mrech quando afirma que:

a Psicanálise faz crítica a um modelo iluminista de educação que se fundamenta na razão e na objetividade, ela revela que a palavra e a linguagem introduzem meandros de luz e sombra, fazendo com que ocorram fenômenos que se encontram além dos parâmetros da racionalidade, tais como as resistências, os questionamentos, os

¹⁸ A esse respeito, Bertoldo (2015) considera que o modo de olhar para um objeto de estudo pode passar por transformações quando o pesquisador de um campo específico de atuação é afetado por outro campo teórico. O referido autor, ao abordar pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nas quais há o atravessamento de um campo no outro, observa que aceitar o atravessamento entre campos implica aceitar que “as mudanças não serão apenas de ordem teórica, mas serão teórico-metodológicas porque se impõe, aí, algo que não pode ser separado, ou seja, teoria e método estariam, assim, numa relação de implicação” (BERTOLDO, 2015, p. 142).

¹⁹ Essa escolha assinala nossa posição como a daqueles que buscam fazer uma incursão em um campo estrangeiro que podemos compreender, a partir da perspectiva freudiana, como um campo que mora em nossa casa. Trata-se de um campo que, possivelmente, constitui-nos a começar de um trabalho anterior (SALES, 2007); e no qual, desde essa época, em função de nosso interesse em questões concernentes à linguagem e à subjetividade, passamos a investir via participação em grupos de estudo e pesquisa, em cursos promovidos por instituições psicanalíticas, bem como em eventos voltados para essa temática. Consideramos que nossa posição pode ser tomada como controversa diante de desafios que se impõem em uma proposta que prima pela interlocução entre campos distintos. No entanto, cabe reconhecer que a relação entre psicanálise e universidade, e ou entre psicanálise e educação, tem sido ponto de discussão em muitas instituições universitárias que desenvolvem ações fundamentadas na psicanálise como, por exemplo, a criação de núcleos e grupos de estudo, a oferta de cursos de pós-graduação e de eventos afins como simpósios, jornadas e palestras dentre outros, como afirma Silva (2013, p. 44): “[...] por bastante tempo a psicanálise foi mantida longe dos currículos acadêmicos [...] e nos últimos anos as universidades têm realizado movimentos de incluir a psicanálise em seus currículos, bem como têm se direcionado às pesquisas nessa área”. De nossa perspectiva, a aproximação à psicanálise, neste trabalho, pauta-se na compreensão de que o diálogo entre áreas diferentes é possível e pode ser produtivo com o reconhecimento da existência de um limite nesse diálogo diante das especificidades de cada área.

²⁰ Pesaro e Kupfer (2011) mencionam a possibilidade de realização de “pesquisas em psicanálise, pesquisas sobre a psicanálise e pesquisas de orientação psicanalítica”. Neste trabalho, consideramos que nosso objeto de estudo pode ser abordado a partir da perspectiva da psicanálise; e, assim, propomos esta pesquisa de orientação psicanalítica.

impasses, os silêncios etc. Ela inclusive destaca que eles não são possíveis de ser eliminados. (MRECH, 2005, p. 25-26)

Consideramos que o campo da psicanálise nos apresenta uma possibilidade de tratar de questões relacionadas à subjetividade e de questionar o ideal de completude na área da educação. Em estudos que abordam o ensino e a aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira, não são poucos os pesquisadores que têm procurado estabelecer relação com esse campo. Na linha de estudos discursivos que levam em conta o viés psicanalítico, podemos citar os trabalhos de Bertoldo (2003), de Cavallari (2005), de Coracini (2007), de Tavares (2002, 2010), de Freitas (2013), de Leite (2015), dentre outros. Esses pesquisadores brasileiros mobilizam, em seus trabalhos, conceitos oriundos da psicanálise freudo-lacaniana, e o atravessamento desse campo nos estudos discursivos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, implica, principalmente, renunciar à noção de sujeito centrado para acolher a noção de sujeito descentrado, ou seja, o sujeito é reconhecido como dividido pela linguagem. Segundo Bertoldo (2015, p. 148), esse modo de conceber o sujeito “marca uma diferença substancial para o tratamento das questões relativas ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira”, pois a noção de sujeito que se assume não é sem efeitos para o modo de se conceber linguagem, língua, ensino e aprendizagem.

Este trabalho é composto, além desta introdução e das considerações finais, por quatro capítulos. No primeiro capítulo, retomamos a questão da relação com o saber, tal como conceitua Charlot (2000, 2005), e, a partir dessa noção, apresentamos algumas considerações a respeito do que nos embasa em nossa percepção da prática docente como efeito de uma experiência no mundo, o que implica reconhecer que, nessa prática, vários elementos estão conjugados, uma vez que ocupar a posição docente pressupõe relacionar-se com uma área de atuação, com um lugar, com pessoas e com um objeto de trabalho. Consideramos que essas diversas relações que constituem a relação da professora participante da pesquisa com o saber assinalam que essa relação não ocorre de maneira fortuita, pelo contrário, pressupõe uma mobilização dessa professora, ou seja, um investimento que nos leva a considerar a noção lacaniana de desejo como elemento implicado na abordagem da questão da relação com o saber na prática docente.

No segundo capítulo, apresentamos os conceitos teóricos que embasam a análise do *corpus* construído nesta investigação, que, conforme aludido anteriormente, são: o

conceito de Outro, o conceito de pulsão, o conceito de transferência e o conceito de discurso. Esses conceitos advêm da psicanálise de orientação freudo-lacanianana.

No terceiro capítulo, contamos sobre nosso percurso nesta pesquisa, e ao fazê-lo buscamos mostrar os passos que foram dados no processo de construção e de análise do *corpus*. Nesse movimento, discorremos sobre alguns pontos como, por exemplo, abordagem da pesquisa, instituição e professora participante da pesquisa.

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise do *corpus* que construímos nesta pesquisa a partir dos dizeres da professora participante que constituem a materialidade linguístico-discursiva que analisamos em nosso gesto de leitura. Esses dizeres são apresentados sob a configuração de cenas enunciativas em dois eixos, um desses eixos coloca em foco questões de ordem linguística, relativas ao ensino de espanhol, e o outro enfoca questões de ordem contingente vinculadas a acontecimentos que emergiram durante as aulas.

Capítulo 1

A relação com o saber

Algumas considerações preliminares

Neste capítulo, retomamos, num primeiro momento, o conceito de relação com o saber para Charlot (2000, 2005), e, posteriormente, a partir desse conceito, passamos a discorrer sobre alguns elementos que se vinculam à prática docente como, por exemplo, educação, escola, sala de aula e objeto de trabalho que, de alguma forma, relacionam-se com o conceito de relação com o saber.

Compreendemos que a prática docente se apresenta como efeito da imbricação desses diversos elementos, e, ao contorná-los, temos a possibilidade de apresentar algumas premissas que nos embasam em nossa maneira de perceber essa prática, o que contribui para a discussão concernente à relação de uma professora de língua espanhola com o saber em sua prática docente de sala de aula, ponto sobre o qual recai nossa atenção nesta pesquisa.

1.1 A noção de relação com o saber

Para apresentar algumas considerações sobre a noção de relação com o saber²¹, partimos do trabalho de Charlot (2000, 2005). Assim, discorreremos, inicialmente, sobre o emprego do termo relação que aponta um vínculo entre um sujeito e o saber. Nesse vínculo, ressalta-se a ideia de relação, conforme afirma Charlot (2000): “não há saber

²¹ A expressão “relação com o saber” aparece entre psicanalistas nos anos de 1960 e, posteriormente, na década dos 70, entre sociólogos. Para Charlot (2005): “Pouco importam as questões de paternidade; em compensação é importante ter em mente que a noção de relação com o saber foi construída relativamente a partir de questões que, de um lado, se colocam os psicanalistas e, de outro, os sociólogos da educação de inspiração crítica”. (CHARLOT, 2005, p. 36).

sem relação com o saber” e ainda “o sujeito é relação com o saber”. Para esse autor, pode-se tentar definir o que é o saber, no entanto a ideia prevalente é a de relação.

Nessa perspectiva, o referido autor menciona o trabalho de Monteil (*apud* CHARLOT, 2000, p. 61) que, em sua tentativa de conceituar o saber, apresenta uma distinção entre os termos “informação”, “conhecimento” e “saber”:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim, como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento [...] O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...] torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (CHARLOT, 2000, p. 61)

Observamos que há uma aproximação de ideias²² entre os termos “informação”, “conhecimento” e “saber”, o que parece contribuir para um consenso quanto ao uso indistinto desses termos. Charlot (2000) considera a pertinência dessa diferenciação e ressalta que “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber”, isto é, na noção de saber encontra-se implicada a de sujeito, de atividade desse sujeito, de relação desse sujeito com ele mesmo e com os outros que “co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Essa relação com o saber pode ser trabalhada como relação epistêmica, identitária e social. A primeira, epistêmica, compreende três possibilidades de aprender que constituem apropriar-se de um saber, “dominar” uma atividade e “dominar” uma relação²³. Esses três modos do aprender pressupõem uma atividade: “constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com outros e consigo”. Na relação epistêmica, a concepção de aprender implica:

²² O Dicionário Houaiss *online* aponta esse aspecto de proximidade entre os termos. Assim, dentre as acepções apresentadas, tem-se informação como “reunião dos conhecimentos, dos dados sobre um assunto ou pessoa”; conhecimento como “saber, entendimento sobre alguma coisa”; e saber como “conhecer; ter conhecimento”.

²³ O verbo “dominar” vinculado a uma atividade e a uma relação é empregado por Charlot (2000). Para esse autor “dominar uma atividade” corresponde a “capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente” e “dominar uma relação” equivale a ser capaz de regular “a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente” (CHARLOT, 2000, p. 69-70). Compreendemos que o uso do termo “dominar” entre aspas assinala que há restos, e que a ideia de domínio pleno se situa no plano imaginário.

apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”) [...] Aprender, então, é “colocar coisas na cabeça”, tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa (o teorema de Pitágoras, os galo-romanos...), ou imprecisa (“na escola, se aprende um montão de coisas”). Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. (CHARLOT, 2000, p. 68)

Há uma cultura, da qual somos pertencentes, que produziu esses saberes que nos são deixados como legado. Na concepção de aprender assinalada anteriormente, pode-se afirmar que a aprendizagem ocorre quando um sujeito se apropria de um conteúdo de pensamento sobre algum objeto. Trata-se de considerar que a relação epistêmica é “relação com um saber-objeto”. A configuração do saber como objeto se dá por meio da linguagem que torna possível a produção de enunciados concernentes a uma dada atividade, ou seja, é possível, por meio de palavras, fazer referências a uma atividade sem, no entanto, dominar essa atividade. Esse aspecto pode comparecer no desenvolver de uma prática pedagógica, de modo mais específico, consideramos que a professora de língua espanhola participante desta investigação tem um programa a ser desenvolvido com itens de conteúdo programático sobre fatos linguísticos, e que, para falar espanhol, o aluno precisa, por exemplo, ser apresentado ao sistema verbal dessa língua. Partimos do pressuposto de que essa professora, em função de sua vivência de elaboração de um saber específico pode, então, colocar-se na posição de quem transmite esse saber específico.

Assim, estamos diante de duas relações epistêmicas distintas em que uma pessoa pode enunciar sobre um voo de asa delta, por exemplo, demonstrando seus conhecimentos sobre essa modalidade esportiva mesmo sem ter tido a experiência de realizar esse voo. Ainda, como exemplifica Charlot (2000, p. 70): “aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender ‘a natação’ é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto”.

Nos três processos epistêmicos apresentados, a atividade e o sujeito se apresentam como pontos importantes para uma leitura da questão da relação com o saber. Para Charlot, o sujeito assinala uma forma de consciência que caracteriza os três processos do aprender:

o indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa

consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados. (CHARLOT, 2000, p. 71)

Em contraposição à ideia de racionalidade pressuposta no exercício de controle das ações ou das relações, vale ressaltar nossa compreensão de que a possibilidade de controle se situa no plano imaginário. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, consideramos que a relação de um sujeito com o saber compreende tanto aspectos objetivos como subjetivos que marcam a incidência do inconsciente.

Vale ressaltar nossa compreensão de que, para o professor, a impossibilidade de exercer um domínio pleno sobre questões pedagógicas não constitui argumento para esquivar-se de compromissos concernentes a essa posição. A nosso ver, aquele que ocupa a posição de professor é aquele que, supostamente, no ambiente escolar está atento a um modo de funcionamento institucional, o que implica algo da ordem de uma objetividade, ou seja, envolve questões específicas dessa posição de professor como, por exemplo, questões referentes a um plano de trabalho a ser encaminhado, a uma proposta de avaliação a ser discutida ou a um projeto de extensão a ser executado, dentre outras questões objetivas que cabem ao professor responder a partir da posição discursivo-enunciativa de professor.

Sobre a relação identitária e a relação social, observamos que a primeira compreende a dimensão relacional e tem como princípio que a relação com o outro pressupõe a relação consigo próprio, e vice-versa, e a segunda, a social, considera que a ideia de relação implica a de sujeito. Essa relação implica um mundo e uma relação com o outro que antecede esse sujeito. A análise da relação social deve partir da relação epistêmica e da relação identitária e voltar-se para a questão do aprender como “modo de apropriação do mundo, e não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Ainda, sobre a relação com o saber, Charlot (2005) considera que, no trabalho com essa relação que possibilita articular diferentes campos disciplinares, faz-se necessário assumir dois princípios. O primeiro se refere ao reconhecimento de que a expressão relação com o saber aponta questões, ou seja, é um conceito que não busca trazer respostas. Como possibilidade de resposta, trata-se de apresentar os processos, as relações que compõem a relação com o saber, como, por exemplo, as relações de um sujeito com um objeto, uma atividade, um lugar e uma situação.

Sobre o segundo princípio, compreende-se que, como um conjunto de questões, a relação com o saber assinala para uma concepção de sujeito:

O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “já aí” (o patrimônio humano do qual deve apropriar de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. (CHARLOT, 2005, p. 45).

Nesse ponto, cumpre destacar a ideia de atividade de um sujeito que a relação com o saber comporta. Essa atividade pressupõe um movimento de aprender que se apresenta, conforme fundamento antropológico da noção de relação com o saber, como essencial para o ser humano:

A cria do homem nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído. [...] A cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo. (CHARLOT, 2005, p. 56-57)

Essa perspectiva antropológica se apresenta em Charlot (2005, p. 57) como a base de “toda teoria da relação com o saber” e de “toda teoria da educação”. Para esse autor, “toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo” (CHARLOT, 2005, p. 58). Logo, trata-se de uma relação que pressupõe um conjunto de relações como passaremos a discorrer a seguir, retomando o ponto para o qual nos voltamos nesta pesquisa, isto é, a relação com o saber na prática docente.

2 A relação com o saber na prática docente

Nesta investigação em que nos voltamos para a relação com o saber na prática docente, buscamos considerar as relações que são pressupostas, a partir de um certo imaginário, no âmbito dessa prática. Compreendemos que a prática docente se apresenta

como efeito de elementos diversos que estão conjugados como lugar, situação, pessoas e objeto de ensino, por exemplo, como apontado por Charlot (2005) ao abordar a noção de relação com o saber.

Assim, procuramos apresentar nossa percepção desses elementos que atravessam o trabalho docente, pois ocupar a posição de professor pressupõe, dentre outros aspectos, atuar no campo da educação, na maioria das vezes em uma escola, lidar com uma situação de ensino, relacionar-se com alunos na sala de aula e apresentar-lhes um saber específico sobre um objeto de ensino. Esses aspectos compõem a discussão que passamos a apresentar na sequência.

2.1 A relação com uma área: educação

Para pensar o campo da educação, detemo-nos, dentre tantos, em dois aspectos que o atravessam: o fundamento antropológico, como mencionado anteriormente, e a perspectiva econômica.

Compartilhamos do pensamento de Charlot (2005) quando assume a perspectiva antropológica como fundamento para a educação e a concebe como um processo de humanização, de socialização e de singularização. Nesse processo que pressupõe apropriar-se de um patrimônio humano, podemos tomar a educação como cultura:

A educação é, fundamentalmente, o triplo processo pelo qual, de maneira indissociável, o “filhote” de homem se torna um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura em um dado momento e lugar, um sujeito com sua história pessoal. Ela é movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo. (CHARLOT, 2005, p. 145)

A educação como cultura pressupõe a entrada em universos simbólicos²⁴. Assim, podemos compreender que no ato de educar tem-se um movimento em que o pequeno

²⁴ “O universo simbólico refere-se à capacidade essencial que distingue o homem dos animais: a de falar, identificando-se a si próprio como sujeito falante e dirigindo-se a seus semelhantes a partir dessa referência, enviando-lhes sinais que supostamente representam alguma coisa. Para ter acesso à função simbólica, basta fazer seu, integrando-o, um sistema onde o “eu” (presente) fala a “você” (co-presente) sobre “ele” (o ausente, ou seja, alguém ou alguma coisa que se trata de re-presentar). Essas referências

ser, o “filhote” do homem, humaniza-se ao entrar na linguagem, isto é, torna-se humano quando é atravessado por palavras e se constitui em um ser de linguagem. Esse processo marca para esse pequeno ser a sua dependência do Outro que, ao lhe oferecer palavras, viabiliza sua inserção na cultura. Para Lacan (1956-1957/1995, p. 192) “Desde a origem a criança se alimenta tanto de palavras quanto de pão e perece por palavras”.

Assim, a condição humana se caracteriza pela possibilidade do recém-nascido colocar-se como falante em um mundo estruturado pela linguagem:

Tão logo tenho potencialmente a faculdade de falar, mesmo que eu ainda não fale, pelo mero fato dessa potencialidade inscrita em meu patrimônio genético, tenho de me confrontar com um mundo já organizado pela linguagem; logo pela negatividade. O que caracteriza um mundo como esse é que toda presença comporta ausência. Por isso, a palavra pode alegrar, mas ao mesmo tempo decepciona. Pois a palavra – assim como o vaso do ceramista – não pode se desfazer do vazio pelo qual é habitada. (LEBRUN, 2008, p. 57)

É também em torno do negativo que se constrói um mundo. A linguagem que organiza esse mundo comporta um vazio, o qual é pelo falar²⁵, aparentemente, preenchido com as palavras que tomamos:

Antes da palavra, nada é, nem não é. Tudo já está aí, sem dúvida, mas é somente com a palavra que há coisas que são - que são verdadeiras ou falsas, quer dizer, que são - e coisas que não são. [...] A palavra é por essência ambígua. (LACAN, 1953-1954/2009, p. 261)

Como o valor da palavra se apresenta na relação com outra palavra, há sempre um vazio entre uma palavra e outra. Assim, o sistema da linguagem é constituído de palavras que se marcam pela descontinuidade.

Para Lebrun (2008, p. 57), o exercício da fala pela criança pressupõe um trabalho tanto para os responsáveis por sua educação, “os primeiros outros que a cercam, os pais, a família, os professores”, como para a própria criança que “deverá consentir em tomar a fala, consentir primeiro em implicar-se em seu aprendizado, em seguida dele se apropriar”.

simbólicas fundamentais permitem as distinções básicas entre o eu e o outro, o aqui e o ali, o antes e o depois, a presença e a ausência” (DUFOUR, 2001, s/p).

²⁵ Segundo Dufour (2001, s/p), “Falar significa transmitir relatos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas, antes de tudo, a própria palavra. Significa transmitir de uma geração à outra a aptidão humana de falar, de forma a que a pessoa a quem se fala possa, por sua vez, identificar-se no tempo (agora), no espaço (aqui), como si (eu) e, a partir dessas referências, convocar em seu discurso o resto do mundo”.

A tomada da palavra torna possível ocupar um lugar no social, ou seja, ter uma vida em sociedade, o que Pedó (2010, p. 85-86) exemplifica como sendo “o que nos possibilita dizer ‘bom dia’ e pagar ao verdureiro por uma fruta que dele compramos em vez de devorá-la ali mesmo e usar o seu chão como lixeira”. Para a referida autora, as leis sociais impõem o custo de renunciar uma satisfação imediata e de se colocar a trabalho em prol de nossa função na sociedade, e, dessa maneira, concebe a educação como o “processo pelo qual vai-se consolidando o lugar a ocupar e o pagamento a ser feito pelas crianças para entrar na sociedade como membros que cumprem determinada função” (PEDÓ, 2010, p. 86).

A ideia de custo e de trabalho assinala limites cuja imposição implica para o “filhote” do homem a possibilidade de passar de um campo instintual, de puras necessidades fisiológicas, para o campo do desejo²⁶. Nas palavras de Calligaris:

Só haveria desejo humano na medida em que os limites impostos nos constituem como sujeitos culturais, ou seja, na medida em que passamos a querer algo diferente de nossas necessidades fisiológicas. Caso contrário, de fato, não desejaríamos, teríamos uma vida instintual. (CALLIGARIS, 2010, p. 26)

A possibilidade de constituição do sujeito em uma cultura ocorre com a entrada na linguagem que marca o início do processo de humanização, de socialização e de singularização. É a linguagem que especifica a condição de humano do pequeno ser vivo, do “filhote” do homem. No entanto, inserir-se neste sistema simbólico pressupõe submeter-se a suas leis de funcionamento²⁷ que indicam haver limites, pois para o ser falante se apresenta a impossibilidade de garantia de coincidência de sentidos.

Essa perspectiva de limite no campo da educação favorece uma compreensão do pensamento freudiano a respeito de três profissões impossíveis: educar, curar e governar²⁸. O aspecto de impossibilidade que distingue essas profissões de outras se deve ao caráter de incompletude dessas profissões quanto aos resultados almejados. Para essas profissões, a educação, a cura e o governo são possíveis fora da dimensão da

²⁶ Voltamos a essa noção no capítulo dois. A princípio assinalamos que o desejo se apresenta como decorrência da entrada do sujeito na linguagem.

²⁷ Essas leis se referem à metáfora e à metonímia. A primeira pressupõe um processo em que uma palavra é substituída por outra, a segunda assinala um processo de combinação de uma palavra com outra em uma linearidade. Esses processos foram trabalhados por Jakobson (1985) em seu estudo sobre as afasias, e há neles uma correspondência com as ideias apresentadas por Saussure em seu CLG ao mencionar as relações associativas ou paradigmáticas (metáfora) e as relações sintagmáticas (metonímia) para tratar do funcionamento da língua.

²⁸ Essas profissões foram mencionadas por Freud (1937/1980) em seu trabalho “Análise terminável e interminável”.

totalidade, como se um educador, por exemplo, afirmasse “reconheço que posso educar, porém não posso educar a todos”. Segundo Voltolini:

Todo aquele que se aventurar no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica. (VOLTOLINI, 2011, p. 27)

Considerar essa “impossibilidade lógica” como constitutiva do campo da educação implica reconhecer, por exemplo, que independente da forma como um conteúdo é apresentado pelo educador, uma compreensão plena desse conteúdo para a totalidade dos alunos não pode ser alcançada, uma prática bem-sucedida em um grupo pode não ser para outro, pois, afinal, o ato de educar pressupõe o exercício da linguagem que nos impõe sua marca de vazio.

Voltolini (2002), ao discorrer sobre a transmissão da psicanálise a educadores, considera que esses profissionais se encontram imersos no discurso pedagógico que compreende um dever ser: “É a presença constante desse *deva-ser* atribuído tanto àquele que ocupa o lugar de aluno como àquele que ocupa o lugar de professor, que é a marca distintiva do discurso pedagógico” (VOLTOLINI, 2002, s/p; grifos do autor). Nesse discurso, em toda teoria assumida, trata-se de promover e sustentar uma imagem ideal de homem, e, nessa perspectiva, o trabalho do educador se faz sob a tensão de um ideal pedagógico que pode levar o educador a tomá-lo “no lugar da impotência, ora sua, ora do Estado, ora dos pais dos alunos, etc, mas sempre apontando uma impotência” (VOLTOLINI, 2002, s/p).

Para o autor mencionado, a psicanálise não se apresenta como solução para uma questão, nem mesmo a da impotência mencionada, pois considera a implicação do sujeito como um caminho a ser percorrido:

é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois trata-se mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali onde, em um momento anterior, não se reconhece participando. (VOLTOLINI, 2002, s/p).

Na via da implicação, o sujeito pode colocar-se em movimento e encontrar uma forma de lidar com o que lhe parece ser da ordem da impossibilidade. O que se coloca

em questão é “*estabelecer uma relação produtiva com o impossível*”²⁹ (VOLTOLINI, 2002, s/p; grifo do autor), relação essa que constitui o ponto que o autor referido considera interessar na transmissão da psicanálise a educadores³⁰.

O reconhecimento do impossível na educação abre um horizonte para aqueles que no ato de educar vivenciam, porventura, uma situação de impotência diante de problemas que assinalam o aspecto contingente da prática docente como, por exemplo, os citados na introdução deste trabalho: falta de interesse dos alunos, desrespeito e violência. Esses problemas, dentre outros, podem contribuir para que o docente se coloque em uma posição de inércia, e o deslocar-se dessa posição implica renunciar a uma prática idealizada para lidar com o inesperado que o ato de educar comporta: é impossível saber de antemão o efeito de uma palavra.

Embora não seja possível prever o efeito de uma palavra, é por meio da palavra que se educa. Esse aspecto nos leva a indagar sobre o que se impõe, como necessário, para aquele que ocupa a posição de professor. Compreendemos que essa questão transcende uma possível enumeração de competências ou de qualificações a serem alcançadas pelo professor.

A perspectiva antropológica de educação nos coloca diante de duas posições: a do recém-chegado ao mundo e a daquele que se coloca no lugar de inserir esse recém-chegado no mundo. Trata-se de duas posições distintas que em uma situação educativa podem apontar o professor e o aluno, sendo o primeiro aquele que já percorreu um caminho nesse mundo, e o segundo aquele que iniciará seu percurso. A diferença no caminho percorrido confere ao primeiro um lugar de autoridade. A esse respeito, Lebrun considera:

A autoridade (que, lembramos de saída, não deve ser confundida com o autoritarismo), é antes o registro simbólico, à medida que ela se ancora no reconhecimento de uma diferença de lugares. Possui a autoridade aquele a quem se reconhece que, a partir do lugar que ocupa, o que diz não tem o mesmo valor que o que dizem aqueles que não ocupam este lugar. Uma diferença de estatuto da fala é assim

²⁹ Sobre essa relação produtiva, Voltolini (2002) ressalta que a ideia de algo produtivo se afasta do sentido capitalista que pressupõe a produção de objetos a serem colocados no mundo. Em sua perspectiva, o termo produtivo remete à ideia de movimento, de criação.

³⁰ Essa transmissão se refere a: “Algo que não se faz *falando sobre psicanálise* (embora isto possa ser utilizado como um meio e não como um fim em si mesmo) mas *fazendo os educadores falarem* não de suas *queixas* (posição paralisante) mas marcando suas interrogações, dúvidas pois nelas estão os germes, o potencial de questionamento do ideal. Transformar as queixas em enigma, poderíamos aludir ao que se passaria neste caso” (VOLTOLINI, 2002, s/p; grifo do autor).

suposta, ao mesmo tempo em que reconhecida simbolicamente. (LEBRUN, 2009, p. 96)

A autoridade encontra, dessa maneira, seu fundamento na diferença de lugares. No que se refere à prática docente, podemos considerar a necessidade de uma assimetria quanto ao lugar ocupado pelo professor e pelo aluno. Nessa perspectiva, cumpre ressaltar o aspecto de reconhecimento simbólico que, para além de um imaginário em que alguém pode afirmar ou não sua concordância quanto ao lugar diferente ocupado por outro, assinala um consentimento nessa diferença, uma aceitação do peso da fala desse outro que o antecede.

Assim, ao professor pressupõe-se um exercício de autoridade em uma base que transcende a sua qualificação, como afirma Arendt:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo. (ARENDT, 2007, p. 239)

Podemos observar na citação acima, o modo como se concebe a função do professor que abrange, além da apresentação de conhecimentos à criança sobre o mundo, um trabalho de cuidado para com esse mundo, conforme expressa o termo responsabilidade que se apresenta como base da autoridade. Essa responsabilidade constitui no pensamento de Jonas um princípio que:

não concerne ao cálculo do que foi feito *ex post facto*, mas à determinação do que se tem a fazer; uma noção em virtude da qual eu me sinto responsável, em primeiro lugar, não por minha conduta e suas consequências, mas pelo objeto que reivindica meu agir. [...] Em primeiro lugar está o dever ser do objeto; em segundo, o dever agir do sujeito chamado a cuidar do objeto. (JONAS, 2006, p. 167).

Como o cuidado para com o objeto parece ser comumente dispensado, a manifestação da responsabilidade nas ações se torna rara. Consideramos que essa situação não se enquadra, nesta investigação, em que a professora participante da pesquisa assume uma posição de cuidado para com seu objeto de trabalho, no caso o ensino da língua espanhola, como veremos, posteriormente, nos momentos em que essa

professora se empenha para manter o foco da aula em torno do objeto língua espanhola, bem como apresenta aos alunos aspectos desse objeto com os quais parece não se identificar, o que indicia uma prática que pode se caracterizar pela responsabilidade.

De modo contrário, presenciamos na atualidade um movimento crescente de terceirização de tarefas, o que pode ser decorrência de uma tendência do sujeito a recusar-se a “cuidar do objeto”. Assim, esse sujeito busca distanciar-se de qualquer ideia de empreendimento de esforço necessária para a construção de um lugar para si mesmo em um projeto coletivo. Esse cenário é apresentado por Arendt:

[...] as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. (ARENDT, 2007, p. 240)

Assim, quando uma pessoa não toma para si a responsabilidade por seu objeto de trabalho, o que implica haver-se com o passado sobre esse objeto e com um cuidado para a continuidade de sua existência no futuro, dificulta-se o reconhecimento simbólico de sua autoridade. Se a base da autoridade apresenta fendas, se o que se supõe é uma mesma responsabilidade para todos, desencadeia-se, como efeito, uma crise da autoridade na educação que há muito se discute. Essa crise, vinculada a um modo de conceber o passado, pode impor um peso ao trabalho do educador, como observado pela autora supracitada:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDT, 2007, p. 243-244)

A função de mediador entre o velho e o novo pressuposta para o educador pode indicar uma situação de tensão, uma vez que parece sinalizar dois lugares opostos, o passado e o presente, como se coubesse ao educador encontrar uma forma de conciliar

esses momentos, propondo uma solução para esse conflito. Como mencionado, concebemos o conflito como constitutivo, o que nos leva à compreensão de que uma crise pode representar para aquele que decide atuar no campo da educação uma oportunidade de exercer a docência de forma menos idealizada, o que lhe possibilita romper com o discurso do lamento para, então, tomar decisões a partir do que almeja alcançar em seu trabalho.

As muitas e diferentes abordagens educativas não podem resolver a questão de injunção da função docente que, no mundo moderno, pressupõe tanto transmitir os valores da tradição como imprimir uma marca de liberdade no ato de educar. Essa marca assinala a crença de que a inserção da criança no mundo pode se dar sem nenhuma cobrança, ou seja, sem nenhum limite, cabendo-lhe apenas a satisfação. Trata-se para o educador de enfrentar o desafio de exercer a autoridade em um mundo que parece prescindir dessa autoridade, como se fosse possível a cada um regular a si mesmo sem nenhuma interferência externa. De modo conciso, Arendt descreve essa situação:

No mundo moderno, o problema da educação se deve ao fato de que, por sua própria natureza, a educação não pode desprezar a autoridade, nem a tradição, e que deve mesmo assim exercer-se num mundo que não está estruturado pela autoridade nem reservado para a tradição. (ARENDT, 2007, p. 250)

Nessa configuração, a tarefa de educar que é “fundamentalmente, uma prática decisória”, conforme Voltolini (2011, p. 37), torna-se, certamente, árdua. Parece difícil ocupar um lugar de autoridade e desse lugar tomar decisão quando todos, supostamente, acreditam estar no mesmo plano, se a palavra do educador e do educando tem o mesmo peso, encombrem-se a hierarquia e a posição de exceção que cabe ao educador.

A diferença de lugares que na tradição é necessária, hoje se apresenta como dispensável. Podemos pensar em dois modelos distintos de sociedade que Lebrun (2008) considera, tanto no regime da tradição como hoje, a partir da ideia de semblante e da ideia de que ambos encobrem algo relacionado à dissimetria de lugares:

Ontem, o semblante se referia à consistência, hoje à completude³¹.
Ontem, o que se ocultava era que aquele que dirigia fazia isso a partir

³¹ A noção de consistência e a noção de completude podem caracterizar dois modos de funcionamento da vida em sociedade. A primeira noção pressupõe consistência e incompletude; e a segunda completude e inconsistência. Essas noções são abordadas por Lebrun (2008) a partir da teoria dos conjuntos de Russel que, em seus paradoxos, assinalava a necessidade de se fazer uma escolha por um sistema incompleto e

do vazio; hoje, o que se oculta é que a diferença dos lugares sempre funciona, sempre é necessária. (LEBRUN, 2008 p. 160)

Em razão de nossa submissão às leis de funcionamento da linguagem, estamos sempre diante da incompletude. Trata-se de reconhecer, segundo Lebrun (2008, p. 161), que “a incompletude, via lugar da exceção, está sempre ali, que é um lugar sempre logicamente necessário, até mesmo que deverá ser construído para poder ser momentaneamente ocupado por um singular qualquer”.

A construção desse lugar da exceção nos parece ser um desafio para aquele que se encontra na posição de professor como se coloca para a professora participante desta pesquisa cujas respostas na sala de aula indiciam seu movimento nessa tarefa de construir sua posição discursivo-enunciativa de professora a partir do lugar da exceção conforme análise de alguns de seus dizeres que apresentamos no capítulo quatro.

O pensamento de que é possível renunciar à diferença de lugares parece impor-se diante da prevalência de uma lógica capitalista que marca o funcionamento da sociedade. Essa lógica capitalista, favorecida pela globalização neoliberal, impõe sua lei do mercado não apenas a um segmento da sociedade, mas à sociedade de forma generalizada:

A lógica dominante, aquela que a globalização impõe aos poucos, é a lógica do mercado e do dinheiro. Hoje, tudo se transforma em produto, em mercadoria em um “livre” mercado, inclusive o esporte, a arte, a educação e a cultura. O dinheiro está tornando-se o equivalente universal não somente do trabalho (como já havia mostrado Marx) mas também do saber e de toda produção simbólica. (CHARLOT, 2005, p. 139)

Assim, estamos diante da perspectiva econômica que também afeta o campo da educação e, conseqüentemente, indica um abalo em sua base antropológica. A sociedade passa a submeter-se à lei do mercado que tem como proposição básica o

consistente ou por um sistema completo e inconsistente. O termo consistente implica, no sentido matemático, ausência de contradição lógica interna. Como exemplo, Lebrun (2008, p. 120) menciona a famosa frase “todos os cretenses são mentirosos” e pontua: “Se considerarmos que Epimênides, que a pronuncia, é ele mesmo cretense, daí se conclui que ele é mentiroso. Mas então que valor tem ainda a frase que ele acaba de enunciar? Levar em conta o fato de que Epimênides é cretense obriga a declarar a fórmula inconsistente. Ao contrário, não se perguntando sobre sua origem, tratando Epimênides em lugar de exceção, a formulação torna-se consistente, sem contradição lógica interna. Em outras palavras, o que esse tipo de paradoxo faz emergir é que forçosamente fazemos uma escolha entre um conjunto consistente, mas que supõe a incompletude, já que um de seus elementos deve ser excluído (Epimênides não pode ser mentiroso ao pronunciar a fórmula), ou um conjunto completo, mas então marcado de inconsistência, em outras palavras, no qual verdades podem contradizer-se radicalmente (Epimênides é mentiroso conforme a fórmula, mas não é mentiroso ao enunciá-la)”.

reconhecimento de toda atividade que pode ser convertida em dinheiro em detrimento da cultura, ponto essencial à condição humana.

Nessa sociedade, a informação parece ter predominância sobre o saber. Nesse caso, conforme pontuamos anteriormente, embora haja um vínculo entre esses elementos, informação e saber, não se estabelece entre os mesmos uma relação de correspondência:

A informação e o saber não são a mesma coisa: a informação é o enunciado de um fato – fato que eu poderia, eventualmente, explorar para ganhar dinheiro; o saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo. Dispomos, potencialmente, cada vez mais de informações, mas essas informações produzem cada vez menos sentido, saber e cultura. (CHARLOT, 2005, p. 139)

A lógica econômica que pressupõe passar do valor cultural para o valor do capital implica, para o campo da educação, uma reorganização de seu modo de funcionamento para atender às demandas do mercado. Assim, de uma prática educativa como meio de inserção em uma cultura específica passa-se a uma prática voltada para a preparação de trabalhadores para o mercado. Nas palavras de Charlot (2005, p. 145), “o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla, e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista e na lógica neoliberal da globalização”.

Vale ressaltar que essa lógica neoliberal não se refere a um acontecimento que ocorre de modo súbito. A esse respeito, Lebrun (2008) pontua que o neoliberalismo econômico se apresenta como um passo que se segue ao “discurso da ciência” e ao surgimento de uma democracia moderna chamada de “democratismo”: “É sob o impulso dessas três forças convergentes que toda noção de limite tende a ser abolida” (LEBRUN, 2008, p. 94).

Sobre o discurso da ciência, cumpre considerar uma nuance. Os avanços científicos podem contribuir para a prevalência de um imaginário em que é possível a transposição de todo limite, mas o que fortalece esse imaginário não é simplesmente a ciência em si, é o discurso da ciência:

Pois a evolução do Imaginário Social resulta, por certo, dos efeitos induzidos a partir dos progressos extraordinários da ciência, mas também, e sobretudo, daqueles que resultam dos não-ditos que ela

veicula, dos modelos que ela propõe. O que nos leva, por bem ou por mal, quase sempre à nossa revelia, a, de certo modo, desarticular nossa posição para com o vazio, a deformar esse saber que nos permitia desde sempre admitir que nunca temos acesso à verdade verdadeira. Em razão de nossa captura na linguagem, nossa relação com o mundo é e permanece evidentemente organizada mais pela falta de objeto que pelo próprio objeto. (LEBRUN, 2008, p. 98)

Nesse quadro, o discurso da ciência, que parece encobrir as leis da linguagem, induz a um esquecimento de nossa condição como seres falantes, como se pudéssemos passar da “fala aos fatos”, conforme exemplifica o autor citado ao pontuar que a paternidade, antes conhecida pelo enunciado do pai, hoje pode ser conhecida pela genética:

A ciência por aí mesmo autorizou uma mudança de legitimidade. Esta com efeito se deslocou: era exclusivamente fundada na fala, em outras palavras, no vazio de onde a fala se sustenta, ela agora tem a ver com a coerência lógica, a demonstração. (LEBRUN, 2008, p. 100)

Como efeito, a autoridade de quem fala pode ser deslegitimada pela autoridade conferida aos ditos da ciência que, de forma ilusória, espera produzir um saber completo, ou seja, sem falta. Trata-se de um saber científico que se coloca como a verdade.

Ainda, nessa perspectiva de negação do limite, do vazio, tem-se a ocorrência da democracia moderna que favorece no imaginário social a prevalência da ideia de que “cada um pode, considerando-se autônomo e auto-referido, pensar-se como definitivamente livre de toda heteronomia” (LEBRUN, 2008, p.101). Essa ideia, consequentemente, relaciona-se ao que é chamado “democratismo”:

É uma ilusão de ótica que deixa crer ao cidadão da modernidade democrática consumada que sua autonomia é dada de imediato. Mas a ilusão funciona e ele quer o tempo todo ser reconhecido em sua singularidade por um coletivo ao qual acha que não deve mais nada. [...] É essa leitura simplista, pelo cidadão, de sua nova condição que conduz ao democratismo, a saber, a crença nisto: a democracia se resumiria no fato de que cada um faz o que quer, contanto que não incomode o outro! (LEBRUN, 2008, p. 103)

Nesse modelo de democracia, estamos diante de uma sociedade cuja organização leva a crer que tudo é possível e que parece prescindir da transmissão da perda que a vida no coletivo impõe. Trata-se de ocupar uma posição no social que se pauta

unicamente na busca de prazer imediato, em que parece ser dispensável, por exemplo, indagar: “Por que atrapalhar-se com as pressões do desejo, confrontar-se com a angústia ou a precariedade do exercício do desejo?” (LEBRUN, 2008 p. 104).

Com o exposto acima, buscamos apresentar um pouco de nossa concepção de educação que, afetada pelo neoliberalismo econômico, pelo discurso da ciência e pelo democratismo, conforme Lebrun (2008), se nos apresenta não como um problema, mas como uma questão cuja compreensão pressupõe considerar momentos que constituem marcos na história de nossa sociedade e que impõem modos de funcionamento que interferem no processo de construção dos sujeitos. É neste cenário que a professora participante desta pesquisa vivencia, em uma escola, seu processo de construção de um lugar discursivo de professora de língua estrangeira, no caso, língua espanhola.

2.2 A relação com um lugar: escola

A escola é um dos espaços da sociedade em que o trabalho da educação pode, oportunamente, ser realizado. Compreendemos que a organização da escola ocorre conforme o que se espera dela em cada época, portanto, é a sociedade com suas injunções que parece indicar o que cabe tanto à escola como ao professor.

A respeito da função da escola e do professor nos últimos anos, apresentamos, de maneira concisa, algumas considerações de Charlot (2013). Segundo esse autor, até a década de 1950, a escola primária se volta para a alfabetização e transmissão de conhecimentos básicos, e seu cotidiano é tranquilo, muitas crianças concluem somente o nível primário sem prosseguir nos estudos, e o professor tem o reconhecimento de sua posição:

[...] a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro da criança e, conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências. Alunos fracassam, mas esse fracasso é apenas um problema pedagógico [...] Não se fala de “violência escolar”; [...] o professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula. (CHARLOT, 2013, p. 95)

Esse cenário se transforma nos anos 1960 e 1970 quando o pensamento sobre a escola pressupõe o desenvolvimento econômico e social que impulsiona um movimento

de expansão escolar, disposto pelo Estado, que visa a universalizar a escola primária e possibilitar a continuidade dos estudos no ensino fundamental. A escola passa a receber alunos que a ela não tinham acesso ou que frequentavam unicamente as séries iniciais, e passa a constituir um meio que pode influenciar na posição profissional e social de seu público, pois, supostamente, aquele que tem um bom nível de estudo pode se inserir no mercado de trabalho e, dessa forma, obter ascensão social. Essa época marca a presença da contradição na escola:

Primeiro, porque, doravante, importa muito o fato de ter sido bem-sucedido na escola ou, ao contrário, fracassado [...] A nota, o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho. [...] A escola vira espaço de concorrência entre crianças. Em segundo lugar, as novas camadas sociais que ingressam na escola, em particular no último segmento do ensino fundamental, importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola. [...] Em terceiro lugar, os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. (CHARLOT, 2013, p. 96-97)

Para o autor citado, essas contradições contribuem para desestabilizar o trabalho do professor e, atualmente, ainda devem ser enfrentadas pela escola que passa por outras mudanças nas décadas de 1980 e 1990. Essas mudanças, vinculadas ao processo conhecido como globalização, são resultantes da lógica neoliberal com sua injunção de eficiência e de qualidade da ação favorecida pela lei do mercado.

Como decorrência, o ensino superior se estende a uma maior parte da população, o que contribui para aumentar as exigências em torno da qualidade do ensino fundamental, a oferta do ensino aumenta no âmbito privado, e as novas tecnologias da informação e da comunicação ganham espaços cada vez mais crescentes.

Diante dessas mudanças, tem-se outra representação da função do professor que para Charlot (2013, p. 99) “já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela hierarquia, é sim, um profissional que deve resolver os problemas”. Aparentemente o professor tem autonomia em sua prática, no entanto algumas avaliações³² oficiais impostas aos alunos podem servir como

³² Como exemplo, no Brasil, temos o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), e, ainda, o vestibular, prova aplicada aos que buscam ingressar no ensino superior.

parâmetro para regular essa autonomia. O professor se torna responsável pelo resultado positivo a ser alcançado pelo aluno, e, desse modo, cabe-lhe adequar sua ação de forma a favorecer seu sucesso assinalado pela nota obtida e não mais pela construção de saber. Trata-se de um tempo em que, conforme Charlot (2013, p. 102), “o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea”.

A perspectiva de mudança, no que se refere à questão do saber em uma sociedade que se rege pela lógica capitalista, já havia sido apontada por Charlot (2005) que considera o impacto da globalização em atividades públicas, dentre elas, a escola:

Com a globalização, a lógica econômica se aprofunda em lógica de gestão: os critérios de rentabilidade da empresa privada são impostos aos serviços públicos, inclusive à escola. A escola, porém, é atingida ainda mais profundamente pelo fato de que o saber cede lugar à informação, o trabalho sobre o sentido cede lugar à corrida aos diplomas, os universos simbólicos só têm valor social reconhecido à medida que fornecem produtos para um mercado. [...] a escola tende a não ser mais do que uma loja onde se adquire esses produtos e que entra em concorrência com outras lojas. (CHARLOT, 2005, p. 140)

Provavelmente, em nenhuma outra época, o acesso à informação tenha sido tão facilitado como se apresenta na contemporaneidade com o recurso da internet, por exemplo. No entanto, se o sujeito não produz um sentido para a informação, não há saber. O saber pressupõe o trabalho de um sujeito. Sem o reconhecimento dos universos simbólicos que constituem referências para o processo de construção do sujeito, a escola passa a funcionar para atender a uma demanda de mercado.

Com efeito, as crianças que chegam à escola com poucas referências simbólicas vivenciam uma dificuldade que Dufour (2005, p. 134) aponta como sendo a de “se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta”. Essa possibilidade de se posicionar em um tempo de fala ou em um tempo de escuta assinala a questão da autoridade da palavra tomada por aquele que teve acesso à linguagem, ao simbólico, ou seja, essa autoridade não se refere a uma pessoa: “a autoridade é o que está implicado pelo acesso à função simbólica mesma, o que nos faz nos tornarmos sujeito falante no momento mesmo em que nos tornamos objeto, até mesmo servo da linguagem” (DUFOUR, 2005, p. 135).

Para “se integrar no fio do discurso” é preciso consentir em falar, ato possível na tomada da palavra. Trata-se, para o professor, de, pela via da palavra, apresentar ao aluno um saber que o antecede, e para o aluno de, também pelo uso da palavra, falar sobre esse saber que lhe foi apresentado. Sem o exercício da palavra:

Inaugura-se, pois, um triste destino para esses novos alunos mal instalados na função simbólica: eles se encontram, de algum modo, privados de enigma. Ao não falarem mais segundo a autoridade da palavra, eles também não podem mais escrever e não podem mais ler. Como nessas condições, eles poderiam entrar no fio do discurso que, na escola, permite a um (o professor) formular proposições fundadas na razão (ou seja, um saber múltiplo acumulado pelas gerações anteriores e constantemente reatualizado) e a outro (o aluno) discutilas tanto quanto precise?. (DUFOUR, 2005, p. 135)

Diante dessas condições, o autor mencionado apresenta uma distinção entre a posição docente que se caracteriza pela boa intenção e a posição docente que se destaca pelo empenho, indicando, assim, a coexistência de dois modelos de pedagogos:

O pedagogo pós-moderno é aquele que, para o bem dos alunos, renuncia aos trabalhos que eles se tornaram pouco hábeis para realizar [...] o simples pedagogo é aquele que busca todos os meios possíveis de fazer o aluno entrar no discurso do saber, instalando-se na função proponente e instalando o aluno na função crítica. (DUFOUR, 2005, p. 142).

O emprego dos termos “pós-moderno” e “simples” que qualificam o pedagogo parece assinalar uma dicotomia, como se estivéssemos diante da apresentação de um bom pedagogo e de um mau pedagogo. De nossa parte, consideramos que a função a ser cumprida a partir de uma posição se coloca e nos remete ao princípio responsabilidade mencionado anteriormente.

Podemos compreender, pela citação anterior, que a posição do pedagogo pós-moderno parece indicar um distanciamento desse princípio e parece estar em conformidade com os pressupostos de uma escola que se encontra subordinada a um modo de funcionamento neoliberal e que, por assim ser, busca atender aos interesses de mercado ao se voltar para uma formação tecnicista, ou seja, a ideia é trabalhar com o que o aluno demonstra ser capaz. De modo contrário, a posição do simples pedagogo parece estar mais próxima do princípio responsabilidade ao buscar-se conduzir pelo que caracteriza o ato de educar, ou seja, trata-se de apresentar um mundo ao aluno.

Sem o reconhecimento de que o campo da educação se constitui na transmissão de um legado é possível que algumas ações daqueles que ocupam posições nesse campo, seja a de professor, seja a de aluno, seja a de dirigente de uma escola, por exemplo, expressem uma renúncia ao que de fato é a essência da educação. De qualquer modo, impõe-se a responsabilidade pela posição assumida nesse campo.

Do ponto de vista da educação, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração não faz mais a educação da outra. Desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina e, como não há mais disciplina, não há mais educação. O aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação. (DUFOUR, 2005, p. 141)

Para o autor, a escola passa a funcionar nos moldes de um “*talk show* televisivo” em que todos podem expressar suas opiniões. Como decorrência, “tudo no saber se torna assim uma questão intersubjetiva” (DUFOUR, 2005, p. 142), o que nos leva a crer que o pensamento individual é o que deve prevalecer, pois ninguém se dispõe a, criticamente, renunciar sua opinião para acatar outra que se apresente mais lógica e coerente.

Desse modelo de funcionamento, algumas consequências já são conhecidas como a violência na escola e a medicalização das crianças, como tentativa de conter essa violência no espaço escolar, pois “se se sai da relação de sentido, só se pode ir para a pura relação de forças e para uma era de violência generalizada” (DUFOUR 2005, p. 143). É sob a ausência da relação de sentido que a escola se apresenta, nas palavras que Dufour (2005) toma de empréstimo de J.-C. Michéa, como a “Escola do Capitalismo Total”, isto é “uma escola que deverá formar para a perda do sentido crítico de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas” (DUFOUR, 2005, p. 146). Logo, as escolas, instituições supostamente voltadas à tarefa educativa, parecem assumir outra função: “As instituições escolares (compreendida aí a universidade) se encontram numa missão de acolhimento de populações incertas na qual a relação com o saber se tornou uma preocupação muito acessória ou esporádica” (DUFOUR, 2005, p. 148).

Compreendemos que a organização da escola, conforme proposta do sistema neoliberal, impõe a necessidade de discutir a tarefa docente na escola. Sem a pretensão

de definir essa função, consideramos, ainda, uma leitura de Forbes (2012)³³ sobre a evolução da escola nas últimas décadas a partir de três modelos:

O primeiro modelo é a escola magistral, na qual o dito pelo mestre era o bom e o correto e o não dito era o ruim. Um segundo modelo de escola – vindo em resposta ao primeiro – tentava juntar convivialmente o bom e o ruim, propondo-se, assim, mais avançada, mais moderna, como se dizia. E, finalmente, propusemos um modelo ainda por vir: uma escola fora do parâmetro maniqueísta bom ou mau ou bom e mau, que pudesse incorporar, na repetitiva e ineficiente dicotomia de bom ou mau, o silêncio³⁴, o real³⁵. (FORBES, 2012, p. 122-123)

Esses três modelos correspondem, respectivamente, à escola tradicional ou autoritária que o autor exemplifica com a canção “Ai, que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves, à escola moderna ou igualitária, exemplificada pela canção “Meu bem, meu mal”, de Caetano Veloso, e à escola do futuro, identificada a partir de uma afirmação de Lacan (1964/2008, p. 255): “Eu te amo, mas, porque inexplicavelmente amo em ti algo que é mais do que tu – o objeto a minúsculo, eu te mutilo”.

Cada uma dessas escolas pressupõe um modelo de professor. Na escola tradicional, o professor parece ser respeitado pelos alunos que devem, simplesmente, cumprir o que lhes é ordenado; na escola igualitária, a hierarquia entre professor e aluno tende a ocultar-se, e o professor parece se colocar como um amigo dos alunos:

Nessa nova escola, muitas das aulas passaram a ser dadas com os professores e alunos sentados no chão, em círculo, e os comentários de todos – fossem eles mais ou menos elaborados e estudados – recebiam igual valor: “o que você disse é muito importante”. Uma crítica jamais era feita diretamente ao aluno, era sempre posta no círculo. (FORBES, 2012, p. 125)

Na escola do futuro, pensada a partir de Lacan, o professor parece considerar o mal entendido em sua relação com o saber que por ser incompleto lhe abre espaço para a criação. Com os exemplos usados para caracterizar cada escola, Forbes afirma:

³³ Essa leitura foi apresentada por Forbes (2005c) ao discutir o tema “As figuras do bem e do mal e a educação” na conferência plenária de encerramento do III Colóquio do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação FEUSP/IPLA.

³⁴ Nesta perspectiva, o silêncio não assinala para um momento prévio à palavra. Trata-se de um silêncio que sobrevém à palavra, quando se torna impossível representar algo, seja por meio de uma pergunta ou de uma resposta.

³⁵ Para Lacan (1975-1976/2007, p. 121), o real “só pode ser pensado como impossível”, o real é o que escapa à nomeação e à simbolização.

Diferentemente de Ataulfo Alves, que divide as mulheres considerando a Amélia do bem e a outra, do mal, Caetano põe em uma só mulher os dois aspectos. É um avanço, sem dúvida. Não resolve, no entanto, o silêncio a que nos referimos: o real, que há de ser incluído para que a relação com o saber torne-se responsável e, portanto, criativa. Pois tanto Ataulfo quanto Caetano, nesses exemplos, têm soluções completas: o primeiro, ao excluir o que não serve; o outro, ao equilibrar a ambivalência. Nenhum dá lugar à incompletude do saber, testemunha da presença do real, que é o espaço da criação singular. (FORBES, 2012, p. 126)

A escola do futuro se distingue das demais ao distanciar seu ensino do maniqueísmo e se colocar em uma perspectiva que transcende qualquer significado como expressa a frase “amo em ti algo que é mais do que tu”. Nessa escola, não encontramos um modelo para a prática do professor em sala de aula, pelo contrário, o professor em sua relação com o saber pode reconhecer que o efeito do real assinala um limite, o saber é sem plenitude, o que constitui uma oportunidade para articular “criação e responsabilidade” (FORBES, 2012, p.128) em suas experiências de sala de aula que muitas vezes são da ordem de uma aposta. A nosso ver, essa articulação pode ser indiciada em algumas respostas da professora participante desta pesquisa, como veremos em nosso capítulo de análise.

2.2.1 A relação com a sala de aula

Como afirmamos anteriormente, concebemos a sala de aula como espaço privilegiado para discutir a questão da relação com o saber por tratar-se de um espaço de tensão no qual a prática docente se realiza de forma mais efetiva. Consideramos que, embora o professor tenha a possibilidade de vivenciar na escola outras experiências que podem marcar sua posição de professor e indiciar sua relação com o saber, é no momento do (des)encontro³⁶ com o aluno na sala de aula que a professora participante desta pesquisa ao trabalhar com a língua espanhola, saber específico que lhe cabe enunciar aos alunos, pode ser confrontada e convocada a dar respostas tanto a questões que, supostamente ou inicialmente, seriam de ordem linguística, quanto aquelas que

³⁶ Voltolini (2007, p. 135) propõe “o termo ‘encontro’ [de] professores e alunos no lugar do termo ‘relação’ para sublinhar o caráter vivo, concreto, imprevisível e improvisado característico do que se passa entre humanos”.

podemos chamar de relacional que, em sua maioria, compõem situações contingentes. Cabe ressaltar nossa concepção da sala de aula como um espaço em que professor e aluno estão em relação.

A ideia de (des)encontro, mencionada anteriormente, tem sua âncora em nossa concepção de linguagem que nos leva a assumir a opacidade e o equívoco como inerentes à língua, uma vez que a ambiguidade do signo³⁷ linguístico marca a impossibilidade de transparência e de coincidência de sentidos.

Nesse espaço da sala de aula em que, supostamente, professor e alunos alternam entre si momentos de fala e momentos de escuta, não há garantia de coincidência de sentidos. Como a linguagem é a condição para que a transmissão de um saber específico se dê na sala de aula, sempre haverá um resto³⁸ que não pode ser representado. Para ilustrar a inscrição do não sentido na sala de aula, podemos pensar em um momento em que o professor busca transmitir um saber sobre conjugação verbal, por exemplo, mas se depara com um aluno que manifesta incompreensão, e, diante de tal fato, afirma: “Eu expliquei, eu já falei como se faz...”.

Consideramos que no processo de ensino de um saber específico, algumas afirmações do professor como “eu expliquei” ou “eu ensinei” compõem uma positivação possível no imaginário, pois não se pode saber como tal explicação ou ensino vai incidir nos alunos que estão diante desse professor, assim também como é impossível saber os efeitos produzidos pelos dizeres dos alunos.

O que se segue pode parecer um desvio, no entanto, buscamos pontuar que a vivência do professor ou aluno na sala de aula, como em qualquer outro âmbito para o ser falante, é da ordem de um jogo que se estabelece via linguagem. Trata-se nesse jogo da relação do sujeito com o significante³⁹, que remete a um jogo em que o significado não está dado *a priori*:

³⁷ “Toda a ambiguidade do signo se prende ao fato de ele representar algo para alguém”. (LACAN, 1964/2008, p. 203)

³⁸ Por um lado, o que se encontra, conforme teoria lacaniana, distante da cadeia significante. Por outro lado, se apresenta como elemento que possibilita a continuidade dessa cadeia no deslizamento dos significantes.

³⁹ Essa noção é tomada por Lacan da linguística saussuriana. Para Saussure, o signo linguístico se constitui pela união do significado (conceito) com o significante (imagem acústica), e seu valor se vincula à relação que esse signo mantém com outros signos. Em seu trabalho Lacan, diferentemente de Saussure, considera a primazia do significante sobre o significado, o que implica a escrita “S/s” em que, por meio

Com efeito, é sempre por um jogo retroativo da sequência de significantes que a significação se afirma e se precisa. É *a posteriori* que a mensagem toma forma, a partir do significante, do código, que está ali à sua frente. Inversamente, a mensagem, enquanto se formula, a todo instante se antecipa ao código, busca uma garantia. (LACAN, 2013/2016, p. 22, grifo do autor).

Assim, por mais que o enunciador queira garantir que enunciou apenas “y” no momento da emissão de sua fala, o fato de a significação surgir somente depois atesta que a compreensão da mensagem pode não corresponder à intenção daquele que a enunciou. A possibilidade de observar esse modo de funcionamento da linguagem nas relações entre as pessoas é habitual, e pode ocorrer muito frequentemente na sala de aula como vamos mostrar, posteriormente, no capítulo quatro, em que, após a explicação de um conteúdo pela professora participante desta pesquisa, uma aluna expressa sua incompreensão ao afirmar: “Professora, não entendi!”

Essa fala que parece contradizer o enunciado “eu expliquei” ressalta o fato de que algo escapa à linguagem que está para além da possibilidade de comunicação e de transmissão de informação. Segundo Quinet:

Que a fala tenha uma função de comunicação, todos notamos isso; o que não notamos é que ela tem também uma função de mal-entendido. [...] Por mais que tenhamos um vocabulário em comum e que eu tenha a impressão de me comunicar com a audiência, o que digo evoca em cada um coisas distintas que fazem associar a outras tantas coisas. Às palavras que uso atribuo determinados significados e, felizmente, há alguns significados em comum que podemos partilhar, senão todos fariam um dialeto particular que seria incompreensível para qualquer outro. Se por um lado, partilhamos de significados comuns a certos significantes, por outro lado, o fato de falarmos a mesma língua não impede o mal-entendido próprio à linguagem, que nos indica que não estamos tão dissociados da torre de Babel. (QUINET, 2014, p. 29)

A predominância do significante em relação ao significado implica uma sucessão de significantes que não se prendem a seus respectivos significados, pois, como afirma Quinet (2014, p. 30), “o significado é outro significante, não existindo o significado fixo de nenhum significante, pois o significado pode remeter a outros”. Logo, o falante não produz simplesmente mensagens de comunicação que comportam apenas um significado.

de uma inversão, o S maiúsculo, que designa o significante, se encontra separado por uma barra do s minúsculo, que se refere ao significado.

A impossibilidade para o falante de controlar os efeitos de suas palavras decorre de sua dependência da linguagem que o antecede e lhe possibilita constituir-se como sujeito⁴⁰. Trata-se, assim, de um sujeito que é efeito de linguagem, um sujeito que se constitui em uma instância simbólica, no campo do Outro, lugar dos significantes e da fala: “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964/2008, p. 200). A determinação do sujeito pela linguagem implica que, antes desta, o sujeito é sujeito por vir:

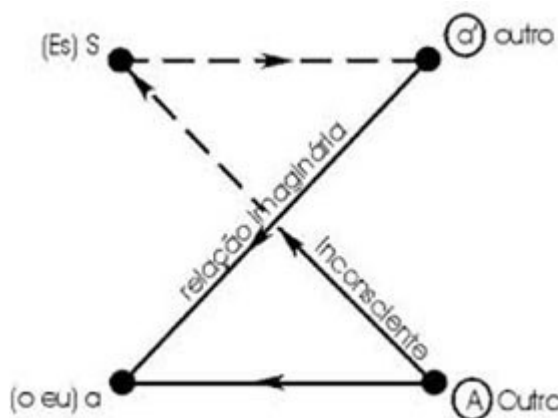
O sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas por este fato mesmo, isto – que antes não era nada senão sujeito por vir – se coagula em significante [...] por nascer com o significante, o sujeito nasce dividido. O sujeito é esse surgimento que, justo antes, como sujeito, não era nada, mas que, apenas aparecido, se coagula em significante. (LACAN, 1964/2008, p. 194)

Nessa perspectiva, o sujeito não é uma substância, o sujeito é causado pelo Outro, e essa “relação do sujeito ao Outro se engendra por inteiro num processo de hiância” (LACAN, 1964/2008, p. 202). Assim, o sujeito é o que um significante o representa para outro significante, ou seja, inexistente um significante que possa nomear o sujeito, ou seja, dizer quem ele é de forma completa. Esse é o sujeito dividido⁴¹ pela linguagem, descentrado que aponta, conforme palavras de Freud, que “o Eu não é mais senhor em sua morada”. O sujeito do inconsciente é o que, encoberto pelo eu da consciência, “escapa totalmente a este círculo de certezas no qual o homem se reconhece como um eu” (LACAN, 1954-1955/1981, p. 15). Tal afirmativa para Riolfi (1999, p. 57) indica que “para toda empreitada relativa ao conhecimento humano, há um ponto de impossível, um real que não cessando de não se escrever, não passa jamais para o âmbito do que pode ser conhecido por uma consciência”.

⁴⁰ A respeito dessa condição do sujeito, Fink (1998, p. 21) pontua: “Nascemos em um mundo de discurso, um discurso ou linguagem que precede nosso nascimento e que continuará após a nossa morte. Muito antes de uma criança nascer, um lugar já está preparado para ela no universo linguístico dos pais: os pais falam da criança que vai nascer, tentam escolher o nome perfeito para ela, preparam-lhe um quarto, e começam a imaginar como suas vidas serão com uma pessoa a mais no lar. As palavras que usam para falar da criança têm sido usadas, com frequência, por décadas, se não séculos e, geralmente, os pais nem as definiram e nem as redefiniram, apesar dos muitos anos de uso. Essas palavras lhes são conferidas por séculos de tradição: elas constituem o Outro da linguagem, como Lacan chama em francês (l'autre du langage), mas que podemos tentar converter em o Outro da linguística ou o Outro como linguagem.”

⁴¹ Essa é a noção de sujeito da psicanálise. A escrita de Lacan para esse sujeito se faz com um S barrado (\$), o que nas palavras de Quinet (2014, p. 28) serve “para indicar que o sujeito equivale a um significante riscado, pulado na cadeia de significantes do inconsciente, apontando que não existe significante que designe o sujeito. Essa barra, em lógica, significa negação sendo, portanto, \$ o matema do sujeito do inconsciente definido pela impossibilidade de nomeação e pelo vazio de sua negatividade”.

Essa dimensão de separação entre os conceitos de eu e sujeito é assinalada por Lacan no esquema L⁴², o qual, segundo a autora citada, busca “situar o devido estatuto do sujeito do inconsciente que já se anunciava na obra de Freud, mas que até então nunca havia sido formalizado” (RIOLFI, 1999, p. 57). Nesse esquema, uma distinção estrutural se marca em função dos diferentes lugares ocupados pelo eu e pelo sujeito. Consideremos, a seguir, a representação do esquema L:



Na representação do esquema L, temos quatro lugares: o sujeito, o eu, o outro e o Outro⁴³ que correspondem de modo respectivo a S, a, a' e A, e duas linhas que se entrecruzam:

A linha que liga o Outro com o sujeito representa o inconsciente, sendo interrompida pela linha da relação imaginária que liga o pequeno outro ao eu (o consciente). [...] A mensagem do inconsciente, como lugar do Outro, que chega ao sujeito tem que atravessar a barreira especular (a-a') e ir para além (ou para além) do sentido, que é sempre imaginário. (QUINET, 2014, p. 46)

Na linha imaginária se situam o elemento *a*, que representa o eu, o falante, que se vê como origem de sua fala; e o elemento *a'*, o outro, o semelhante a quem se fala, que constitui uma projeção do eu. Essa relação dual entre *a* e *a'* é enganadora:

[...] o sujeito se engana na relação com seu semelhante, pois esta relação sempre será construída em relação à imagem emprestada do outro (*a'*), no sentido que, no fim das contas, pode-se dizer que o eu é um outro. Ou seja, ao falar com seu semelhante na linguagem comum, o sujeito lida com uma construção imaginária: um certo número de

⁴² O esquema L foi elaborado por Lacan no seminário de 1954-1955: “Livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.

⁴³ Conforme perspectiva lacaniana, o Outro com maiúscula refere-se a um lugar simbólico, e distingue-se do outro com minúscula que assinala para o semelhante, para um parceiro imaginário.

personagens (a', a'') que ele coloca em relação a sua própria imagem. Vale dizer, no exercício da conversação cotidiana, o tu é o lugar onde o sujeito projeta traços que são os seus. (RIOLFI, 1999, p. 59)

Ainda, como indicado no esquema, a linha imaginária é atravessada por outra linha em que comparecem os elementos *A*, que representa o lugar do Outro, e *S*, o sujeito que, conforme apontamos anteriormente, encontra em sua entrada no simbólico, no campo do Outro, a possibilidade de advir:

Portanto, o advento do atravessamento da relação dual por um terceiro faz com que, disjuncto da relação dual do eu com seu parceiro imaginário, apareça um lugar para a virtualidade do comparecimento do sujeito [...] Está, desta forma, implicado neste esquema que – mesmo iludidos (do lugar de eu) de que estamos meramente dirigindo a palavra ao semelhante com quem nos identificamos – estamos na verdade, nos endereçando ao Outro, aquele em quem supomos saber sobre as questões que nos dizem respeito. (RIOLFI, 1999, p. 62-63)

Quando falamos, fazemo-nos na ilusão de que somos a fonte de nossas palavras, por isso enunciamos “eu” e dirigimos nossas palavras a nosso semelhante, mas o endereçamento se faz ao Outro. A fala pressupõe a passagem pelo campo do Outro, e o falante, ao falar, é falado por esse campo.

A fala é produzida através de um desvio pelo Outro. Ao falar, sou falado no lugar do Outro. E isso acontece na medida em que reconheço o Outro em meu interlocutor, isto é, que reconheço que ele está em uma posição simbólica. Dois exemplos desse reconhecimento: “você é meu mestre”; “você é meu marido”. Em ambos os casos, o falante atribui ao seu interlocutor um lugar no simbólico e é por isso que a sua fala gera uma determinação fundamental de si mesmo, isto é, o falante é reconhecido simbolicamente. Ele também ocupará um lugar simbólico, como aluno e esposa respectivamente. (D’AGORD, 2009, p. 91)

O falante recebe do Outro sua mensagem de um modo invertido, o que assinala uma separação entre o que se fala e o que se diz. Nessa perspectiva, a fala comporta duas dimensões, a do enunciado e a da enunciação, sendo a materialidade linguística do enunciado o que constitui uma possibilidade para a enunciação, ou seja, é na materialidade linguística do enunciado que podemos buscar indícios do Outro que constitui o falante, da presença do inconsciente cujos fenômenos são passíveis de leitura “só por serem suportados por significantes” (RIOLFI, 1999, p. 64).

A questão do inconsciente é importante, nesta pesquisa, por indicar um modo de se relacionar com o saber que acolhe a incompletude:

[...] a hipótese do inconsciente impõe que se leve em conta uma necessária incompletude para qualquer coisa que se tente apreender pela via da consciência, ou seja, impõe pensar que não há qualquer possibilidade de totalização de um saber. (RIOLFI, 1999, p. 82)

Assim, consideramos que os dizeres da professora participante desta pesquisa na sala de aula podem mostrar alguns aspectos de sua relação com o saber, e, logo, de sua posição discursivo-enunciativa na sala de aula. Na transmissão de um saber específico, no caso língua espanhola, é possível percorrer uma via em que esse saber pode se apresentar completo, o que implica desconsiderar o que é da dimensão do inconsciente; ou tomar uma via que pressupõe o contrário: um saber cuja incompletude possibilita acolher a dimensão outra que comparece na fala, ou seja, o saber inconsciente.

Diante do exposto, é preciso acentuar que o aparente desvio quanto à constituição do sujeito no campo do Outro sinaliza nosso distanciamento da ideia de reciprocidade para pensar a relação entre professor e aluno na sala de aula. Trata-se de reconhecer que na fala do professor para o aluno, e vice-versa, comparece uma alteridade: “A fala faz surgir a alteridade e o descentramento do sujeito. Ao tomar a palavra, é o sujeito que é tomado por ela na medida em que sofre sua incidência ao se escutar falando” (QUINET, 2014, p. 89).

Com o esquema L apresentado, ressaltamos nossa compreensão de que o dizer do professor na sala de aula está para além da possibilidade de informar e comunicar, pois seu dizer é atravessado pelo campo do Outro, pela linha que representa o inconsciente. Ao concebermos a sala de aula como espaço discursivo que pressupõe efeitos produzidos pelo dizer, seja do professor, seja do aluno, assumimos a impossibilidade de se transmitir um saber, supostamente, completo, pois no dizer voltado para essa transmissão, a dimensão do inconsciente sempre comparece.

Compreendemos que em uma aula em que se busca transmitir um saber específico, o professor, de modo habitual, parte de um planejamento em que algumas ações são pensadas para viabilizar a proposta de ensino. Essas ações se assemelham ao que Cicurel (2002) toma como ritual da sala de aula, o qual pressupõe uma sequência de ações por parte do professor como, por exemplo, a apresentação do assunto da aula, o desenvolvimento de tal assunto, e a conclusão do assunto que, normalmente, culmina no momento em que o aluno é convocado a tecer algumas considerações sobre o assunto da aula, ou seja, o aluno é avaliado.

Esse ritual parece denotar uma organização da aula, o que pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, como já apontado, a via percorrida pelo professor no processo de transmissão de um saber específico é a do dizer. Logo, não há garantias de comunicação ou interação entre professor e aluno que, na sala de aula, podem estabelecer uma relação com o saber que aponta algo da ordem de uma experiência⁴⁴. O que se passa na sala de aula pode ser tomado como eventos habituais, mas a experiência que nela se pode vivenciar é para cada um dos que ali se encontram da ordem de uma singularidade. Segundo Larrosa:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2014, p. 32)

Dessa forma, tanto a experiência do ensino quanto a da aprendizagem parecem pressupor o que Charlot (2005, p. 54) nomeia como “mobilização”⁴⁵. Consideramos que esse aspecto se impõe para que aluno e professor possam transpor a reprodução de conhecimentos ao produzir conhecimentos outros que, provavelmente, assinalam deslocamentos naqueles que os produziram.

Assim, a mobilização se apresenta como elemento que pode favorecer uma relação com o saber para além da reprodução; e, ainda, como elemento que possibilita o reconhecimento de que na relação entre professor e aluno na sala de aula, cabe a ambos a responsabilidade de tomar para si uma posição discursivo-enunciativa que, conforme mencionamos na introdução deste trabalho, refere-se a uma posição que indicia uma implicação daquele que está envolvido em uma atividade, quer seja o ensino, quer seja a aprendizagem. Essa perspectiva se aproxima da ideia lacaniana do “colocar algo de si”⁴⁶, o que nesta investigação pode representar para o professor, em sua prática de sala de aula, a possibilidade de ir além de uma prática idealizada, o que pressupõe

⁴⁴ “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 34).

⁴⁵ Essa ideia é apresentada por Charlot (2005, p. 54) ao mencionar a questão da atividade intelectual como ponto de discussão no que se refere ao sucesso ou fracasso escolar. O autor faz uma distinção entre motivação e mobilização e destaca sua preferência por esse último termo: “A ideia de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A ideia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto de desejo): é o aluno que se mobiliza”.

⁴⁶ Essa expressão aparece na abertura da obra intitulada “Escritos” como algo necessário ao leitor: “Queremos, com o percurso de que estes textos são os marcos e com o estilo que seu endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si” (LACAN, 1966/1998, p. 11)

reconhecer que a falta é uma marca da instância simbólica, e, como decorrência, o que se tem como possibilidade é lidar, de forma provisória, com a irrupção do não sentido na sala de aula. Trata-se de “lidar com” e não de afastar o que causa estranheza.

Nessa linha de pensamento, Tavares (2011, p. 181) discorre sobre a necessidade que se impõe ao professor de ocupar sua posição com propriedade, o que pressupõe “exercer certa função de autoria sobre os discursos vários que nos constituem”. Dessa forma, a autora considera a possibilidade de se alcançar um estilo próprio nas relações com o objeto de trabalho, com as teorias que embasam nossas escolhas e com as pessoas que fazem parte de nosso convívio. Trata-se para o professor de construir outros sentidos para os significantes que marcam a sua constituição subjetiva para exercer sua singularidade, como apontado na introdução deste trabalho, ao considerarmos como problema a questão da falta de mobilidade de professores que se colam a significantes que parecem reforçar o discurso do fracasso escolar.

Ainda, compreendemos que o “colocar algo de si” se aproxima do que Riolfi (1999, p. 72) considera como “a ética da repetição do real” no processo de formação de professores. Essa ética pressupõe que o professor “tenha uma relação com o saber que seja mediada por uma palavra própria”. Segundo a autora, para sustentar essa ética é preciso assumir algumas implicações:

Obviamente que sustentar esta ética implica em uma relação distinta não só com o saber – que só vai poder ser concebido como provisório e fugaz – e com a sua própria palavra, vale dizer com o desejo. Como consequência, a própria noção de ensino deve ser alargada para comportar o que é da ordem do inconsciente, ou seja, uma transmissão por via da transferência. (RIOLFI, 1999, p. 73-74)

A ética da repetição do real comporta noções – incompletude do saber, desejo, inconsciente e transferência – que retomaremos nesta investigação por assinalarem a possibilidade de se estabelecer uma relação outra com o saber em que há uma abertura para que algo da singularidade do professor possa comparecer.

Essa perspectiva nos distancia de pesquisas desenvolvidas na sala de aula que apostam na interação⁴⁷ entre professor e aluno como estratégia para eliminar o furo. Ao olharmos para esse espaço não nos voltamos para o aspecto da relação entre professor e

⁴⁷ Conforme sinalizamos anteriormente na introdução deste trabalho.

aluno concebida a partir da ideia de complementaridade contida no termo relação. Como ressaltamos, a relação discursiva está para além da possibilidade de haver interação entre professor e aluno na sala de aula.

Ainda, em relação à sala de aula, vale ressaltar que privilegiamos esse espaço, dentre outros da instituição educacional, para coletar material para a constituição do *corpus* desta investigação, porque o concebemos como um espaço em que o professor tem a possibilidade de responder ao que lhe acontece em um âmbito local. Tomamos a sala de aula como micro cena em que algo de produtivo pode ocorrer de forma a possibilitar movimentos que indiciam outra relação com o saber tanto por parte do professor como por parte do aluno.

2.3 A relação com uma situação: ensino

A situação de ensino pode ser configurada, imaginariamente, como uma situação tranquila. No entanto, como apontado, aquele que ocupa a posição de professor exerce sua tarefa por meio de palavras com as quais pode apresentar a seus alunos um pouco de um saber específico, e esse fato já assinala uma circunstância que se apresenta distante de uma suposta tranquilidade.

O trabalho de Charlot (2005) discorre a respeito da existência de “universais da situação de ensino”⁴⁸ que colocam o ensino como uma atividade que ocorre em uma situação de tensão. Esses universais se fundamentam em uma perspectiva antropológica, anteriormente mencionada, na qual se considera o elemento humano como decorrência de uma apropriação e não como algo dado no nascimento. Para Charlot (2005, p. 76), “o que constitui o ser humano, no que ele tem de específico, não é uma natureza que cada indivíduo traria em si no nascimento, é o que é produzido pela espécie humana ao longo de sua história”.

⁴⁸ A respeito da expressão “situação de ensino” e do termo “universais”, Charlot (2005, p. 75) afirma: “Por ‘situação de ensino’ entendo aquela que vemos mais frequentemente: o professor trabalha em uma instituição, recebe um salário, tem colegas, deve respeitar um programa (ou um currículo) e dá aula para vários alunos, que são crianças ou adolescentes. Por ‘universais’, entendo características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação”.

Assim, os aspectos de interioridade e de exterioridade⁴⁹ podem ser considerados no processo de educabilidade como um universal. Trata-se do reconhecimento de que “cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa” (CHARLOT, 2005, p. 76). É a partir desse universal que o referido autor passa a discorrer sobre quatro universais da situação de ensino: a aprendizagem vinculada a uma atividade intelectual pessoal, a relação com o Outro, a transmissão de uma parte do patrimônio humano e a atuação do professor em uma instituição.

O primeiro universal assinala a mobilização pessoal que levanta a questão do desejo como condição para a aprendizagem:

Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. (CHARLOT, 2005, p. 76)

Embora a aprendizagem pressuponha um movimento do aluno, parece haver uma inclinação do professor em se colocar como causa do êxito ou do insucesso de seus alunos, e, assim, “o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno” (CHARLOT, 2005, p. 77). Compreendemos que a inscrição do professor nesse discurso pode levá-lo a situar-se no plano da impotência sem reconhecer o aspecto de impossível que caracteriza sua área de atuação, pois, como discutimos, a educação comporta resultados insatisfatórios.

O segundo universal da situação de ensino refere-se à relação com o Outro como pressuposto da educação. Esse Outro que pode ter vários estatutos é tomado por Charlot (2005, p. 77) como “um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc; é também um outro ser humano (ou vários)”. Com base nesse pressuposto, o professor pode assumir diferentes funções como, por exemplo, a de ensinar parte de um saber específico aos mais jovens; e a de representar a instituição escolar.

⁴⁹ De nossa parte, compreendemos que o que é de ordem interior é, na verdade, constituído, também, por uma exterioridade.

Como decorrência, a compreensão do que caracteriza a relação de ensino pode ser dificultada tanto para o professor como para o aluno que, ao estabelecerem uma relação afetiva, ignoram o que essa relação implica:

[...] a relação afetiva de pessoa para pessoa (relação de amor, de sedução, de ódio, etc.) oculta o que há de específico na relação de ensino: é uma relação entre duas gerações, a que entra na vida e a que traz um patrimônio “já aí”. O que os alunos e, às vezes, os próprios professores interpretam como relação afetiva é, de fato, uma relação antropológica: o jovem precisa do adulto, está à espera da palavra deste, da transmissão de uma experiência humana, enquanto o próprio adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela, precisa lhe transmitir uma herança. (CHARLOT, 2005, p. 77)

A ideia de “transmissão de uma experiência humana” pode suscitar a questão do que é possível transmitir, e, nesse caso, a resposta indica outro universal da situação de ensino: “o ensino não transmite ‘o’ patrimônio humano, ele transmite uma parte deste, em formas específicas” (CHARLOT, 2005, p. 77).

Diante desse fato, a finalidade e ou veracidade de um dado assunto tratado pelo professor é, comumente, questionada pelos alunos que incansavelmente reiteram a indagação “para que serve?” ou “qual a utilidade de se aprender sobre tal assunto?” e, ainda, “isso é verdade?”. Logo, como considera o autor mencionado, a legitimidade do professor se torna alvo de permanente contestação⁵⁰.

⁵⁰ A contestação referente à finalidade e ou à veracidade de um conteúdo exposto pelo professor parece ser uma tendência mais verbalizada por parte de alunos que são crianças ou adolescentes. Os adultos, normalmente, silenciam-se ou avaliam a coerência de tal exposição antes de expor suas considerações. Essa circunstância favorável à contestação pode ser ilustrada por meio de um comentário de Freud (1916-1917/2014) na obra “Conferências Introdutórias à Psicanálise”: “Imaginem-se, por um momento, não em uma aula de psiquiatria, e sim de história, em que o professor lhes fala sobre a vida e os feitos bélicos de Alexandre, o Grande. Que motivo teriam os senhores para acreditar na veracidade das informações do mestre? A princípio, a situação parece ainda mais desfavorável do que na psicanálise, uma vez que o professor de história, assim como os senhores, não participou das campanhas bélicas de Alexandre; o psicanalista ao menos relata coisas nas quais desempenhou um papel. Mas depois vêm as coisas que confirmam o historiador. Ele pode remeter os senhores a relatos de antigos escritores, contemporâneos dos fatos ou mais próximos dos acontecimentos em questão, isto é, aos livros de Diodoro, Plutarco, Arriano etc.; e pode mostrar-lhes as reproduções conservadas das moedas e estátuas do rei, bem como passar-lhes uma fotografia do mosaico da batalha de Issos, que se acha em Pompeia. A rigor, todos esses documentos comprovam apenas que gerações anteriores já acreditavam na existência de Alexandre e na realidade de seus feitos, o que também poderia suscitar a crítica dos senhores. Essa crítica diria, então, que nem tudo que se relatou sobre Alexandre é digno de crédito ou verificável em seus detalhes, mas não posso supor que os senhores deixariam a sala de aula duvidando da realidade de Alexandre, o Grande. Sua decisão seria determinada principalmente por duas ponderações: a primeira delas é que o professor não possui nenhum motivo concebível para expor aos senhores como real algo que ele não acredita que o seja; a segunda é que todos os livros de história disponíveis relatam esses mesmos acontecimentos de maneira semelhante. Procedendo, em seguida, ao exame das fontes antigas, os senhores levariam em consideração os mesmos fatores, ou seja, as possíveis motivações do informante e a coerência interna dos testemunhos” (FREUD, 1916-1917/2014, p. 23-24).

Quanto à instituição como local de atuação do professor, Charlot ressalta que sua lógica de funcionamento se distingue da lógica do ensinar:

A instituição gere [...] Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da perfeita transparência e do total domínio. Ora por sua própria natureza, o ato de ensino implica uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras. (CHARLOT, 2005, p. 78)

O ato de ensinar do professor comporta a impossibilidade de garantias quanto ao resultado, e esse fato é incompatível com a ideia de controle, normalmente, veiculada por uma instituição. O aspecto que caracteriza as forças da mobilização necessária para a aprendizagem do aluno aponta a questão do inconsciente como uma das dimensões que comparece na constituição dual do sujeito e que incide em sua relação com o saber.

Para Charlot (2005), os universais da situação de ensino constituem princípios que indiciam a situação de tensão própria do ensino que pode se apresentar de diferentes maneiras em cada época e em cada sociedade. Apesar da situação de ensino ser diferente em cada lugar, o movimento de abertura do ensino afeta aos professores de forma global. Esse movimento conhecido como “educação para todos” desencadeia um processo de mudanças no âmbito do ensino.

Nessa perspectiva, a escola parece se tornar um lugar em que a possibilidade de relação com o saber se rarefaz porque, para muitos alunos, o sentido de estar nesse espaço se vincula à ideia de conseguir posteriormente um “bom” trabalho. Desse modo, parece prevalecer o pensamento de que o papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem cabe apenas ao professor, pois ao aluno resta a função passiva de escutar esse professor:

Se este explica bem (qualidade número 1 do bom professor, segundo os alunos), o saber “entra na cabeça” do aluno e este pode “passar”. Se o aluno não sabe, mesmo tendo escutado, o problema é do professor, que explicou mal – e, aos olhos do aluno, é um absurdo que tenha uma nota ruim e não passe, uma vez que é o professor que não fez direito o seu trabalho. A ideia de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio aluno perdeu sua evidência em muitas escolas. (CHARLOT, 2005, p. 83-84)

Na noção de ensino marcada unicamente pelo ato do professor de ensinar um saber específico a um aluno, desconsidera-se o aspecto relacional entre aqueles que se encontram na sala de aula, bem como a relação que um aluno pode estabelecer com um saber específico que nunca será idêntica a de outro aluno, ou seja, o modo pelo qual um aluno será afetado diante de um objeto de saber é da ordem do imprevisível. O movimento do aluno tanto pode ser em direção a uma implicação com tal objeto como pode ser o de seguir uma direção contrária a essa implicação. Essa perspectiva assinala que a tensão é uma marca na relação com o saber, pois o professor se constitui de um imaginário e o aluno de outro.

A prevalência da concepção de que o professor é aquele que fala e o aluno aquele que compreende assinala, como decorrência, algumas injunções que colocam o professor diante de novas situações de ensino, as quais lhe dificultam o exercício de sua tarefa de base antropológica:

Em primeiro lugar, a imposição construtivista. [...] Em segundo lugar, a imposição da abertura da escola e da parceria. [...] Em terceiro lugar, a imposição de se individualizar o ensino e colocar o aluno no “centro”. [...] Em quarto lugar, a imposição de preparar o aluno para viver em “uma sociedade do saber” [...] Em quinto lugar, a imposição final dirigida aos professores: proceda como bem entender, mas resolva os problemas! (CHARLOT, 2005, p. 84-85)

Como considera o autor mencionado, a proposta construtivista não pode garantir a atividade intelectual do aluno. Na abertura da escola e da parceria, é possível que particularidades da escola sejam encobertas, e a sociedade tende, atualmente, a colocar o indivíduo no centro, mas o sujeito se encontra sem referenciais, pois como afirma Charlot (2005, p. 84), “os Grandes Simbólicos que permitiam ao sujeito, há algum tempo, estruturar-se não têm mais expressão”.

É nesse sentido que a sociedade do saber tem como pressuposto o domínio de tecnologias da informação e da comunicação. Nessa sociedade, os alunos que recebem o ensino parecem propensos a considerá-lo a partir do ponto de vista da utilidade em alguma avaliação e não como possibilidades de construção de sentido para suas relações com o mundo. No entanto, como já exposto, a informação em si não constitui um saber, pois esse demanda uma mobilização do sujeito, o que parece ser desconsiderado na expectativa de solução de problemas por parte do professor. Nessa imposição, o ensino é visto como uma profissão em que a formação e a especialização são necessárias para

que o professor esteja apto a resolver problemas. Consequentemente, cabe ao professor desempenhar funções de gerência voltadas para a eficiência de sua aula.

Compreendemos que o conjunto de imposições feitas ao professor pode desencadear situações problemáticas com as quais o professor precisa lidar em sua prática porque nenhuma resposta pode ser dada como solução definitiva para aquelas. A necessária formação do professor por mais especializada que seja não pode lhe garantir a possibilidade de atuar em uma situação sem tensão, e, ainda, cabe reconhecer que mesmo com essa formação, normalmente advinda da universidade, o professor pode não encontrar referências no momento em que precisa tomar decisões diante de um conflito, por exemplo. Assim, em suas escolhas, muitas vezes, a saída possível é da ordem de uma invenção.

Ainda, consideramos que a suposta liberdade do professor de escolher uma entre várias formas de se responder a uma dada situação na sala de aula pode colocá-lo em uma condição que pode lhe favorecer a busca de outras formas de simbolizar sua prática, ou, por outro lado, pode também lhe deixar em uma condição de paralisia como apontado na introdução deste trabalho.

Cumpramos reiterar que a situação de ensino pressupõe uma relação entre o professor e o aluno, entre o professor e seu objeto de ensino, entre o aluno e o objeto de ensino que lhe é apresentado. Logo, trata-se de considerar esses aspectos que compõem uma situação de ensino e, ainda, de considerar a impossibilidade de satisfação plena para a relação que se busca construir nessa situação.

2.4 A relação com um objeto: língua estrangeira

A relação que um professor estabelece com seu objeto de trabalho pode assinalar aspectos que marcam o processo de construção de sua posição discursivo-enunciativa de professor. O ensino de língua estrangeira constitui o objeto de trabalho da professora participante desta investigação que se volta mais especificamente em sua prática docente para o ensino da língua espanhola.

Cumpramos observar, como veremos no capítulo dedicado à análise, que a aprendizagem da língua espanhola comparece na história dessa professora, mas o ensino

dessa língua como objeto de trabalho parece ser decorrente de uma palavra que lhe toca, pois, a princípio, essa professora relata, no momento da entrevista, sua intenção de dedicar-se em sua formação acadêmica a outra área do conhecimento. É a fala de uma coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras que essa professora escuta, em uma reunião de apresentação do referido curso, que parece apresentar-se como uma marca que suscita um movimento da professora participante no que se refere a seu investimento subjetivo para ocupar a posição de professora de língua espanhola.

Consideramos um vínculo entre a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira, mas, a seguir, passamos a discutir, num primeiro momento, algumas questões relacionadas à língua estrangeira tomada como objeto de aprendizagem, independente da língua a ser estudada. Logo, buscamos apresentar alguns aspectos referentes à língua que a professora participante desta pesquisa toma como objeto de trabalho: o ensino da língua espanhola no Brasil.

2.4.1 A relação com uma língua estrangeira: objeto de aprendizagem

Para tratar de alguns aspectos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, recorremos ao trabalho de Revuz (1998) que transpõe uma ideia simplista de aprendizagem. Essa autora concebe a aprendizagem de uma segunda língua como um processo que se marca pela presença da primeira língua do aprendiz, e como uma experiência que pode transcender a ideia de comunicação:

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (REVUZ, 1998, p. 215)

Nessa concepção, podemos destacar a ideia de “confronto” entre a primeira língua e a segunda língua a ser aprendida. Esse confronto pode levar o aprendiz a perceber alguns traços de semelhanças entre sua língua e a outra língua, o que não implica um plano de igualdade entre elas, pois nesse confronto também se apresenta o aspecto da diferença que marca cada língua e que, por assim ser, pode produzir um

estranhamento no aprendiz. Consideramos que esse confronto é relevante tanto para as várias estratégias de aprendizagem como também para as de não aprendizagem que, normalmente, são desconsideradas em uma abordagem interacionista.

Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira constitui uma experiência que ultrapassa as possibilidades de comunicação e que supõe para o aprendiz um trabalho que pode lhe colocar em um lugar de desconforto:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. (REVUZ, 1998, p. 217)

O contato com uma língua estrangeira pode favorecer ao aprendiz deslocamentos, uma vez que pode “modificar” inscrições feitas por sua língua materna. Essa consideração, que está para além de uma visão comunicacional de língua e que aponta a complexidade⁵¹ que envolve o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, assinala uma relação entre o sujeito e sua língua: “essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber” (REVUZ, 1998, p. 220).

Como pontuado, a relação com o saber implica uma elaboração do sujeito. No caso da experiência com a língua estrangeira, o aprendiz pode ou não se dispor a lidar com o estranhamento diante dessa língua cujo estudo no começo “é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (REVUZ, 1998, p.221; grifos da autora).

⁵¹ Aspecto desconsiderado em um tempo que se rege pelo ideal da técnica, o tecnicismo, o capitalismo e o neoliberalismo parecem propor que tudo pode ser tomado como algo simples. No que se refere à língua Revuz (1998) a toma como um objeto complexo: “objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador”. (REVUZ, 1998, p. 217)

Como a construção de sentido parece ser uma atividade que há muito se dedica na vida humana, passar por uma experiência na língua estrangeira que configura-se, assim como na língua materna, pela impossibilidade da potência, ou seja, pela vivência de um não saber, pela impossibilidade de construir sentido, pode ser algo conflituoso e desconfortante para o aprendiz que, muitas vezes, não se sente em condições de se expressar nessa outra língua, isto é, ainda não aprendeu a falar para “encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo” (REVUZ, 1998, p. 219), e, também a compreensão dessa língua pode não ser alcançada da forma esperada.

Para deslocar-se da posição de impotência, o aprendiz precisa trabalhar com o que se lhe apresenta como limite:

O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização de estruturas linguísticas. (REVUZ, 1998, p. 221)

Para essa autora, o trabalho que se impõe ao aprendiz lhe exige a articulação de aspectos que, normalmente, se apresentam dissonantes: “afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva” (REVUZ, 1998, p. 217). A respeito da expressão oral, é possível observar que a apropriação de novos sons e ritmos da língua estrangeira pode despertar sensações diversas:

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som de “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno. (REVUZ, 1998, p. 221).

A reação de cada aprendiz diante da produção de um novo som pode não ser a mesma, há aqueles que são impelidos a rir e outros se silenciam ao se recusarem a produzir certo som ou enunciar certa palavra, como vamos apresentar na seção de análise, quando os alunos pronunciam em espanhol as letras do alfabeto. Quanto à aprendizagem das palavras na língua estrangeira, pode ser necessário lançar outro olhar para esse processo que compreende uma ruptura:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma

possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. (REVUZ, 1998, p. 223)

A ideia de algo que se “estilhaça” no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira assinala que nesse processo é possível destituir-se de um imaginário que conta com uma suposta homogeneidade para acolher a diferença.

A referida autora ainda pontua que o uso das palavras na língua estrangeira pode ter um valor distinto do uso que se faz na língua materna, quando se trata, por exemplo, de palavras que podem ser consideradas vulgares, pois “*sabe-se*, mas não *se sente*, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena” (REVUZ, 1998, p. 224; grifos da autora), ou seja, diante de tal palavra, o aprendiz pode ser tocado de forma menos intensa do que o seria em sua língua.

No que se refere ao aspecto de afirmação do eu, compartilhamos do pensamento de que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227). Nesse pensamento, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe que o eu ao enunciar nessa língua outra, distancia-se do eu da língua materna à medida que avança “mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem e nos coagem” (REVUZ, 1998, p. 227-229).

Esse distanciamento da língua materna se faz necessário para que outras construções sejam possíveis na língua estrangeira, pois é no momento em que se separa um pouco de sua língua materna para se aproximar de elementos novos da língua estrangeira que o aprendiz pode vivenciar a experiência de seu “próprio estranhamento”. Para a autora mencionada, essa experiência pode referir-se a uma ignorância em relação ao Outro e a si mesmo. Como possibilidade para lidar com esse estranhamento, consideramos anteriormente a questão do acolher a diferença que pode ser compreendida a partir da ideia de coexistência:

‘viver com, sem rejeitar nem absorver’ significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades coletivas. Isso significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. Isso significa fazer a diferença entre as comunicações operatórias nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas, e uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas. (REVUZ, 1998, p. 229)

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem de língua estrangeira se constrói em uma base que inclui, na relação do aprendiz com essa língua, respeito ao que é do outro, o deslocar-se de um imaginário que prima pelo homogêneo, e a percepção de uma diferença entre informações que são da ordem do conhecimento com conteúdo supostamente fechado, e informações da ordem do saber que pressupõem uma construção do aprendiz com mostras de novos sentidos. Esse aspecto novo é possível a partir do investimento do aprendiz que, em sua relação com a língua estrangeira, não a concebe como um simples instrumento de comunicação.

Cabe notar, ainda, a impossibilidade de se dimensionar o quanto um aprendiz pode ser afetado na experiência de estranhamento produzida pela outra língua. Trata-se de uma experiência sem garantias que o aprendiz pode vivenciar:

como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. (REVUZ, 1998, p. 224).

Por se tratar de um processo que envolve incerteza, nenhuma estratégia e/ou método pode se apresentar eficaz para eliminar a manifestação de possíveis dificuldades de um aprendiz:

Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. (REVUZ, 1998, p. 230)

Compreendemos que levar em consideração a incidência de aspectos subjetivos pode ser um fator crucial para aquele que atua no ensino de uma língua estrangeira. Como mencionado, a aprendizagem de uma língua estrangeira, inicialmente, caracteriza-se por uma circunstância de não saber que pode ser tomada pelo aprendiz como uma sensação de impotência. Passar do plano da impotência à dimensão da impossibilidade pode requerer do aprendiz uma disposição para permitir-se cometer equívocos, por exemplo.

Essa via pode constituir um modo de responder ao que se apresenta como diferença no encontro com outra língua. Trata-se de reconhecer que pode haver momentos em que não se sabe mesmo o que dizer na língua estrangeira, ou que a falha

pode comparecer nessa tentativa, uma vez que a impossibilidade da potência para tudo representar ou dizer é constitutiva. Esse é um fato que se impõe tanto para aquele que ensina como para aquele que aprende uma língua estrangeira, embora possa parecer mais difícil para o primeiro permitir-se cometer equívoco.

Consideramos que, sem levar em conta a perspectiva assinalada por Revuz (1998), o professor de língua estrangeira pode se voltar para uma relação com a língua que é uma relação de transmissão no sentido tradicional. O professor pode ainda se impor, por exemplo, uma tarefa vinculada a não aprendizagem do aluno como se dissesse “o aluno não aprendeu porque eu não ensinei”. Desse modo, reconhecemos a relevância do trabalho de Revuz (1998) por assinalar que o fracasso escolar, muitas vezes, atribuído ao professor, de fato não o é, pois há uma relação do aluno com a língua que pode constituir um ponto de limite para o professor. Na prática docente da professora participante da pesquisa, esse ponto de limite pode se apresentar sem que lhe seja possível interferir nessa situação.

2.4.2 A relação com uma língua estrangeira: objeto de ensino

Nesse ponto, sem a pretensão de apresentar uma síntese histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil⁵², passamos a apresentar de modo mais específico alguns aspectos vinculados à presença da língua espanhola nesse território por ser o ensino dessa língua o objeto de trabalho da participante desta pesquisa. Compreendemos que a possibilidade do ensino do espanhol, no Brasil, vincula-se a uma questão de política linguística que incide na prática docente.

Essa questão parece estar, para alguns, distante de uma proposta educacional ou até mesmo ser uma questão irrelevante frente a outras tantas questões consideradas mais complexas no âmbito do ensino e da aprendizagem. No entanto, entendemos que a discussão de questões referentes à política linguística e ao planejamento linguístico se torna necessária para aquele que ocupa a posição de professor de língua estrangeira por se tratar de questões que, nas palavras de Rajagopalan (2008, p.14), “envolvem

⁵² O trabalho de Laseca (2008) intitulado “O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro” apresenta uma linha do tempo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Ainda, a respeito do ensino do espanhol no Brasil, podemos mencionar, dentre outros, o trabalho organizado por Sedycias (2005) e também por Fernández (2000).

interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas)” e que constituem “atividades escancaradamente normativas, prescritivas”.

A respeito da língua espanhola no Brasil, Laseca (2008) apresenta alguns argumentos como a importância do espanhol no mundo, no que se refere a aspectos econômicos e culturais; o fato de o Brasil ser considerado um país ibérico, a fronteira com sete países⁵³ cuja língua oficial é o espanhol, a presença de falantes de espanhol em seu território; o investimento espanhol no país, e ainda a criação do Mercosul⁵⁴. Todos esses fatores cooperam, segundo o autor mencionado, para a presença do espanhol no Brasil, mas em sua opinião, possivelmente, o Mercosul foi o fator que mais favoreceu o crescimento do espanhol no Brasil.

Nessa perspectiva, dentre vários momentos que marcam a presença da língua espanhola no sistema educacional do Brasil⁵⁵, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 – LDB/96 – que no artigo 36, inciso III, prevê a oferta do ensino da língua espanhola em caráter optativo, o que assinala uma oferta com poucas possibilidades de efetivação desse ensino, e a Lei nº 11.161, promulgada no ano de 2005, em que essa oferta passa a ser obrigatória para estudantes do ensino médio.

A publicação dessa lei, para ser cumprida até 2010, marca um momento de expansão do espanhol no Brasil e, como decorrência, coloca em questão a necessidade de formação de professores de espanhol⁵⁶ para atender a uma demanda de mercado “como reconhece o próprio Ministério de Educação do Brasil, que chegou a falar da

⁵³ Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai.

⁵⁴ Mercado Comum do Sul, criado em 1991 quando Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai firmam o Tratado de Assunção denominado Mercosul.

⁵⁵ A esse respeito Laseca (2008) apresenta uma síntese de alguns momentos: “No que se refere à presença do espanhol no sistema educativo brasileiro, podemos dizer que sua presença foi praticamente anedótica até a Reforma Capanema de 1942. Manteve uma presença minoritária, mas constante nas décadas de quarenta e cinquenta; desaparece com a promulgação da primeira LDB em 1962, como a maioria das outras línguas estrangeiras, como exceção do inglês e em menor medida do francês; inicia um processo de lenta reaparição com as primeiras associações de professores brasileiros de espanhol e entra em uma etapa de bonança com a criação do MERCOSUL, processo que desemboca na aprovação da denominada ‘Lei do Espanhol’”. (LASECA, 2008, p. 59)

⁵⁶ Como já tivemos oportunidade de mencionar (SALES, 2007), a necessidade urgente de professores de espanhol favorece a circulação de discursos que sustentam uma simplificação da discussão referente à formação do professor de espanhol. Diante da situação de urgência, a atuação de professores sem formação específica na área do ensino de língua estrangeira parece habitual. Ainda, como exemplo, de uma proposta de formação que parece apresentar-se de modo simplista, tem-se a Carta de Intenções que o Ministério da Educação firma com o Instituto Cervantes em 04 de agosto de 2009. A esse respeito, o texto disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14072, acesso em 12/09/2017, afirma: “A carta de intenções, assinada na presença da vice-presidente da Espanha, Maria Teresa de la Vega, tem o objetivo de promover o ensino da língua espanhola no Brasil por meio da educação a distância. O Instituto Cervantes, centro de ensino com sede na Espanha, com nove filiais no Brasil, será responsável por formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas”.

necessidade de 210.000 professores de espanhol”⁵⁷ (FERNÁNDEZ, 2005, p.30). Esse número ⁵⁸ pode constituir uma estimativa superior diante da real necessidade de professores, no entanto, trata-se de uma cifra que parece indiciar uma falta de estrutura prévia à aprovação da referida lei. Assim, é possível questionar se a lógica de inclusão do espanhol em redes de ensino brasileiras prima por questões culturais ou por interesses econômicos.

Novodvorski (2008), em pesquisa que enfoca a temática do ensino do espanhol no Brasil em textos jornalísticos, publicados no Brasil, na Espanha e na Argentina entre 1998 e 2007, observa que houve uma publicação maior de textos em torno dessa temática no ano de aprovação da Lei nº 11.161 de 2005. Quanto aos resultados de seu trabalho, afirma:

Os resultados da análise apontam uma escassa representação da América Latina e do Mercosul no *corpus*, apesar de estes serem indicados entre as principais causas pela necessidade do ensino de espanhol no Brasil, e uma elevada representação da Espanha no *corpus*, sugerindo uma manifestação do entusiasmo de um país que não forma parte nem do Mercosul nem da referida integração latino-americana em torno do tema. Por outro lado, a recorrência de atores sociais representados por meio de anacronismos e simbolismos evoca e parece manter latente um passado de conquista e colonização, indicando, ainda, que o momento atual de mudança discursiva no Brasil em torno do ensino de espanhol atende mais a interesses políticoeconômicos que culturais e de integração. (NOVODVORSKI, 2008, p. 8)

A ideia de que a presença da língua espanhola no cenário brasileiro se faz em função de uma economia de mercado parece se confirmar com a publicação da Medida Provisória nº 746 do governo federal, em 22 de setembro de 2016, que em seu artigo 13 dispõe sobre a revogação da Lei nº 11.161, de 2005. Essa medida provisória se converte na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que concernente à língua estrangeira no

⁵⁷ Nossa tradução de: “[...] como reconoce el propio Ministerio de Educación brasileño, que ha llegado a hablar de la necesidad de 210.000 profesores de español [...]” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 30).

⁵⁸ Laseca (2008, p. 77) considera que há uma diversidade de cifras (de 6.627 a 250.000) cuja diferença pode ser explicada por um cálculo que considera o ensino regular do espanhol apenas em escolas públicas ou por outro que inclui o ensino não regular em outros espaços educativos como centros de línguas. Há, ainda, as escolas particulares que trabalham com diferentes níveis de ensino, e também as universidades. Assim, o cálculo pode ter sido feito a partir da consideração de diferentes âmbitos de ensino, o que, como consequência, aponta um não consenso com respeito ao número de professores necessários no Brasil no momento da aprovação da Lei 11.161.

currículo do ensino fundamental determina, no artigo 2º e no parágrafo 5º, a oferta da língua inglesa. Quanto ao ensino médio, o artigo 35-A, parágrafo 4º, estabelece:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, s/p)

O disposto nesse parágrafo parece indicar uma instabilidade que cerca a construção de um lugar da língua espanhola no Brasil. Trata-se de uma língua cuja oferta no sistema de ensino ora se faz de forma optativa, ora de forma obrigatória, ou seja, há em torno dessa língua tanto um movimento de inclusão como de exclusão. Nessa perspectiva, pode-se considerar, no caso do espanhol no Brasil, uma política linguística que parece marcar-se pela indiferença, no que se refere a propor o ensino de uma língua para além de interesses econômicos.

Essa nova legislação pode assinalar um retrocesso cultural por reforçar a hegemonia da língua inglesa no sistema educativo brasileiro, e ainda pode indicar uma impossibilidade de sustentação de frentes de trabalhos que foram, em alguma medida, incitadas a partir da aprovação da Lei nº 11.161 como, por exemplo, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, na área de Letras-Espanhol, em universidades públicas e privadas⁵⁹.

Parece-nos que a atual configuração do sistema educacional brasileiro, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁶⁰, impõe ao docente de

⁵⁹ Conforme informação disponível em <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 14/02/2018, de trinta e nove universidades públicas federais, trinta e cinco oferecem curso de graduação na área de Letras Espanhol, na modalidade presencial; e em algumas há também a oferta na modalidade de Ensino a Distância. Compreendemos que esse número pode ser maior se forem consideradas as instituições públicas administradas pelo estado ou município, e ainda as instituições privadas.

⁶⁰ Documento proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que foi aprovado em 15 de dezembro de 2017 no Conselho Nacional de Educação (CNE). “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Prevista em lei, ela deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais”, conforme texto disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018. Ainda na versão em PDF, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, tem-se na introdução da BNCC proposta para os ensinos infantil e fundamental, a seguinte definição: “A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. Na apresentação da BNCC, proposta para o ensino médio, afirma-se: “A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições

língua espanhola no Brasil a necessidade de delimitar seu lugar de intervenção nesse sistema para, então, buscar formas de lidar com uma situação de ensino dessa língua que passa de um momento outrora de expansão para um momento em que os horizontes se apresentam de forma menos ampla para o docente que a toma como objeto de trabalho.

Na atualidade, o que se prescreve sobre a língua espanhola parece constituir, na impossibilidade de afastá-la totalmente, uma tentativa de manter essa língua um pouco mais distante como se essa língua estivesse fora de um padrão construído para o sistema de ensino de língua estrangeira no território brasileiro. Nesse caso, o esquecimento dessa língua estrangeira que parece ser tomada como algo da ordem do estranho⁶¹ aparenta ser oportuno, o que pode justificar o movimento de relegar essa língua a um âmbito marginal.

Como decorrência, o professor de espanhol no Brasil parece ocupar uma posição que pode ser considerada excedente. Assim, da falta, como um significante que parece marcar um momento da história do ensino de espanhol no Brasil, passa-se ao significante do excesso, o que parece colocar o professor dessa língua em um entre-lugar, e é nesse lugar, aparentemente um não lugar, que esse professor pode, a depender de sua relação com o saber, produzir sentidos outros para o que se lhe apresenta como não sentido em função da legislação vigente para o idioma espanhol.

Nesse tempo em que o ensino da língua espanhola no sistema educacional brasileiro parece ser colocado em suspensão, e à sua história parece ser imposto o silêncio, o gesto de separar-se do saudosismo de uma época de expansão pode representar, inicialmente, uma saída para possíveis intervenções do professor de espanhol no Brasil.

escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais”.

⁶¹ O aspecto estranho, de algo ou alguém, pode anunciar o limite do que é familiar. Essa compreensão é possível a partir do texto *O estranho* de Freud (1919) em que o estranho comparece como o que é inquietante “aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar”. Nesse texto freudiano, a ideia de ambiguidade do termo estranho pode ser notada na língua alemã que marca uma aproximação entre os termos “*heimlich*” e “*unheimlich*”, o que possibilita transitar da ideia de estranho para a ideia de familiar. Segundo Freud, (1919/2010, p.338): “Somos lembrados de que o termo *heimlich* não é unívoco, mas pertence a dois grupos de ideias que, não sendo opostos, são alheios um ao outro: o do que é familiar, aconchegado, e do que é escondido, mantido oculto [...] *Unheimlich* seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu”. Compreendemos que diante de algo ou alguém que causa estranhamento, é possível produzir diferentes respostas como, por exemplo, uma resposta negativa em que se recusa a reconhecer o elemento estranho, uma resposta que apresenta repulsa, uma resposta que apresenta acolhimento, ou, ainda, uma resposta ambivalente que marca uma relação entre repulsa e acolhimento.

A nosso ver, a condição da língua espanhola no Brasil, que antes tinha um estatuto e agora outro, pode afetar a professora participante da pesquisa, no que se refere a seu movimento de sustentar-se na posição discursivo-enunciativa de professora de espanhol.

Ante o exposto, ressaltamos que em nossa percepção da prática docente nos afastamos de uma ideia simplista. Consideramos que as diferentes relações apresentadas constituem a relação da professora participante da pesquisa com o saber, e, dessa maneira, sua prática docente se apresenta como efeito de seu modo de se relacionar em diversos âmbitos conforme assinalamos neste capítulo. Assim, consideramos que os dizeres dessa professora que analisamos para abordar sua relação com o saber, pela via das respostas que essa professora produz em sala de aula, podem ser perpassados pelos aspectos mencionados. Na sequência, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam a análise dos dizeres dessa professora participante.

Capítulo 2

Fundamentos teóricos

Algumas considerações preliminares

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam a análise de dizeres da professora participante desta pesquisa proferidos durante as aulas de língua espanhola. Esses dizeres compõem a materialidade linguístico-discursiva que colocamos em foco no capítulo quatro dedicado à análise que tem como base os conceitos de Outro, pulsão, transferência e discurso.

Ao discorrer sobre esses conceitos da psicanálise de orientação freudo-lacaniana partimos da releitura feita por Lacan⁶² do texto freudiano. Consideramos que os conceitos mencionados, aqui apresentados em quatro seções, podem contribuir para uma discussão sobre aspectos subjetivos que atravessam a relação da professora participante desta pesquisa com o saber, o que pode ter implicação para seu processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora na sala de aula de língua espanhola.

2. 1 O conceito de Outro

O Outro é um conceito que remete a uma experiência de alteridade essencial ao ser humano que “é assim chamado porque nada mais é que o húmus da linguagem”

⁶² Na apresentação dos conceitos de Outro, pulsão, transferência e discurso, consideramos nossa impossibilidade de situá-los, neste trabalho, em toda a extensão da obra de Freud e Lacan. Assim, em alguns momentos, retomamos o texto freudiano ou apresentamos algumas indicações do mesmo para quem, porventura, possa se interessar por sua leitura. Em nossa aproximação dos conceitos mencionados, consideramos que a releitura lacaniana dos textos freudianos se faz com um gesto de cuidado que podemos depreender de sua afirmação, em 1980, no seminário de Caracas: “Venho aqui lançar minha causa freudiana. Vocês vêem que me atenho a esse adjetivo. Cabe a vocês serem lacanianos, se quiserem. Quanto a mim sou freudiano” (citado por Roudinesco, 1988, p. 720).

(LACAN, 1969-1970/1992, p. 48), é o Outro que torna possível a história do sujeito. De modo contrário ao que se passa com os animais que podem se amparar em seu instinto, o “filhote do homem”⁶³, em função do desamparo⁶⁴ próprio do humano, necessita do outro/Outro para viver:

A criança nasce à vida, mas para sustentar-se nela deve ser ratificada como vivo, como um sujeito, pelos outros, pelo desejo historicizado desses outros no interior de um ordenamento simbólico, em resumo, no campo do Outro. Ou, de outra ótica, digamos que, *para manter-se na vida, a criança precisa que outro a pulsione a viver*. (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 218, grifo do autor)

O outro grafado com minúscula se refere à dimensão do imaginário e o Outro escrito com maiúscula se refere à dimensão do simbólico⁶⁵. Trata-se de termos distintos⁶⁶ na teoria lacaniana: o outro se manifesta como nosso semelhante, mais um ser humano, e o Outro é o que remete à linguagem, ao conjunto de significantes. Nas palavras de Quinet (2015, p. 22), o Outro pode ser chamado de “‘o Outro do significante’, ‘o Outro da linguagem’ ou ‘o Outro do simbólico’, ou, ainda, o tesouro ou conjunto de significantes”.

A passagem pelo Outro possibilita ao pequeno ser, filho do humano, constituir-se como sujeito, ou seja, a inscrição do significante no pequeno ser é condição para a existência do sujeito. Para que esse processo se realize, é necessário que o outro se

⁶³ Expressão usada por Lacan (1966/1998, p. 96-97) em seu texto *O estádio do espelho como formador da função do eu*. Como mencionamos o “filhote do homem” difere do animal. Assim, sobre a espécie animal e a espécie humana, podemos considerar um elemento comum e algumas diferenças. As duas espécies possuem um corpo, mas se distinguem, fundamentalmente, pelo fato de a espécie humana ser tomada pela linguagem, o que não ocorre para o animal. Assim, enquanto o animal se encontra no campo do biológico, marcado pelo instinto, o humano se vincula à pulsão, marcado pelo significante, sendo representado na linguagem. Outro aspecto que podemos considerar se refere às questões existenciais que se colocam apenas para o humano, o animal não é afetado por essas questões.

⁶⁴ Esse desamparo se apresenta como decorrência da impossibilidade da espécie humana assegurar por si só a sua continuidade. O bebê humano depende dos cuidados de outro humano, sem esse acolhimento não pode sobreviver.

⁶⁵ As dimensões mencionadas, imaginário e simbólico, constituem junto com o real os três registros lacanianos pelos quais o ser falante, o humano, transita. Podemos, inicialmente, compreender o imaginário como lugar que assinala para uma relação entre o eu e o outro, um relação dual perpassada pelas imagens que o eu tem de si e do outro, o simbólico como lugar dos significantes, lugar da linguagem que possibilita a emergência do sujeito, e o real como o que escapa tanto do imaginário como do simbólico. Segundo Jorge (2000/2017): O imaginário não é da ordem da mera imaginação e esse registro deve ser entendido como o da *relação especular, dual*, com seus logros e identificações, mas, sobretudo, [...] com o advento do **sentido**. Já o simbólico é da ordem do duplo sentido, e o real, que não se confunde com a realidade, é o não-senso radical, ou como diz Lacan, o “sentido em branco”. (JORGE, 2000/2017, p. 46, grifo do autor)

⁶⁶ Esses termos podem vir acompanhados pelos adjetivos pequeno e grande: pequeno outro e grande Outro. No entanto, como a distinção entre os termos ‘outro’ e ‘Outro’ se faz com o uso da letra minúscula e maiúscula, o uso dos adjetivos pequeno e grande pode ser, ao menos na escrita, dispensado.

coloque como representante do Outro: esse outro, supostamente a mãe ou aquele que cumpre a função materna, se apresenta, então, para cuidar das necessidades do bebê de uma forma que inclui palavras, significantes do Outro.

Esse cuidado que está para além do atendimento de necessidades porque envolve as palavras indicia que esse outro sonhou⁶⁷ com esse bebê, e, por assim ser, o cobriu com sua fala. Provavelmente, muito antes da chegada desse bebê, essa mãe falou dele, falou para ele, e, após sua chegada, continuou falando, principalmente, com ele, esse pequeno ser que passa, dessa maneira, a se alimentar de pão e de palavras. É essa mãe, ou aquele que cumpre esse papel de mãe, que também se submete às leis da linguagem, que vem ocupar perante o bebê o lugar de representante do Outro como observa Lebrun (2008, p. 52): “as palavras que vão fazer o sujeito emergir são as dos primeiros outros que o cercam: logo, estes apareceram como ocupantes do lugar do Outro”.

Assim, a mãe antes de atender a necessidade do bebê, manifestada no grito que podemos tomar como choro ou expressão de inquietude, confere um sentido para esse choro do bebê. Ao interpretar esse choro com palavras, essa mãe pode dizer, por exemplo, é fome, é frio ou é dor de ouvido. No universo de palavras possíveis para nomear o choro do bebê, a mãe faz um recorte e, então, atribui uma significação que pode estar na afirmativa “é fome”. Trata-se de um gesto que “põe ordem ‘grampeando’ uma significação aí onde só reinava a pura indiferenciação orgânica” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 218).

Dessa maneira, a necessidade do bebê colocada em palavras se transforma em uma demanda que a mãe toma como uma demanda endereçada a ela, a quem cabe trazer o objeto que satisfaz a necessidade do bebê. A mãe, então, oferece a seu modo o seio ou a mamadeira ao bebê que vivencia sua primeira experiência de satisfação⁶⁸, a qual

⁶⁷ Com o uso do verbo sonhar buscamos assinalar que o bebê foi desejado pela mãe. De fato, reconhecemos que é impossível não desejar nada em relação a um ser que se encontra em gestação. A depender de sua história, a futura mãe pode, dentre infinitas possibilidades, esperar o bebê para cuidar dele ou, ainda que possa causar espanto, pode esperar esse bebê para encaminhá-lo à doação, por exemplo. É preciso considerar que mesmo antes de nascer o pequeno ser é tomado como objeto de desejo do Outro.

⁶⁸ A vivência de satisfação é uma noção freudiana desenvolvida no texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895). Sobre essa vivência Bezerra Jr. (2013) afirma: “A vivência de satisfação é uma das ideias mais fundamentais do Projeto e permanecerá como um dos pilares da psicanálise. Ela é fundamental para compreender como o aparelho psíquico é estruturado e como se dá a emergência do desejo. Desse modo, ela é o ponto de partida para o entendimento do que caracteriza a subjetividade humana, e que a distingue de outras formas de vida mental. É a partir dela que podemos compreender a origem dos afetos. É nela que reconhecemos o papel crucial da alteridade na constituição do sujeito. É

produz a inscrição no aparelho psíquico de um traço mnêmico do objeto que possibilitou a satisfação. Trata-se de uma experiência fundamental por ser a base para a constituição do aparelho psíquico, é com essa primeira experiência de satisfação que a fome como necessidade, situada no âmbito do animal, se transforma em uma demanda de alimento, específica para aqueles que fazem uso da fala⁶⁹.

A partir deste momento, o choro do bebê assinala uma busca que insiste em repetir aquela experiência de satisfação encontrada na primeira mamada por meio do objeto seio ou mamadeira, porém essa experiência não comparece, pois quando a mãe volta a oferecer o leite já não pode fazê-lo como fez na primeira vez. Desse modo, no que concerne à satisfação primeira, o que se apresenta é a ausência de satisfação porque aquele objeto que tornou possível a primeira experiência de satisfação é um objeto eternamente perdido. Eis nos diante do traço unário sobre o qual Rinaldi afirma:

O traço unário surge no lugar do apagamento do objeto, sendo antes um traço distintivo, de pura diferença, que marca a divisão do sujeito pela própria linguagem, onde algo, que diz respeito ao objeto, se perde. Por isso, como um nome, marca um a um, na sua singularidade. (RINALDI, 2008, p. 60)

Assim, o sujeito emerge pelo traço que apaga o objeto. Desse objeto ficam apenas rastros da satisfação vivenciada pelo ser. Podemos compreender que o traço unário se coloca como marco zero do sujeito: traço do significante primeiro – S1 ligado ao conjunto infinito de significantes do Outro, S2, S3, S4, S5... – que marca o sujeito como dividido. Essa divisão do sujeito advém do corte produzido pelo encontro com a linguagem que modifica a existência do ser: de uma existência marcada pela necessidade passa-se a uma existência simbólica, mediada pela palavra.

É preciso lembrar que a mãe que retorna para atender ao bebê também se encontra no campo do Outro, da linguagem, ou seja, também se submete ao modo de funcionamento do significante que possibilita apenas uma representação parcial do objeto. Assim, na relação entre necessidade e demanda há algo que não pode ser

dela que inferimos como o indivíduo é introduzido na ordem simbólica. Finalmente, dela extraímos a fonte originária da moralidade humana” (BEZERRA JÚNIOR, 2013, p. 134).

⁶⁹ A fala, possível pela via dos significantes do Outro, diferencia o humano da espécie animal. Quinet (2014, p. 89) observa que mesmo quando um enunciado expressa uma necessidade, o Outro se faz presente. Tal fato ocorre segundo o autor porque a concordância entre o que se intenciona dizer e o que se diz não é plena: “Há um Outro que fala através de mim fazendo-me tropeçar nas palavras e dizer coisas que não tinha a intenção de dizer”. Além disso, a fala é sempre endereçada ao Outro. Para exemplificar, o autor menciona o enunciado “preciso de ar” que expressa uma necessidade e porta uma demanda implícita, a qual “pode ser de cuidados médicos, de que se ventile o ambiente ou demanda de atenção”.

apreendido, “entre um e outro oferecimento ‘cai’ um resto, uma diferença, que deixa para sempre o sujeito com uma falta” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 219). Essa falta que comparece no lugar de uma satisfação inatingível torna possível o desejo.

Ao discorrer sobre demanda e desejo, Quinet afirma:

Na demanda há sempre pedido de restituição de um *status quo ante*, de um estado anterior de complementação que o sujeito supõe existir ou ter existido. E o desejo? O desejo é justamente a busca, a procura daquele objeto suposto da primeira experiência fictícia de satisfação [...] O desejo é a busca do objeto perdido, a demanda é o pedido de satisfação do *status quo ante*. (QUINET, 2014, p. 88)

Cabe observar, como se acentua nessa citação, que a primeira experiência de satisfação é uma experiência “fictícia”. De fato, é uma experiência mítica, não factual, que se apresenta como um postulado freudiano essencial para a criação do objeto⁷⁰ que por ser faltante impulsiona o sujeito a uma busca constante. O referido autor ainda menciona que a estrutura da demanda é intransitiva, ou seja, não implica um complemento, pois se trata de uma “demanda de amor”. Assim, as reivindicações que apontam para algo específico, “demandas transitivas”, também fazem alusão ao aspecto intransitivo da demanda como no exemplo dos incessantes pedidos de uma criança a sua mãe:

As demandas constantes da criança que aparecem, por exemplo, na rua pedindo à mãe, “me dá isso, me dá aquilo”, na verdade são demandas impossíveis de se satisfazer, pois quando ela recebe o que pediu já pede outra e mais outra e outra ainda, porque trata-se efetivamente de demanda de amor por onde circula o desejo como desejo de outra coisa. (QUINET, 2014, p. 96)

Nessa perspectiva, a satisfação não pode ser alcançada. Enquanto a demanda insiste em saber o que falta – “é isso”, o desejo evidencia a inexistência do objeto. É na demanda, apresentada em palavras, que se desdobra o desejo que não se diz plenamente, que escapa, pois se encontra articulado à cadeia significante: $S_1 \rightarrow S_2 \rightarrow S_3 \rightarrow S_4 \rightarrow S_5 \dots$. O desejo desliza na metonímia da fala como efeito das palavras que compõem essa fala. A possibilidade de haver demanda, de haver desejo reside no significante.

Para Lacan (1964/2008, p. 202), “tudo surge da estrutura do significante”. Assim, vale retomar as considerações lacanianas, mencionadas no capítulo um deste

⁷⁰ Esse objeto, como lembra Lajonquière (2013, p. 219), é o objeto que por ser faltante causa o desejo e que “chama-se, em Freud, a coisa (das Ding) e, em Lacan, objeto “a” (*l’objet petit a*).” Sobre esse objeto, apresentamos outras considerações na próxima seção deste capítulo.

trabalho, referentes à constituição do sujeito em relação ao Outro a partir do seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Sobre o sujeito, observamos:

O sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas por este fato mesmo, isto – que antes não era nada senão sujeito por vir – se coagula em significante [...] por nascer com o significante, o sujeito nasce dividido. O sujeito é esse surgimento que, justo antes, como sujeito, não era nada, mas que, apenas aparecido, se coagula em significante. (LACAN, 1964/2008, p. 194)

O sujeito que nasce com o significante é o sujeito dividido entre “o que ele quer inconscientemente e o que conscientemente não quer ou ignora que quer” (QUINET, 2014, p. 23). De forma mais simples podemos pensar que a divisão do sujeito assinala que em sua constituição comparecem partes que são radicalmente diferentes como expressam alguns versos do poeta Ferreira Gullar⁷¹: “Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente”. Essas palavras podem indiciar a presença de uma ambivalência na constituição do sujeito: de um lado, a ideia de permanência faz alusão a um eu consciente, e de outro, a parte que se apresenta como revelação, como surpresa que reporta à dimensão do inconsciente.

Sobre o Outro afirmamos que “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964/2008, p. 200). Essa afirmação aponta um vínculo entre o Outro e o sujeito que somente pode vir a ser no lugar desse Outro.

Tomamos como relevante a retomada dessas considerações lacanianas porque se trata de compreender que o sujeito inexistente sem o Outro. O nascimento do sujeito passa pelo Outro, ou seja, o sujeito não é origem de si mesmo, o início de sua história é marcado pelo conjunto de significantes que constituem o Outro. Logo, é o discurso do Outro que possibilita a constituição do sujeito pela via do significante que não pode representá-lo por inteiro, pois como afirma Lacan (1964/2008, p. 194) “um significante é aquilo que representa um sujeito [...] para um outro significante”.

Essa afirmação acentua a impossibilidade de se dizer que o sujeito é ‘x’ ou ‘y’ ou ‘z’, pois não há designação para esse sujeito que aparece unicamente sendo representado por significantes do Outro. Nessa perspectiva, se dizemos, por exemplo,

⁷¹ Esse é o pseudônimo do poeta brasileiro José Ribamar Ferreira. Os versos mencionados compõem o poema intitulado *Traduzir-se*.

que alguém é professor, o fazemos pela possibilidade de diferenciar essa profissão de tantas outras como dentista, advogado, médico, contador, enfermeiro, etc. Desse modo, não há um significante que possa definir o sujeito que somente pode emergir no deslizamento: de significante em significante. Essa condição é permanente para o sujeito que entra na linguagem, pois nem mesmo o nome próprio, que, normalmente, cada um recebe ao nascer e que indicia algo da história do sujeito como sua linhagem, por exemplo, pode expressar uma definição que assinala aquilo que é próprio do sujeito.

Esse modo de funcionamento da linguagem parece indicar um paradoxo concernente à constituição do sujeito que pode ser representado por significantes que se encontram no campo do Outro, porém essa representação se faz de modo indeterminado porque nesse campo comparece uma falta que é, precisamente, a falta de um significante que possa assegurar uma definição plena para o sujeito porque “nesse lugar do Outro, sempre está faltante o que diz o que ele é” (LEBRUN, 2008, p. 52). Dessa maneira, tanto o sujeito como o Outro comportam um aspecto de negatividade que implica uma ausência, um vazio, o sujeito é dividido e o Outro é incompleto, ambos são barrados conforme indicado pela escrita lacaniana: $\$$ e $\bar{A}$ respectivamente.

A falta que, aparentemente, indica uma falha no sistema é o que possibilita ao sujeito sustentar algo que lhe seja próprio e que expressa sua singularidade. Nessa perspectiva, “o fato de que o que me vem do Outro, e que me é indispensável para tornar-me sujeito, não me diga isso por inteiro é bem feliz. Pois, se não fosse assim, não haveria mais liberdade alguma possível” (LEBRUN, 2008, p. 52).

Na relação do sujeito ao Outro, há duas operações que marcam o processo de constituição do sujeito: alienação e separação. A primeira operação decorre do fato de que a existência do sujeito se vincula a sua dependência de significantes que advêm do Outro, o que implica para o sujeito a necessidade de considerar, ao menos em um primeiro momento, os significantes desse campo, ou seja, é necessário alienar-se aos significantes do Outro. No entanto, como decorrência dessa alienação, o sujeito pode se encontrar petrificado no significante:

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito. (LACAN, 1964/2008, p. 203)

Nesta pesquisa, mencionamos o caso de professores que parecem se colar a alguns dizeres como, por exemplo, o de que “não vale a pena ensinar”. Esses professores parecem se identificar com esse significante que lhes petrifica e que comparece como uma palavra de ordem que parece conduzir esses professores a uma prática docente marcada pela estagnação. Assim, esses professores se colocam em uma posição de inércia como se não houvesse nenhuma outra possibilidade de referência para a área educacional em que atuam.

Como salientamos, é preciso considerar que pelo modo de funcionamento do significante, sempre em relação a outro significante, a significação não é plena. Se de um lado, o campo do Outro oferece ao sujeito um significante que o petrifica, que pode mantê-lo em uma circunstância de imobilidade, também lhe oferece por seu modo de estruturação, $S1 \rightarrow S2$, uma possibilidade de tomar para si outro significante do conjunto de significantes.

A respeito da alienação, Lacan afirma:

A alienação consiste nesse *vel* que [...] condena o sujeito a só aparecer nessa divisão que venho, me parece, de articular suficientemente ao dizer que se ele aparece de um lado como sentido, produzido pelo significante, do outro ele aparece como *afânise*. (LACAN, 1964/2008, p. 206)

A noção de *vel*⁷² apresentada remete à lógica da reunião e implica uma possibilidade de escolha cujo resultado, independente da escolha, aponta “um *nem um, nem outro*” (LACAN, 1964/2008, p. 206, grifo do autor). Trata-se de uma escolha forçada que sempre implica uma perda como no exemplo lacaniano em que a possibilidade de escolha recai sobre 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, 1964/2008, p. 207). O referido autor, ao recorrer a Hegel, menciona a possibilidade de se fazer uma opção entre a liberdade ou a vida. A escolha pela liberdade tem como decorrência a perda tanto da liberdade como da vida, e se a escolha for pela vida, perde-se a liberdade.

⁷² *Vel* é uma palavra do latim que tem como significado o termo “ou”. Lacan (1964/2008, p. 206) discorre sobre três usos da palavra *vel*. O primeiro, o *vel* exaustivo, expressa uma ideia de exclusão: “eu vou ou para lá ou para cá – se eu vou para lá, não vou para cá, tenho que escolher”. No segundo *vel*, a escolha se apresenta como indiferente: “vou para um lado ou vou para outro, tanto faz, dá na mesma”. O terceiro uso da palavra *vel* se refere à alienação, e a escolha nesse caso sempre resulta em perda: “A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso”.

No que se refere ao sujeito, podemos pensar, a partir da teoria dos conjuntos usada por Lacan, em dois círculos: um representa o campo do ser, o sujeito, e o outro círculo representa o campo do sentido, do Outro. Esses círculos ao serem sobrepostos criam uma área de interseção composta por elementos comuns aos dois círculos que constitui a parte do não-senso.

Escolhemos o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso – escolhemos o sentido, e o sentido só subsiste decepado dessa parte de não senso que é falando propriamente o que constitui na realização do sujeito, o inconsciente. (LACAN, 1964/2008, p. 206).

De qualquer forma, a perda comparece para o sujeito que ao se constituir em sua submissão às leis do significante, sofre os efeitos dessa submissão e se apresenta como um sujeito dividido: de um lado é produzido pelo significante, e de outro “aparece como afânise⁷³”, isto é, desaparece. A escolha pelo sentido implica uma parte de não-senso, pois o sentido não é pleno, e essa parte de não-senso assinala o inconsciente.

A alienação pressupõe que o ser “entra na via da escravidão” (LACAN, 1964/2008, p. 207), pois é somente com sua entrada na linguagem que o sujeito é representado por um significante para outro significante. É o significante, do campo do Outro, que causa o sujeito, que lhe confere significação, sentido. Dessa maneira, o sujeito existe como efeito do significante, o que implica dizer que sem a presença do significante, o sujeito não aparece.

No entanto, cabe lembrar que essa significação é não-toda, a representação do sujeito, possível no campo do Outro, se faz entre significantes ($S1 \rightarrow S2$), ou seja, $S1$ apenas significa algo em relação a outro significante, $S2$. Dessa maneira, impõe-se para o sujeito um permanente deslizar pela cadeia significante uma vez que os significantes que podem dizê-lo compõem um conjunto infinito. Como no campo do Outro inexistente o significante para definir o ser do sujeito, esse se marca por uma falta que, nas palavras de Laurent (1997, p. 37) “se relaciona com o fato de que o sujeito não pode ser inteiramente representado no Outro, sempre há um resto”. A falta também se inscreve no Outro que em função de sua estrutura ($S1 \rightarrow S2$) pode unicamente representar o sujeito, sem defini-lo. Essa inscrição da falta no Outro assinala algumas consequências:

⁷³ O termo *afânise* implica desaparecimento. Lacan (1964/2008, p. 203) considera o movimento de desaparecimento como “movimento de *fading* do sujeito”, o qual se vincula à divisão do sujeito: “quando o sujeito aparece em algum lugar como sentido, em outro lugar ele se manifesta como *fading* como desaparecimento” (LACAN, 1964/2008, p. 213).

1) a primeira é a possibilidade para o sujeito de desalienação ao Outro do simbólico. Esse que me determina, me nomeia, me confere atributos inscritos no meu inconsciente, não tem o significante que designa meu ser. 2) o fato de o Outro ser barrado o torna inconsistente e daí dele me torno separado e independente. 3) sendo o Outro barrado, não há garantia nenhuma de nada. Pois a garantia falta, falta até a garantia de que o Outro exista, de que o Outro do amor que acolhe minhas demandas exista para responder “presente”. (QUINET, 2015, p. 30-31)

A desalienação ao Outro corresponde ao que Lacan toma como separação, a qual “termina a circularidade do sujeito em relação ao Outro” (LACAN, 1964/2008, p. 208). É na área de interseção, mencionada acima, que se forma por meio da reunião do campo do ser ao campo do Outro, que a separação é possível como segunda operação que causa o sujeito. Nessa área de interseção estão inscritas tanto a falta do sujeito, o qual mesmo submetido à linguagem permanece indefinido porque nenhum significante pode defini-lo, como a falta do Outro marcado pela ausência de um significante que possa definir o sujeito.

Na interseção comparece a falta como elemento comum aos dois campos, o que implica na abertura de um espaço para que o sujeito produza sentidos outros. Nesse espaço, a invenção é possível e o sujeito pode exercer sua singularidade ao “ter-se de certo modo autorizado a *fazer objeção ao Outro*” (LEBRUN, 2008, p. 53, grifo do autor). O momento em que o sujeito percebe a falta do Outro constitui, assim, uma possibilidade desse sujeito questionar se de fato ele é mesmo o que o Outro lhe aponta.

Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte, que é radicalmente destacável - ele me diz isso, mas o que é que ele quer? (LACAN, 1964/2008, p. 209)

O questionamento em torno do que quer o Outro indicia a percepção do sujeito de que o Outro não é tão completo como parece ser em função do que se encontra “nos intervalos do discurso do Outro”: uma falta. Assim, a separação assinala que o campo do Outro comporta além de significantes, uma falta. Soler (1997) aponta a distinção entre o Outro que comparece na operação de separação e o Outro envolvido na operação de alienação:

O Outro implicado na separação não é o Outro implicado na alienação. É um outro aspecto do Outro, não o Outro cheio de significantes, mas ao contrário, um Outro a que falta alguma coisa.

Enquanto podemos escrever o Outro tesouro dos significantes como A, o Outro como faltoso é escrito com uma barra A. (SOLER, 1997, p. 63)

O Outro é faltoso, no entanto, por mais paradoxal que possa parecer, a falta no Outro pode ser vista como algo bem-vindo por tratar-se de uma falta que possibilita a emergência do desejo do sujeito. Esse desejo do sujeito se articula ao desejo do Outro conforme expressa a indagação “o que é que ele quer?”. Ao questionar sobre o desejo do Outro, o sujeito pode lidar com seu próprio desejo: “A partir do desejo do Outro abre-se para o sujeito a dimensão do seu desejo” (QUINET, 2014, p. 101). Se o Outro não é faltoso, o sujeito não pode se colocar como desejante.

O desejo do Outro que constitui uma incógnita para o sujeito se encontra no intervalo, entre significantes: “Nesse intervalo cortando os significantes [...] está a morada do que [...] chamei de metonímia. É de lá que se inclina, é de lá que desliza, é lá que foge como o furão, o que chamamos desejo” (LACAN, 1964/2008, p. 209). Nessa afirmação lacaniana, vale ressaltar o caráter metonímico do desejo, que caracterizado pelo uso dos termos “desliza” e “foge”, se apresenta como algo que não se pode apreender. Essa ideia é reforçada por meio de uma comparação em que o desejo escapa como o furão, um mamífero que, dentre outras características, se move com muita agilidade. Logo, o desejo é um enigma que desliza na cadeia significante.

Sobre a separação, Lacan considera:

Pela separação o sujeito acha, se podemos dizer, o ponto fraco do casal primitivo da articulação significante, no que ela é de essência alienante. É no intervalo entre esses dois significantes que vige o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do discurso do Outro, do primeiro Outro com o qual ele tem que lidar, ponhamos, para ilustrá-la, a mãe, no caso. É no que seu desejo está para além ou para alguém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito. (LACAN, 1964/2008, p. 213-214)

Podemos observar que a dimensão do desejo comparece na fala, mas esse desejo permanece desconhecido por mais que se tente expressá-lo em palavras. Cabe lembrar que o Outro é faltante, e, por assim ser, a pergunta “o que ele quer?” retorna sempre que se ouve um dito proferido por alguém: o desconhecimento do desejo se mantém tanto para o falante como para o ouvinte porque ambos estão inscritos na linguagem. Então, diante da questão “o que ele quer?”, o sujeito situa sua falta “no ponto da falta percebida

no Outro” e se coloca como objeto causa do desejo para o Outro. Para o desejo parental, o sujeito apresenta “sua própria perda – *Pode ele me perder?*” (LACAN, 1964/2008, p. 210, grifo do autor).

Conforme exposto, a perspectiva lacaniana nos mostra que o sujeito se constitui de significantes advindos do campo do Outro, e que dessa constituição sempre resta algo, pois esse sujeito é representado de forma não toda:

Que o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito da linguagem, é o que lhes ensino, [...] Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. [...] o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. É por isso que ele precisa sair disso, *tirar-se disso*, e no tirar-se disso, no fim, ele saberá que o Outro real tem, tanto quanto ele, que se tirar disso, que se safar disso. (LACAN, 1964/2008, p. 184)

Com a entrada na linguagem, a divisão se coloca para o sujeito que passa a abrigar uma falta em seu ser decorrente da falta de um significante no campo do Outro que o defina. Para o sujeito, trata-se de uma falta que “marca de maneira estrutural sua insatisfação e sua natureza desejante” (MAURANO, 2006, p. 17), no entanto, para sustentar seu desejo, o sujeito precisa “sair disso”, precisa se distanciar do Outro. O outro representante do grande Outro precisa duvidar, precisa vacilar para que sujeito possa sair de seu domínio e colocar algo de si.

Nessa perspectiva, se a alienação se coloca como única saída para o sujeito, o mesmo não ocorre com a separação. Nas palavras de Soler:

A alienação é o destino. Nenhum sujeito falante pode evitar a alienação. É um destino ligado à fala. Mas a separação não é destino. A separação é algo que pode ou não estar presente [...] A separação requer que o sujeito “queira” se separar da cadeia significante. [...] A separação supõe uma vontade de sair, uma vontade de saber o que se é para além daquilo que o Outro possa dizer, para além daquilo inscrito no Outro. (SOLER, 1997, p. 62-63)

A possibilidade para o sujeito de passar pela experiência da separação se deve à falta inscrita no campo do Outro que abre um espaço para a emergência do desejo. Esse desejo, que se acha na metonímia da fala, sempre deslizando na cadeia significante, é o que pode colocar o sujeito em movimento, em uma constante busca, pois, de fato, sobre

o desejo não se pode dizer: é isso. Na vivência da separação o sujeito reconhece o Outro como faltoso.

Ainda, sobre as operações de alienação e separação que na perspectiva lacaniana causam o sujeito, é preciso considerar uma correlação entre essas operações e o processo conhecido como identificação⁷⁴. Para Fingermann:

A identificação é o processo necessário à humanização, que notamos geralmente como subjetivação evocando o duplo aspecto de sujeição e distinção. A constituição do sujeito, a sua estruturação são termos frequentemente usados para explicar esse mesmo processo e sua lógica a partir da estrutura do significante, dividindo o sujeito entre seus nomes e seu inominável. Lacan precisa esse mesmo processo como causação do sujeito, discriminando aí dois tempos de produção do sujeito: a alienação (a passagem pelo Outro) e a separação (a distinção: tornar-se distinto). (FINGERMANN, 2005, p. 22, grifo do autor)

Dessa maneira, a identificação remete ao campo do Outro, conjunto de significantes que possibilita a constituição do sujeito, ou seja, trata-se de um processo que pressupõe a relação entre o sujeito e o significante. Como apontado no início dessa seção, essa relação implica a presença de um outro que encarna o grande Outro. Pela via do outro, tem-se a identificação imaginária que indica a constituição do eu, e no campo do grande Outro, a identificação simbólica na qual o sujeito emerge.

O momento de constituição do eu corresponde ao estágio do espelho que “fornece a regra de partilha entre o imaginário e o simbólico” (LACAN, 1966/1998, p. 73). A ideia de regra de partilha pode favorecer a compreensão do que vivencia o ser em cada um desses registros; o eu aparece como parte por direito do imaginário, e o sujeito

⁷⁴ Essa questão é abordada por Freud, de modo mais específico, no trabalho *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), e Lacan também dedica um seminário (1961-1962) para discutir essa questão. Sobre essa noção, Nasio (1997, p. 99) afirma que o uso corrente do termo identificação aponta a relação de identificação entre duas pessoas, A e B, na qual “A adota os traços de B, identifica-se com B”. O autor ressalta que essa concepção que situa a identificação em uma relação dual difere do pensamento freudiano em que a abordagem da identificação pressupõe considerar um espaço psíquico: o inconsciente. Desse modo, passa-se das relações intersubjetivas às relações intrapsíquicas, e a identificação é concebida como “um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos” (NASIO, 1997, p. 100). Quanto à elaboração lacaniana da identificação, o autor mencionado assinala sua referência ao processo de causação do sujeito, o que marca uma diferença em relação à perspectiva freudiana: “Enquanto Freud transplanta o esquema tradicional, deslocando-o do espaço psicológico e tridimensional para o espaço inconsciente, Lacan efetua, além disso, um duplo reviramento: não apenas a identificação é inconsciente, não apenas significa engendramento, mas ainda e sobretudo, o sentido do processo é invertido. Em vez de A se transformar em B - como era o caso em Freud -, é B que produz A” (NASIO, 1997, p. 101).

como parte do simbólico. Vale lembrar que o eu e o sujeito constituem instâncias psíquicas que resultam da divisão do ser pela linguagem.

Pensemos, então, primeiramente na identificação no âmbito do imaginário a partir do momento em que o bebê, entre os seis e dezoito meses, é colocado pelo outro frente ao espelho. Nesse momento, a criança passa da experiência de um corpo despedaçado à experiência de reconhecimento do próprio corpo como um corpo inteiro. Essa possibilidade de chegar à consciência de si mesmo se apresenta por meio da identificação com a imagem do outro, o semelhante. Desse modo, essa identificação causa a constituição do eu. Trata-se de uma identificação imaginária que “por ser unificadora, salva o ser humano do despedaçamento, ela se antecipa ao desenvolvimento, programando assim seu progresso” (FINGERMAN, 2005, p. 34).

O estágio do espelho revela uma experiência de alienação, pois é pela imagem do outro com a qual a criança se identifica que a criança se percebe inteira, mas essa experiência parece apontar um paradoxo ao comportar tanto um aspecto de percepção como de ignorância:

Experiência de reconhecimento de si mesmo, ela é também uma experiência de desconhecimento (*méconnaissance*) e de ilusão que abre um espaço de ficção na relação de miragem do sujeito com sua imagem, pois mascara a verdade da sua profunda divisão e incompletude. (FINGERMAN, 2005, p. 34).

No âmbito do imaginário, o eu se coloca como senhor de sua casa e se alimenta da ilusão de completude. Assim, o eu circula no campo da certeza e sua autonomia nem se lhe apresenta como conquista, pois parece ser tomada como inata. Na prevalência de um imaginário de onipotência, o fato de ser dividido se mostra quase imperceptível como se o outro constituísse apenas nossa unidade. Mas como aponta Enriquez (2004, p. 47) o outro também nos constitui em nossa divisão, pois “ele nos lembra que, se pode ajudar a nos construir, pode também nos rejeitar ou provocar nossa ruptura”.

O estágio do espelho ainda assinala a questão da agressividade no ser humano que ao buscar construir um lugar para si se sente ameaçado pelo outro que pode eliminá-lo:

Esse outro intruso, que se manifesta como semelhante, é experimentado e percebido como aquele que invade o que é meu e rivaliza comigo, ou seja, compete com o meu eu pelo mesmo lugar. Pois o eu e o outro entram numa luta pelo reconhecimento mútuo e

recíproco. Trata-se de uma luta para ver quem tem mais prestígio do que o outro, e para tal é necessário que um reconheça o outro. (QUINET, 2015, p. 9-10)

Para o eu que se crê fonte de si mesmo parece impossível reconhecer-se como causado pelo outro. Talvez, se formos para o campo da poesia, possamos ser afetados pelas palavras do poeta Rimbaud: “o eu é um outro”. Essas palavras podem favorecer o acolhimento do fato de que o eu se vincula ao outro, mas, ainda assim, cabe considerar que a constituição do eu à imagem e semelhança do outro produz uma sensação de mal-estar: “Quando ‘um’ se vê no outro, ou quando vê sua própria imagem como uma alteridade, produz-se, então, além do reconhecimento, um mecanismo de estranhamento, de exílio consigo mesmo [...]” (FINGERMAN, 2005, p. 34-35).

O mal-estar é permanente e lidar com esse mal-estar implica abrir-se para reconhecer o outro e perceber que o outro, esse aparentemente estranho, está muito perto, muito próximo, e que, efetivamente, o eu inexistente sem o outro. Compartilhamos do pensamento de Enriquez (2004, p. 45) ao considerar como essencial “a necessidade de todo homem de reconhecer no outro um semelhante e, se possível, um irmão, para poder ocupar verdadeiramente a posição de ser humano e ser social”. Na ausência desse reconhecimento, o humano pode manifestar a agressividade como uma resposta à falta que marca o ser, ou ainda pode até não expressá-la com tanta intensidade, mas pode buscar caminhar de uma forma que desconsidera, deixa de lado, a dimensão de alteridade que lhe constitui.

Vale lembrar que no ambiente escolar, contexto de desenvolvimento desta pesquisa, a agressividade se apresenta como uma questão que parece preocupar aos professores. Na educação infantil, mais especificamente, a agressividade parece ser tomada como algo mais natural porque se considera que a criança ainda está assimilando elementos culturais da sociedade e ainda precisa de orientação quanto a discernir o que é aceitável ou não, porém quando a agressividade envolve alunos maiores, o que parece ser prevalente é a sensação de impotência vivenciada pelos professores.

Ainda sobre o estádio do espelho, cabe observar que esse momento pode parecer dizer respeito somente ao tempo do imaginário, e, nesse caso, é preciso retomar algumas palavras de Lacan (1962-1963/2005, p. 39): “Não creio que haja dois tempos no que ensinei algum dia, um tempo que estaria centrado no estádio do espelho e no

imaginário e, depois disso, [...] na descoberta que eu teria feito, subitamente do significante”. Essa afirmação evidencia a presença do simbólico no momento do estágio do espelho, pois “a articulação do sujeito com o pequeno outro e a articulação do sujeito com o grande Outro não almejam separar” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 40).

Com Lacan, somos convidados a recordar o modo pelo qual a relação especular se apresenta e se encontra na dependência do fato de que o sujeito se constitui no campo do Outro, marcado em sua relação com o significante:

Na simples imagenzinha exemplar da qual partiu a demonstração do estágio do espelho – o chamado momento jubilatório em que a criança, vindo captar-se na experiência inaugural do reconhecimento no espelho, assume-se como totalidade que funciona como tal em sua imagem especular – porventura já não relembrei o movimento feito pela criancinha? Esse movimento é tão frequente, tão constante [...] a criança se volta, como observei, para aquele que a segura e que está atrás dela. [...] através desse movimento de virada da cabeça, que se volta para o adulto, como que para invocar seu assentimento, e depois retorna à imagem, ela parece pedir a quem a carrega, e que representa aqui o grande Outro, que ratifique o valor dessa imagem. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 41).

Assim, no tempo do estágio do espelho, tem-se a imagem e a palavra do Outro: a criança ao perceber sua imagem busca uma confirmação do outro que pode ratificar essa imagem a partir de seu desejo, o qual a criança pode perceber no olhar do outro que lhe olha e que se expressa diante dela com palavras. Logo, essa criança é olhada e falada pelo outro. O movimento da criança ao se voltar para o adulto marca um momento de atravessamento da imagem pela palavra do Outro, o que implica a incidência do simbólico.

Para abordar a identificação simbólica, podemos mencionar novamente o outro que se coloca como intérprete do grito do bebê. Esse outro, conforme exposto acima, provavelmente a mãe ou aquele que assume essa função, participa como mediador de um momento que é marcante para o ser:

Esse mediador particular vai ler e assim interpretar, a partir de seu sistema simbólico, um pedaço de corpo, um instante de gozo, como signo do sujeito. Este é o momento de inscrição do traço unário, o S1, significante primeiro e primordial; momento em que o Outro apaga a pegada, o vestígio de gozo, para incluí-lo como significante no registro simbólico: significante primeiro de uma história sem fim. [...] Eis o momento inaugural do sujeito segundo a lógica da alteridade. (FINGERMAN, 2005, p. 36-37).

É a inscrição do traço unário, o S1, que causa o sujeito e marca sua entrada no simbólico. Como afirmamos anteriormente, o significante representa o sujeito, mas essa representação não pode ser total porque o significante só tem valor em relação a outro significante, em sua essência, o significante remete a outro significante. Assim, “ao se alienar a Um significante o sujeito se apresenta como ‘menos Um’, o que determina, desde a identificação primordial, uma falta a ser” (FINGERMANN, 2005, p. 37). Esse momento que marca simbolicamente o sujeito lhe coloca em uma condição de permanente indeterminação, nunca pleno, apenas representado de significante em significante. Nessa perspectiva, podemos compreender que a história de um ser se compõe de significantes que se colocam a partir do momento em que se dá a inscrição do primeiro significante, S1, marca singular do sujeito.

No início desta seção afirmamos que o humano necessita do outro/Outro para viver. O sujeito somente pode emergir na via da alteridade, o que não ocorre sem consequências. Na dimensão do imaginário, reconhecer-se implica reconhecer o outro em si mesmo que “pode ser uma sombra, um falso duplo que suscita uma inquietude da qual o sujeito não sabe ‘como se livrar’” (ENRIQUEZ, 2004, p. 49), e na dimensão do simbólico, cabe reconhecer uma dívida para com duas gerações, para com a que nos precede e para com a que nos sucede.

Essa dívida não significa que o herdeiro deva se comportar exatamente de acordo com o prescrito. Ele pode aceitar a herança enquanto procede a seu inventário, pode principalmente questioná-la, desprender-se dela, transformá-la ou até recusá-la, mas com uma condição: *reconhecer que ela existe*. (ENRIQUEZ, 2004, p. 50, grifo do autor)

Consideramos que o reconhecimento dessa dívida pode favorecer o acolhimento do princípio responsabilidade que já mencionamos: precisamos apresentar o mundo àqueles cujo nascimento é posterior ao nosso – temos que transmitir-lhes uma herança, um patrimônio cultural, e temos obrigações para com os que se encontram em idade avançada porque chegaram antes de nós, os mais velhos. Para o autor supracitado, trata-se de considerar não a imposição de um valor moral, mas sim uma norma que rege a espécie humana:

todo indivíduo tem, desde que nasce, uma dívida não só para com seus pais, mas também para com sua nação (e, acrescentemos, para com a humanidade inteira) e é o reconhecimento dessa dívida que faz dele um representante da espécie humana e não um animal predador. (ENRIQUEZ, 2004, p. 50)

A passagem pelo outro/Outro implica a necessidade de um reconhecimento por parte do sujeito nas dimensões imaginária e simbólica, mas aqui não se trata de escolha, pois a saída para o humano se encontra, efetivamente, na via do outro/Outro. É nessa via que o sujeito se constitui ao se relacionar com o outro/Outro por meio das operações apresentadas, alienação e separação, as quais marcam o processo de constituição do sujeito como interminável, ou seja, o processo de identificação do sujeito jamais pode ser pleno, conforme postulado por Tavares:

As sucessivas operações de alienação e de separação encontram-se na base das identificações sucessivas que empreendemos no decorrer da vida. Afinal, na identificação, observa-se uma colagem à imagem e aos traços do objeto ao qual nos identificamos. Porém, uma vez que na colagem sempre pode ocorrer a fratura, mediante a instauração de algo que venha questionar a ilusória completude que se desfruta na alienação, ocorre a separação, o que permite a identificação a outros traços. (TAVARES, 2011, p. 169).

Nesta pesquisa, entendemos que o processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professor passa, inevitavelmente, pelo campo do Outro. Quando alguém se coloca na posição de professor, supostamente, o faz pela operação de alienação que lhe causa nessa condição de professor, ou seja, trata-se de alguém que buscou uma formação específica. Assim o é no caso da professora participante desta pesquisa, uma professora de língua espanhola, que passou pela experiência do curso de Letras, momento em que certamente teve contato com teorias que fundamentam a área de ensino e de aprendizagem de línguas.

Como decorrência, essa professora se constitui nessa posição por um imaginário de ser professor construído em sua história com seus primeiros mestres e pelo simbólico a partir dos significantes que lhe foram oferecidos no curso mencionado. Os significantes com os quais essa professora se identifica são aqueles que marcam sua constituição. Porém, como discutido, pelo modo de funcionamento do significante, uma teoria nunca é completa, e, assim, essa professora tem a possibilidade, a depender de sua história, de sair um pouco de um modelo teórico assumido. Trata-se de permitir que algo da ordem de uma aposta, sem garantias, compareça na prática docente, o que torna possível a experiência de separação do Outro e indicia um processo de recusa à identificação a certos significantes.

Como a teoria é incompleta, algo resta sem ser apreendido pelo significante, mas é esse resto que pode impulsionar um movimento do professor que passa a se colocar

em uma busca contínua como se fosse possível, em infinitas tentativas, encontrar uma teoria completa. No entanto, por se tratar de algo que implica o campo do Outro que é faltoso, esse professor pode recorrer a diferentes teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas sem encontrar nenhuma que possa eliminar esse resto. Se fosse possível encontrar “a” teoria, essa marcaria o fim da produção por parte do professor a quem caberia apenas se colar nessa teoria.

Como a falta é peculiar do Outro, o professor pode se distanciar de uma teoria tomada como ideal para produzir respostas singulares como apostamos neste trabalho em relação à prática docente da professora participante. A operação de um rearranjo no roteiro estabelecido para a aula por parte dessa professora pode indiciar seu movimento de separação do Outro. Compreendemos que a entrada no campo do Outro, no simbólico, implica um trabalho que nos leva a considerar a pulsão articulada ao funcionamento do significante como podemos ver na sequência.

2. 2 O conceito de pulsão

Consideramos que o investimento da professora participante em seu objeto de trabalho pode se apresentar como uma tentativa de satisfazer a pulsão que se caracteriza essencialmente como uma força constante. Assim, o conceito de pulsão⁷⁵, sobre o qual passamos a discorrer, pode constituir uma possibilidade de indiciarmos aspectos da relação dessa professora com o saber.

⁷⁵ Na obra freudiana, o conceito de pulsão comparece como problemática no *Projeto de uma psicologia científica* (1895), nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *As pulsões e seus destinos* (1915) que abordamos nesta seção, e *Além do princípio do prazer* (1920). No ensaio de 1915, Freud se refere à pulsão como “um conceito fundamental, convencional a essa maneira e até agora bastante obscuro, mas do qual não podemos abrir mão na Psicologia, é o da pulsão”. Para Birman (2014), o caráter obscuro se deveria a uma indeterminação quanto à ideia abstrata que leva ao conceito de pulsão. Na proposição desse conceito, Freud recorre à fisiologia do sistema nervoso: “Seria então à referência teórica à fisiologia como ciência circunscrita e bem estabelecida em termos experimentais que o discurso psicanalítico sobre o psíquico precisaria aludir para poder se fundar na sua diferença teórica e na sua especificidade conceitual” (BIRMAN, 2014, p. 77).

No primeiro ensaio metapsicológico⁷⁶ de Freud *As pulsões e seus destinos*⁷⁷, escrito em 1915, o autor nos faz uma convocação ao discorrer sobre a distinção entre o estímulo pulsional e o estímulo fisiológico:

Coloquemo-nos na posição de um ser vivo quase totalmente desamparado, ainda desorientado no mundo, e que recebe estímulos sobre sua substância nervosa. Esse ser logo estará em condições de estabelecer uma primeira diferenciação e adquirir uma primeira orientação. Por um lado, ele passará a perceber estímulos dos quais é capaz de se afastar através de uma ação muscular (fuga), sendo tais estímulos relativos ao mundo externo; por outro lado, porém, perceberá também estímulos contra os quais tal ação é inútil, que, apesar disso, mantêm seu caráter de constante premência, sendo tais estímulos a marca característica de um mundo interior, a evidência de necessidades pulsionais. (FREUD 1915/2013, p. 19-21)

Ao contrário do que se passa com um estímulo fisiológico que ao advir de fora pode sofrer uma ação adequada que leva à sua suspensão⁷⁸, para as necessidades pulsionais provenientes do interior, como a fome, por exemplo, nenhuma possibilidade de fuga se apresenta. Desse modo, estamos diante de duas características que marcam a essência da pulsão: origem endógena, do interior do próprio organismo, e força constante, diante da qual não se pode escapar.

⁷⁶ A expressão “ensaio metapsicológico” nos remete ao conjunto de ensaios escritos por Freud em 1915 que foi denominada de *Metapsicologia*. Essa obra compõe-se de cinco ensaios intitulados *As pulsões e seus destinos*, *O recalque*, *O inconsciente*, *Complemento metapsicológico à teoria do sonho* e *Luto e melancolia*. Esses ensaios apresentam, de forma sistemática, conceitos que são cruciais para a psicanálise. Segundo Birman (2014, p. 24-25), *Metapsicologia* constitui “um livro maior da obra de Freud” devido “à sua densidade teórica e importância para a psicanálise”, e, por assim ser, deve “ser inserido no conjunto de livros que marcaram efetivamente o discurso freudiano na sua especificidade teórica”. A respeito do termo metapsicologia, o autor mencionado afirma tratar-se de um neologismo de Freud para referir-se à singularidade dos conceitos psicanalíticos. Birman (2014, p. 29) aponta que “pela invenção da palavra e do conceito de metapsicologia, o que o discurso freudiano realizava era uma leitura outra da psicologia. Assim, a psicanálise seria uma formulação diversa e diferente do que se denominava então psicologia”. Em suas considerações, Birman (2014, p. 61), ainda, ressalta: “O ensaio de Freud de 1915 denominado ‘Metapsicologia’ é um dos pontos de chegada, dentre outros, dessa leitura metapsicológica do aparelho psíquico. Ponto de chegada glorioso, aliás, na medida em que Freud procurou fundamentar aqui não apenas o seu método de leitura do psiquismo, mas também enunciar os seus *conceitos fundamentais*”.

⁷⁷ Recorremos neste trabalho à edição bilíngue do texto *As pulsões e seus destinos* com tradução feita por Pedro Heliodoro Tavares, publicada em 2013. Nessa tradução, o leitor pode se dispensar do cuidado de substituir “instinto” por “pulsão” e “instintual” por “pulsional” como se faz necessário em outras traduções. O ensaio freudiano *As pulsões e seus destinos* é, segundo Ianini (2013, p. 99), um prólogo elaborado por Freud para sua *Metapsicologia*: “Não por acaso, a página introdutória do referido ensaio é uma verdadeira carta epistemológica, que serve não apenas como porta de entrada a esse texto, mas como uma espécie de introdução à própria *Metapsicologia*, na medida em que o referido artigo seria essa espécie de prólogo dos artigos reunidos. [...] essa página e meia de Freud, aparentemente despretensiosa, funciona não apenas como uma reflexão sobre a cientificidade da Psicanálise, mas sobretudo como uma preparação do leitor para a introdução do conceito de pulsão. [...] Uma página, aparentemente simples, mas que contém todo um programa epistemológico, programa este que decorre não da leitura do que os filósofos escreveram sobre o que a ciência deveria ser, mas de sua própria prática, teoria e clínica”.

⁷⁸ A esse respeito Ianini (2013, p. 119) afirma: “nosso aparato mental dispõe de dispositivos de proteção em relação aos estímulos exógenos: diante de um clarão, basta fechar os olhos; diante de um som ensurdecedor, basta tapar os ouvidos ou afastar-se da fonte de emissão sonora”.

Ianini (2013, p. 119) ressalta que a impossibilidade de fuga que marca os estímulos pulsionais é estrutural, e, por assim ser, Freud procede à elaboração de seu pensamento sobre a pulsão: “Ao pensar essa impossibilidade estrutural de escapar ao estímulo corpóreo, Freud formula o conceito de pulsão”. Nessa perspectiva, a pulsão aparece em Freud (1915/2013) como:

um conceito fronteiro entre o anímico e o somático, como representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo que alcançam a alma, como uma medida da exigência de trabalho imposta ao anímico em decorrência de sua relação com o corporal. (FREUD, 1915/2013, p. 25)

Como conceito fronteiro, a pulsão não se inscreve nem no registro do anímico, psíquico, nem no registro do somático, corporal. Trata-se de um conceito que se inscreve entre esses registros sobre os quais Birman tece alguns comentários por meio do uso da teoria dos conjuntos como metáfora:

Assim, se os registros do somático e do psíquico seriam dois conjuntos bem delimitados e circunscritos, pode-se dizer que o campo da pulsão se anuncia e se enuncia como um conjunto intercessão, inscrito entre os campos daqueles. [...] Nesta perspectiva, a pulsão seria tanto a excitação enquanto tal, oriunda do registro do somático, quanto o representante psíquico dessa excitação que se disseminaria no registro do psíquico. Nessa duplicidade de inscrição, a pulsão constituiria um conjunto intercessão propriamente dito, que se irradiaria igualmente pelos dois registros mencionados. (BIRMAN, 2014, p. 95-96)

Há um elo entre o registro do anímico e o registro do somático, o qual, como consequência, impõe ao primeiro uma “exigência de trabalho” que implica buscar continuamente um possível objeto por meio do qual a pulsão possa alcançar a satisfação. Vale lembrar que o alcance da satisfação para a pulsão pode ocorrer apenas de modo parcial em função de sua própria essência: ser uma força constante.

Após explicitar o conceito de pulsão, Freud aponta quatro elementos distintos correlacionados com esse conceito: pressão, meta, objeto e fonte da pulsão.

Por *pressão* de uma pulsão entende-se seu fator motor, a soma de força ou a medida da exigência de trabalho que ela representa. [...] A *meta* de uma pulsão é sempre a satisfação, que só pode ser alcançada pela suspensão do estado de estimulação junto à fonte pulsional. [...] O *objeto* de uma pulsão é aquele junto ao qual, ou através do qual, a pulsão pode alcançar sua meta. É o que há de mais variável na pulsão, não estando originariamente a ela vinculado, sendo apenas a ela atribuído por sua capacidade de tornar possível a satisfação. [...] Por *fonte* da pulsão entende-se o processo somático em um órgão ou parte

do corpo, cujo estímulo é representado na vida anímica pela pulsão. (FREUD, 1915/2013, p. 25-27)

Esses elementos, em conjunto, estabelecem um circuito que caracteriza o modo de trabalho da pulsão que como pressão impõe uma medida de trabalho ao psíquico que, por sua vez, assinala a meta de se buscar a satisfação pela via do objeto, e, nesse caso, não importa qual seja o objeto desde que leve à satisfação. Como essa satisfação não ocorre de forma plena, o movimento da pulsão é contínuo, ou seja, trata-se de um circuito ininterrupto em que buscar a satisfação implica apenas em diminuir a intensidade da pressão, uma vez que não é possível eliminá-la. Nas palavras de Birman (2014, p. 116), o circuito da pulsão constitui um processo que “se repete de maneira insistente e infinita na medida em que, sendo uma força constante, a pulsão é permanentemente relançada”.

Em seu ensaio de 1915, Freud ainda menciona a existência de dois grupos de pulsões⁷⁹, a saber, as pulsões do Eu (autopreservação) e as pulsões sexuais⁸⁰. Posteriormente, em 1920, com a reelaboração da teoria das pulsões no texto *Além do*

⁷⁹ A respeito desses dois grupos, vale observar o cuidado de Freud (1915/2013, p. 29-31) ao propô-los: “essa classificação não tem o significado de um pressuposto necessário, como, por exemplo, a premissa da tendência biológica do aparelho psíquico; trata-se de uma mera construção auxiliar, que só deve ser mantida enquanto for útil e cuja substituição por outra pouco alterará os resultados de nosso trabalho de descrição e ordenação. Tal classificação resultou do desenvolvimento histórico da Psicanálise, que tomou por objeto primeiro as psiconeuroses, ou, mais precisamente, aquelas designadas como “neuroses de transferência” (histeria e neurose obsessiva), e, através delas, chegou à compreensão de que um conflito entre as exigências da sexualidade e as do Eu estava na raiz de todas aquelas afecções. Porém é possível que um estudo exaustivo das outras afecções neuróticas (sobretudo das psiconeuroses narcísicas: das esquizofrenias) nos exija a alteração dessa fórmula e com isso nos leve a outro agrupamento das pulsões primordiais”. De fato, os estudos posteriores, no campo da pesquisa psicanalítica, assinalaram uma alteração nessa primeira classificação, conforme se pode observar no ensaio freudiano *Além do princípio do prazer* (1920).

⁸⁰ Sobre essas pulsões, Freud (1915/2013, p. 33-34) afirma: “Para uma classificação geral das pulsões sexuais pode-se dizer o seguinte: são numerosas, advêm de múltiplas fontes orgânicas, agem inicialmente de forma independente umas das outras e só depois se reúnem em uma síntese mais ou menos acabada. A meta que cada uma delas aspira é a obtenção do *prazer do órgão*; somente após terem completado a síntese é que se põem a serviço da *função reprodutiva*, pela qual se tornam geralmente reconhecíveis como pulsões sexuais. Em sua primeira manifestação, apoiam-se inicialmente nas pulsões de conservação, das quais apenas aos poucos se desligam, e seguem também na busca do objeto os caminhos indicados pelas pulsões do Eu. Uma parte delas segue por toda a vida associada às pulsões do Eu, dotando-os com componentes *libidinais*, que passam facilmente ignorados durante o funcionamento normal, surgindo de modo claro apenas a partir do adoecimento. Caracterizam-se, em grande medida, por poderem se substituir vicariamente umas pelas outras e por poderem trocar facilmente seus objetos. Devido a tais atributos, são capazes de realizações muito distantes das ações originais, orientadas a determinadas metas. (Sublimação)”.

*principio do prazer*⁸¹, Freud passa a referir-se à pulsão de vida (*Eros*) e à pulsão de morte (*Tanatos*). Segundo Birman:

Nesse contexto teórico, a polaridade entre a vida e a morte passaria a configurar o conflito psíquico [...] Freud inseriu tudo o que se opunha na sua classificação inicial no campo da pulsão de vida. Com efeito, nesse campo se incluíam as pulsões sexuais, as pulsões do eu e as pulsões de autoconservação. A pulsão de morte, enfim, se oporia a esse conjunto e bloco heterogêneo de pulsões conjugados e regulados pelo imperativo da pulsão de vida. (BIRMAN, 2014, p. 109)

Assim, o campo da pulsão de vida é aquele que se volta para a preservação da vida ao contrário do campo da pulsão de morte que caminha em direção ao inanimado. A pulsão de morte parece assinalar uma energia que não pôde ser ligada, ou seja, aquela que não encontrou representação no plano do simbólico.

Nesse ponto, como nenhum plano de fuga possível se apresenta para o humano perante essa força constante que é a pulsão, cabe assinalar, retomando o ensaio freudiano de 1915, os destinos das pulsões sexuais citados por Freud (1915/2013, p. 35): a reversão em seu contrário, o retorno em direção à própria pessoa, o recalque e a sublimação. Esses destinos⁸² são considerados pelo autor como “espécie de defesa contra as pulsões”, sendo a sublimação um destino que se distancia do alvo sexual⁸³.

Com essa compreensão, consideramos que o investimento da professora participante desta pesquisa em sua relação com o saber, no processo de construir e sustentar uma posição discursivo-enunciativa de professor, pode se apresentar como um caminho que visa à satisfação da pulsão, ou seja, a prática docente dessa professora pode indiciar um percurso de sublimação. Dessa maneira, o ensino de uma língua

⁸¹ Nesse ensaio, em que se abandona a ideia de oposição entre pulsões do Eu e pulsões sexuais, Freud (1920) enfatiza, no capítulo VI, o aspecto libidinal das pulsões do Eu e assinala que diante desse fato talvez haja apenas as pulsões libidinais como já suscitado por alguns críticos para os quais a explicação da psicanálise partia, em tudo, da sexualidade. Vale ressaltar nesse ensaio, a nota de número 35 na qual o leitor pode encontrar uma síntese de Freud sobre o desenvolvimento de seu trabalho para, então, propor a oposição entre pulsões de vida (*Eros*) e pulsões de morte.

⁸² A respeito desses destinos, vale mencionar que o ensaio freudiano de 1915 não trata nem do recalque nem da sublimação. Sobre a reversão em seu contrário, Freud (1915/2013, p. 35) observa que esse destino pulsional “se desdobra em dois processos diferentes: a passagem de uma pulsão *da atividade para a passividade* e a *inversão de conteúdo*”. No que se refere à mudança da atividade em passividade, essa é exemplificada pelos pares de opostos sadismo-masochismo e voyeurismo-exibicionismo, nos quais há uma substituição da meta ativa, atormentar e contemplar, pela passiva, ser atormentado e ser contemplado. Quanto à inversão de conteúdo, uma circunstância única se apresenta para esse destino: a transformação do amar em odiar.

⁸³ Conforme conceituação freudiana proposta no ensaio *Introdução ao narcisismo* de 1914: “A sublimação é um processo atinente à libido objetual e consiste em que o instinto se lança a outra meta, distante da satisfação sexual” (FREUD, 1914-1916/2010, p. 40). Vale ressaltar, na tradução da obra consultada, o uso do termo instinto que ao leitor cabe o cuidado de substituir por pulsão.

estrangeira, como o espanhol nesta investigação, pode constituir um objeto suscetível de satisfazer às exigências pulsionais, ou seja, pode se apresentar como um direcionamento dado à pulsão que pode encontrar possibilidade de satisfação, ainda que substitutiva, fora do âmbito sexual em objetos que segundo Lacan (1959-1960/2008, p. 117) “vão adquirir um valor social coletivo”.

Conforme exposto, a pulsão, a força constante que habita o humano, impõe ao psíquico uma demanda de trabalho, ao sermos tomados por essa força, somos instigados a, de alguma maneira, lidar com a pulsão. Vale ressaltar o caráter ímpar dessa maneira que cada um encontra para lidar com a pulsão, pois como expressam as palavras de Ianini (2013, p. 120) “apenas a história contingente da vida de um sujeito, seus encontros e desencontros, é capaz de determinar os destinos da satisfação pulsional”.

Ainda, sobre a pulsão, cabe apresentar alguns pontos da releitura lacaniana desse conceito. Sobre a pulsão como força incessante, Lacan (1964/2008, p. 163) afirma que “ela não tem dia nem noite, não tem primavera nem outono, que ela não tem subida nem descida. É uma força constante”. É em função dessa característica, força constante, que a pulsão só pode ser compreendida fora do campo do biológico. Segundo Brousse:

No campo biológico, temos a transmissão da vida ou da espécie, através da vida dos indivíduos. No campo social, temos a transmissão de um nome, isto é, a passagem de um significante de um indivíduo para outro. (BROUSSE, 1997, p. 121)

Essa autora observa que enquanto o ser vivo e a necessidade se inserem no campo biológico, o sujeito e a pulsão se encontram no campo social. É a partir dessa oposição que Lacan apresenta a pulsão vinculada à sua inscrição no plano do simbólico: “o significante barra a necessidade e produz a pulsão” (BROUSSE, 1997, p. 123).

Em relação à finalidade biológica da sexualidade, Lacan (1964/2008, p. 172) pontua que “as pulsões, tais como elas se apresentam no processo da realidade psíquica, são pulsões parciais”, o que se deve à existência de um sistema, o sistema nervoso central, que tem como objetivo garantir certo equilíbrio das tensões internas como expressa Lacan (1964/2008, p. 173): “É em razão da realidade do sistema homeostático que a sexualidade só entra em jogo em forma de pulsões parciais”.

Antes de explicitar uma concepção de pulsão, Lacan (1964/2008, p. 167) discorre sobre a existência de algo que possa se assemelhar à pulsão e, então, enuncia

que “se há algo com que se parece a pulsão, é com uma montagem⁸⁴”. Dessa forma, “a pulsão é precisamente essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente” (LACAN 1964/2008, p. 173). A sexualidade no âmbito do psíquico⁸⁵ transcende a ideia de sexualidade genital, pois se encontra relacionada à ideia de pulsão como uma força cuja insistência nos coloca em trabalho, nos direciona a algo que pode ser pensado como um imã, ou seja, algo que nos atrai. Trata-se de um objeto que se apresenta reluzente, na função de objeto causa do desejo.

A respeito da pulsão como uma montagem, Brousse afirma:

É uma montagem porque não é determinada por uma força momentânea, um objeto inato, um alvo na sua finalidade, ou consumo. O instinto, de certo modo, não é uma montagem: parece mais um programa. É um programa organizado de correspondência entre o mundo exterior e o programa internalizado. Para a pulsão, não há tal coerência entre o mundo exterior e o programa interno, por isso a montagem deve ser oposta ao programa. É uma montagem, porque une duas coisas heterogêneas: O Outro e a sexualidade, tal como definida pela necessidade de reprodução. Isso implica que a pulsão deve ser parcial, e que não deve haver pulsão genital. (BROUSSE, 1997, p. 128)

Em seus comentários sobre a pulsão como uma montagem, a autora enfatiza a oposição entre instintos e pulsões na obra lacaniana. O instinto como exposto se caracteriza por uma força momentânea e a pulsão como força constante que segundo Lacan (1964/2008, p. 177) sustenta a pulsão como “tensão estacionária”. A pulsão nos direciona a esse objeto que supostamente nos falta, no entanto esse objeto se caracteriza

⁸⁴ Para Lacan (1964/2008, p. 167) “a montagem da pulsão é uma montagem que, de saída, se apresenta como não tendo pé nem cabeça – no sentido em que se fala de montagem numa colagem surrealista”. Dessa maneira, não é possível prever o trajeto que será feito para contornar o objeto.

⁸⁵ Sobre a presença da sexualidade no psiquismo, Lacan (1964/2008, p. 200) enuncia: “No psiquismo não há nada pelo que o sujeito se pudesse situar como ser de macho ou ser de fêmea. Disso o sujeito, em seu psiquismo, só situa equivalentes – atividade e passividade, que estão longe de representá-la de maneira exaustiva. [...] a polaridade do ser do macho e do fêmeo só é representada pela polaridade da atividade, a qual se manifesta através das *Triebe*, e da passividade, que só é passividade face ao exterior, *gegen die äusseren Reize*. [...] as vias do que se deve fazer como homem ou como mulher são inteiramente abandonadas ao drama, ao roteiro, que se coloca no campo do Outro - o que é propriamente o Édipo. [...] o que se deve fazer, como homem ou como mulher, o ser humano tem sempre que aprender, peça por peça, do Outro. [...] Que seja a pulsão, a pulsão parcial, que então o oriente, que só a pulsão parcial seja o representante, no psiquismo, das consequências da sexualidade [...]” Ainda, sobre essa questão, vale mencionar um exemplo que Brousse (1997, p. 129) apresenta: “Quando alguém aparece pela primeira vez, achamos que podemos saber o sexo dessa pessoa, mas estamos enganados. Nunca se pode saber de imediato se a pessoa é um homem ou uma mulher na esfera inconsciente. Pode-se determinar o sexo do sujeito na esfera social e, na maioria dos casos, na esfera biológica. Mas não se pode dizer nada na esfera inconsciente, porque não existe pulsão possível que defina a sexualidade genital”. A pulsão é sempre parcial e, por assim ser, não pode representar a totalidade da tendência sexual.

por uma inadequação quanto a uma suposta expectativa de tamponar essa falta, o que atesta a impossibilidade de um encaixe entre falta e objeto. Assim, como a relação entre pulsão e objeto não é da ordem de algo inato, essa relação se estabelece em termos de uma “montagem”, conforme proposta lacaniana, em que a pulsão não acerta o alvo, ela o contorna⁸⁶ como logo veremos.

Quanto à fonte da pulsão, na abordagem desse elemento, Lacan (1964/2008, p. 166) indaga: “Por que as zonas ditas erógenas só são reconhecidas nesses pontos que se diferenciam para nós por sua estrutura de borda? Por que se fala da boca, e não do esôfago ou do estômago?” Diante dessas questões, Lacan aponta que, em relação ao erógeno, se coloca algo que está para além da função, o que implica reconhecer que assim como a boca, o esôfago e o estômago participam da função oral, porém “no nível do erógeno, falamos da boca, dos lábios e dos dentes”. As zonas erógenas⁸⁷ que têm uma estrutura de borda correspondem aos orifícios do corpo que segundo Lacan (1964/2008, p. 195) “estão ligados à abertura-fechamento da hiância do inconsciente”. A estrutura de borda dessas zonas erógenas constitui o ponto de partida da pulsão e o ponto ao qual retorna em seu circuito.

No que se refere a esse circuito, Lacan (1964/2008, p. 175) afirma: “o que é fundamental no nível de cada pulsão, é o vaivém em que ela se estrutura”. Nessa perspectiva, o vaivém é tomado como essencial no movimento pulsional, e, assim, ao contrário do que geralmente se supõe, a satisfação da pulsão⁸⁸ se afasta da ideia de atingir o alvo enquanto objeto, uma vez que “a pulsão apreendendo seu objeto, aprende de algum modo que não é justamente por aí que ela se satisfaz” (LACAN, 1964/ 2008, p. 165). Logo,

Se a pulsão pode ser satisfeita sem ter atingido aquilo que, em relação a uma totalização biológica da função, seria a satisfação ao seu fim de

⁸⁶ “Contorna, devendo ser tomado aqui com a ambiguidade que lhe dá a língua portuguesa, ao mesmo tempo *turn*, borda em torno da qual se dá a volta, e *trick*, volta de uma escamoteação” (LACAN, 1964/2008, p. 166).

⁸⁷ Em trabalho anterior, Lacan (1959-1960/2008, p. 116) afirma: “Essas zonas erógenas, que se pode bem considerar, até a mais ampla explicação do pensamento de Freud, como genéricas e que se limitam a pontos eleitos, a pontos de hiância, a um número limitado de bocas na superfície do corpo, são os pontos de onde Eros terá de extrair sua fonte”.

⁸⁸ A esse respeito, Lacan (1964/2008, p. 163) indaga “O que quer dizer isto, a satisfação da pulsão?” Em sua resposta, o autor considera que alguns podem lhe dizer: “*Bem, é muito simples, a satisfação da pulsão é chegar ao seu Ziel, a seu alvo*”. Lacan assinala que com a pulsão não ocorre o mesmo que se passa com uma fera que se satisfaz quando encontra alimento, por exemplo, pois, como mencionado, a relação entre a pulsão e o objeto não é inerente, pelo contrário, essa relação se marca por uma desconexão.

reprodução, é que ela é pulsão parcial, e que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito. (LACAN 1964/2008, p. 176).

O retorno em circuito é o que, precisamente, constitui o alvo⁸⁹ da pulsão. Assim, no que se refere ao objeto da pulsão, o alvo é o movimento de contorno desse objeto. Esse objeto contornado é o que Lacan (1964/2008, p. 176-177) nomeia como objeto *a* que de fato é “apenas a presença de um cavo, de um vazio, [...] o objeto eternamente faltante”. Logo, trata-se de um objeto que não pode ser encontrado. Jorge (2010/2017, p. 124) afirma que “o objeto *a* é um des-objeto, um objeto que não há, pura falta”, e, desse modo, acentua o caráter de inexistência desse objeto.

A ausência de existência do objeto também se marca nas palavras de Quinet :

Não é um objeto do mundo sensível, empírico. No entanto, qualquer objeto deste mundo que satisfaça a pulsão e cause o desejo ou provoque a angústia pode fazer função de objeto *a*. Não se trata de um objeto nomeável enquanto tal, pois não é da ordem do significante. Não é um objeto que tenha algum aspecto tampouco, pois não está no visível. Ele não pode ser visto nem falado, pois não tem consistência. Não tem nem a materialidade das palavras com seu material significante, nem a forma dos objetos físicos, que podem ser medidos e pesados. Ele não é nem simbólico nem imaginário. É da ordem do real. O objeto *a* afeta o sujeito. E sua consistência é lógica. [...] O objeto *a* é aquilo atrás do qual passamos a vida correndo. Procuramos aquele objeto que um dia nos deu uma suposta satisfação sem igual. É o objeto que viria no lugar do objeto perdido de uma primeira e suposta satisfação completa. [...] Mas nunca o reencontramos a não ser tão somente seus substitutos, transitórios e fugazes. (QUINET, 2015, p. 33-34)

Talvez essas palavras do autor que compõem uma citação um pouco mais longa poderiam ser resumidas, mas preferimos apresentá-la dessa maneira por considerarmos que o autor se expressa de uma forma que parece favorecer a compreensão de que o recurso à negação é necessário para referir-se ao objeto *a* por tratar-se de um objeto sem existência concreta. Ao discorrer sobre o status do objeto *a*, o autor assinala de modo prevalente o que esse objeto “não é”, o que mostra a impossibilidade de apreendê-lo por meio dos sentidos. Esse objeto é plausível na dimensão da lógica e por ser da ordem do real, é irrepresentável.

A inexistência concreta do objeto *a* toca o sujeito que passa a buscar, de modo permanente, objetos que possam ser colocados em seu lugar. Nas palavras de Maurano

⁸⁹ O alvo, não é a ave que vocês abatem, é ter acertado o tiro. (LACAN, 1964/2008, p. 176)

(2006/2010, p. 213) “o investimento no *objeto a* é condição para que o sujeito deseje, dado que presentifica sua *falta-a-ser*, ou seja, atualiza sua índole de ser em falta, não pleno e, portanto, imerso em estado de perene busca”.

Nessa perspectiva, de acordo com o pensamento lacaniano, o objeto que porventura possa ser tomado na busca de satisfação é indiferente, pois o que se coloca em jogo não é chegar a esse objeto, mas contorná-lo. Como esse objeto se marca pela variabilidade, estamos sempre em busca de um objeto que ora pode ser para uns, por exemplo, a maternidade, a profissão, os estudos ou um amor. A infinidade de objetos possíveis pelos quais a pulsão pode se satisfazer aponta o caráter metonímico desse objeto que somente possibilita à pulsão uma satisfação parcial. Ao contrário do que ocorre quando se trata da satisfação de uma necessidade orgânica como a sede, por exemplo, na satisfação da pulsão, é preciso considerar o percurso no circuito da pulsão, pois a meta não é alcançar o objeto.

Lacan (1964/2008, p. 178) considera que a estrutura fundamental da pulsão pressupõe “algo que sai de uma borda, que reduplica sua estrutura fechada, seguindo um trajeto que faz retorno”. Nessa estrutura, o objeto é “algo que deve ser contornado”. Sobre o objeto que constitui, conforme Freud (1915), uma via para a satisfação da pulsão, Lacan (1964/2008) assinala os seguintes objetos da pulsão: o olhar, a voz, o seio, as fezes e o nada. Esses objetos correspondem, respectivamente, à pulsão escópica, à pulsão invocante, à pulsão oral, à pulsão anal e à pulsão de morte.

Sobre a pulsão de morte, Lacan (1964/2008, p. 194) considera haver uma relação de aproximação de toda pulsão com a zona da morte, e, ainda, menciona conciliar as duas faces da pulsão que, “ao mesmo tempo, presentifica a sexualidade no inconsciente e representa, em sua essência, a morte”.

A concepção de pulsão como pulsão de morte decorre de sua inscrição no campo social, ou seja, a pulsão por se encontrar vinculada à ordem do simbólico é pulsão de morte porque o significante, a palavra, que possibilita nomear revela a morte da coisa, como assinala Brousse (1997, p. 130) “a morte está sempre ligada à ordem simbólica”. Lacan (1964/2008, p. 201) destaca que “a pulsão, a pulsão parcial, é fundamentalmente pulsão de morte e representa em si mesma a parte da morte no vivo sexuado”.

O pensamento lacaniano concernente à pulsão como pulsão de morte parece caracterizar uma oposição ao dualismo pulsional freudiano⁹⁰ – pulsão de vida e pulsão de morte. No entanto, cabe observar que Freud (1920) assinala o caráter de morte inerente a toda pulsão⁹¹, e que Lacan (1964/2008) reconhece a existência de duas pulsões:

A distinção entre pulsão de vida e pulsão de morte é verdadeira na medida em que manifesta dois aspectos da pulsão. Mas com a condição de conceber que todas as pulsões sexuais se articulam no nível das significações no inconsciente, na medida em que, o que elas fazem surgir é a morte - a morte como significante, e, nada mais que como significante [...]. (LACAN, 1964/2008, p. 249)

Portanto, vale ressaltar que, para Lacan (1966/1998, p. 863), a pulsão de morte não é uma pulsão a mais porque “toda pulsão é virtualmente pulsão de morte”. Trata-se, desse modo, não da morte biológica, mas da morte simbólica.

Ainda, sobre a pulsão de morte, no seminário *A ética da psicanálise*, Lacan assinala dois aspectos da pulsão de morte:

Vontade de destruição. Vontade de Outra-coisa, na medida em que tudo pode ser posto em causa a partir da função do significante. Se tudo o que é imanente ou implícito na cadeia dos acontecimentos naturais pode ser considerado como submetido a uma pulsão dita de morte, é somente na medida em que há a cadeia significante. [...] pulsão de destruição, uma vez que ela põe em causa tudo o que existe. Mas ela é igualmente vontade de criação a partir de nada, vontade de recomeçar. (LACAN, 1959-1960/2008, p. 254-255)

⁹⁰ Essa oposição constitui tema de discussão entre teóricos. Assim, duas posições se apresentam: a daqueles que consideram haver uma divergência entre Freud e Lacan, pois enquanto o primeiro discorre sobre duas pulsões, o segundo trata apenas de uma pulsão, e há também aqueles que não concebem a ideia de discordância entre Freud e Lacan. Jorge (2010/2017, p. 130) considera que “o dualismo freudiano pode ser compreendido, de modo paradoxal, como um dualismo monista”, e para esse autor essa é a compreensão lacaniana.

⁹¹ Essa ideia é apresentada por Freud (1920) em seu ensaio *Além do princípio do prazer*, no qual o autor afirma: “Se querer restaurar um estado anterior é realmente uma característica universal dos instintos [leia-se pulsões], não podemos nos admirar de que na psique tantos processos ocorram independente do princípio do prazer. Essa característica seria comunicada a todos os instintos [leia-se pulsões] parciais, e no caso deles visaria o retorno a um certo estágio do curso de desenvolvimento” (FREUD, 1917-1920/2010, p. 236). Nessa perspectiva, o referido autor observa que “o princípio do prazer, então, é uma tendência que se acha a serviço de uma função, à qual cabe tornar o aparelho psíquico isento de excitação, ou conservar o montante de excitação dentro dele constante ou o menor possível. [...] a função assim determinada participaria do universal empenho de todos os viventes: retornar à quietude do mundo inorgânico” (FREUD, 1917-1920/2010, p. 236-237). Com essas considerações, o autor destaca a diferença entre tendência e função: a tendência, vinculada ao princípio do prazer, tem como objetivo diminuir a tensão, e a função, vinculada ao mais além do princípio do prazer, busca livrar o aparelho psíquico de qualquer excitação. Para Jorge (2010/2017, p. 132), “se a função seria a expressão do *princípio de Nirvana*, a tendência expressaria o vigor do *princípio de constância*. Ambos estão conectados e na mesma direção: o Nirvana levando ao ponto zero de tensão e a constância diminuindo a tensão, mas se detendo muito antes de atingir o ponto zero de tensão”.

Nessa perspectiva, tanto a destruição como a criação comparecem como características da pulsão de morte. Vale ressaltar, o aspecto de destruição, mas “igualmente” o de criação. A criação como uma possibilidade de recomeço desde o nada, desde um marco zero. A concepção lacaniana sublinha, então, a vertente significativa da pulsão de morte que se vincula à linguagem. Para Jorge (2000/2017, p. 62), “a linguagem está relacionada com a pulsão de morte na medida em que ela determina o ser falante *mais-além de sua condição de vivente*”. Esse “*mais-além*” se refere à possibilidade de se falar desse ser falante antes mesmo de seu nascimento e também depois de sua morte, ou seja, o pequeno ser, o bebê, antes de se tornar um ser falante é falado por alguém, possivelmente por sua mãe ou por outros que o cercam. Eis a demanda do Outro com a qual o ser humano precisa lidar como demonstra Brousse (1997, p. 123): “para que a necessidade seja satisfeita, um pequeno ser humano tem que lidar com a demanda do Outro [...] Daí ser a pulsão uma consequência da articulação na linguagem da demanda do Outro”.

É essa demanda que possibilita a passagem do corpo biológico para o corpo pulsional, mas, é preciso ressaltar que nessa passagem produz-se um resto, algo que a linguagem não pode recobrir e que, por assim ser, escapa porque a demanda,

por se articular em significantes, deixa um resto metonímico que corre debaixo dela, elemento que não é indeterminado, que é uma condição ao mesmo tempo absoluta e impegável, elemento necessariamente em impasse, insatisfeito, impossível, desconhecido, elemento que se chama desejo. (LACAN, 1964/2008, p. 152)

É esse desejo insatisfeito que leva o sujeito a uma permanente busca na qual o objeto causa do desejo pode se apresentar e colocar o sujeito em movimento. De fato, não importa qual seja o objeto, pois como diz Mario Quintana em seus versos⁹²: “Só o desejo inquieto, que não passa, Faz o encanto da coisa desejada... E terminamos desdenhando a caça Pela doida aventura da caçada”. Logo, não se trata de encontrar o objeto que satisfaça plenamente o desejo, o que se visa não é alcançar o objeto, pois para o ser falante trata-se de tomar o objeto como um ponto a ser contornado.

Nessa perspectiva, Fingerhann, ao se expressar sobre os destinos da pulsão, afirma que:

⁹² Esses versos do poeta brasileiro Mario Quintana estão presentes no poema intitulado *Da eterna procura*.

o melhor da pulsão é seu malogro, que permite que se cause e renove o desejo e que se criem recursos e percursos, vias e desvios que fazem toda a graça do ser humano. É pior quando se pretende burlar o malogro. (FINGERMANN, 2005, p. 84)

Se a petição do humano em sua busca é o encontro com o objeto, o fracasso dessa busca assinala que o único encontro possível é com o desencontro, pois se em um momento um objeto foi tomado como “o” objeto, logo se percebe que, de fato, não é aquele, é outro que seguidamente já não é: trata-se de outro objeto, ainda outro e de novo outro continuamente. Assim, o humano pode se conduzir pela via da (re) petição possibilitada pelo malogro que embora o coloque diante de um limite não o impede de operar com esse malogro de uma forma a estar em permanente movimento. O contrário, a imobilização, se impõe quando o sujeito se mantém, imaginariamente, como onipotente e possuidor do objeto sem admitir que a falta é marca do objeto que, dessa maneira, é sempre faltante.

Como já mencionado, este trabalho se volta para a relação de uma professora com o saber em sua prática docente. Assim, ao considerarmos a relevância da noção de pulsão, assinalamos nossa compreensão de que a prática docente pode ser uma forma encontrada por essa professora para lidar com a pulsão ao investir em seu objeto de trabalho.

Ademais, por se tratar de uma atuação no campo da educação, essa professora pode, a depender de seu investimento na relação com o saber, ocupar uma posição em que por meio de sua prática seja possível de certa maneira encaminhar a pulsão daqueles, crianças ou adolescentes, que precisam da palavra de um adulto e que esperam por essa palavra. Cabe ressaltar o uso da expressão “de certa maneira” por se tratar de algo que depende da mobilização de cada criança ou adolescente, uma vez que é a partir dessa mobilização que algum movimento pode se dar.

A mobilização também se coloca em jogo para o professor que, dificilmente, pode sustentar sua prática sem que haja mobilização de sua parte, ou seja, sem um investimento que pode indiciar algo de seu desejo em relação à posição ocupada.

Neste trabalho, compreendemos que os dizeres da professora participante na sala de aula podem indiciar algo de seu desejo, pois como afirmamos o desejo é um enigma que desliza na cadeia significante. Esse desejo que “se constitui em torno de um objeto

privilegiado” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 263) se vincula à questão da transferência em sua dimensão amorosa conforme abordamos na seção seguinte.

2.3 O conceito de transferência

O conceito de transferência⁹³ abrange uma ideia de universalidade que parece contar com ampla circulação. No entanto, é possível que algum questionamento se apresente sobre essa experiência fora de uma situação de tratamento, em função de ser nessa situação que Freud (1895) percebe, ao observar algumas dificuldades vivenciadas por Josef Breuer⁹⁴ no tratamento de Anna O.⁹⁵, a manifestação da transferência na relação da paciente com o médico, o que o leva à renúncia da hipnose e à criação da psicanálise como forma de tratamento. Logo, parece ser prevalente a ideia de transferência ligada à situação analítica que pressupõe a relação entre um analista e um analisando, o que não ocorre neste trabalho, uma vez que se trata conforme nossa proposta de uma situação de ensino.

Compreendemos que talvez uma das dificuldades de se pensar a transferência em outros contextos para além do psicanalítico se deva ao fato de que “a transferência é justamente uma das maneiras pelas quais o inconsciente se faz presentificar, dado que a transferência é uma metáfora⁹⁶”, conforme palavras de Riolfi (1999, p. 124). Nessa perspectiva, cabe um reconhecimento, como mencionamos na introdução deste trabalho, de que a relação de um sujeito com o saber envolve tanto aspectos objetivos (conhecimento) como subjetivos que se marcam pela incidência do inconsciente, porém,

⁹³ Na obra freudiana, esse conceito comparece inicialmente em *Estudos sobre a histeria* (1895), e logo em outros textos como, por exemplo, *Dinâmica da transferência* (1912) e *Recordar, repetir e elaborar* (1914).

⁹⁴ Médico austríaco que escreve juntamente com Freud a obra *Estudos sobre a histeria* (1895). Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 93), Josef Breuer “desempenhou um papel considerável na vida de Sigmund Freud, entre 1882 e 1895”.

⁹⁵ “A história de Anna O. é um dos mitos fundadores da psicanálise” (ROUDINESCO E PLON, 1998, P.568). Esses autores assinalam que a jovem Anna O. foi paciente de Breuer entre julho de 1880 e junho de 1882 sendo, posteriormente, identificada como Bertha Pappenheim. Seu caso é relatado na obra *Estudos sobre a histeria* (1895).

⁹⁶ Segundo Riolfi (1999, p. 124), “o que a metáfora faz é permitir um efeito de presentificação de sujeito que, de outra forma, seria impossível, já que há uma barra que separa significante de significado. Levar em conta esta barra de maneira mais radical é justamente poder admitir que há sempre algo que fica fora da significação, sendo atualizado na metáfora apenas de forma parcial, uma vez que o que é representável é insuficiente para dar conta da causação do sujeito. A metáfora aponta para uma questão simbólica, que causa sujeito e abre espaço para o comparecimento do real que resta desta operação de linguagem.

esse aspecto tende a ser desconsiderado na educação, o que não implica a ausência da dimensão transferencial nesse campo.

Assim, antes de passarmos à abordagem lacaniana da transferência que nos interessa, mencionamos, além de Lacan (1964/2008), outros autores que discorrem sobre a presença da transferência em uma relação que não visa um tratamento analítico.

Em Lacan (1964/2008), temos a seguinte ponderação:

Mesmo se devemos considerar a transferência como um produto da situação analítica, podemos dizer que esta situação não poderia criar o fenômeno todo, e que, para produzi-lo, é preciso que haja, fora dela, possibilidades já presentes às quais ela dará composição, talvez única. Isto não exclui de modo algum, onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise. (LACAN, 1964/2008, p. 125)

Nessa perspectiva, é possível pensarmos em efeitos de transferência para além do âmbito terapêutico. Essa possibilidade também é assinalada por Voltolini ao tecer algumas considerações sobre um texto freudiano de 1914:

Em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, ao destacar essa aura transferencial com a qual os mestres são investidos, Freud ressalta que estes são mais decisivos no aprendizado dos alunos do que as disciplinas que ensinam. (VOLTOLINI, 2011, p. 32)

Para esse autor, é possível que no momento de escolher, ou não, certa profissão, um aluno leve em conta um professor que fez parte de sua história. Desse modo, podemos compreender que a transferência produz efeitos na experiência que uma pessoa vivencia independente de sua percepção desse fenômeno. Neste trabalho em que enfocamos a relação de uma professora participante com o saber, consideramos que a transferência pode indiciar um modo de se relacionar com o saber, bem como pode indiciar o lugar em que essa professora é colocada pelos alunos em sua prática docente na sala de aula.

Quanto a esse lugar, compreendemos que a prática do professor em sala de aula pode ocorrer de forma mais favorável quando se trata de um lugar de respeito, por exemplo, ou não, se esse for um lugar de crítica⁹⁷. Porém, reconhecemos que a função

⁹⁷ Consideramos que a instauração da transferência entre professor e aluno pode favorecer a prática docente uma vez que o amor pressuposto na transferência pode minimizar possíveis efeitos de estranhamento nessa relação. É como se o amor cumprisse a função de um véu que ao cair apresenta o outro da relação como um estranho que está para além dos processos de identificação.

do professor na sala de aula pode ser exercida sem vincular-se a esse lugar, o que implica responsabilizar-se pela posição ocupada⁹⁸ que pressupõe a transmissão de um patrimônio simbólico.

Assim, se a transferência passa despercebida em uma situação pedagógica, esse fato não assinala a ausência de seus efeitos nessa situação. Maurano (2006, p. 12) pontua que a presença da transferência se marca em todas as nossas relações, sendo esse aspecto o que a assemelha à experiência do amor, mas considera que é no âmbito da análise que uma grande diferença se marca, pois nesse âmbito percebe-se que a transferência “por revelar-se como uma via de atualização das motivações inconscientes, funciona como instrumento com o qual o analista vai poder intervir”. Como mencionamos anteriormente, nos afastamos dessa vertente ao nos voltarmos para efeitos da transferência em uma relação com o saber na prática docente de sala de aula.

Dunker (2017)⁹⁹ também assinala a transferência como um fenômeno universal que se encontra vinculado ao amor tanto em Freud como em Lacan. Em suas palavras, “a transferência é a repetição, a reatualização da história dos nossos amores com nossos novos encontros”, (DUNKER, 2017, p. 31). Como decorrência, esse autor considera que diante de nossa dificuldade de reconhecer que a pessoa envolvida em um novo encontro assinala uma “contingência inédita”, vivenciamos uma repetição de “afetos, identificações, demandas” que estão na base de nossa experiência de amor até esse momento. Ao longo de seu texto, o autor expõe, em um estilo informal, algumas circunstâncias nas quais a transferência pode se manifestar, e, assim, apresenta inicialmente a fala autêntica conforme exposta no pensamento lacaniano seguida de outras situações:

Lacan vai dizer que aí tem um fator muito importante para desencadear a transferência, que é a fala autêntica, a fala plena, a fala espontânea. Ele diz que toda vez que nos dirigimos ao outro, falamos ao outro espontânea e autenticamente, a transferência tende a se desenrolar e acontecer, porque o amor não é só aquela experiência romântica que leva ao casamento, mas o amor está em todas as nossas relações bem como as suas gramáticas, de amar e ser amado, de amar

⁹⁸ A nosso ver, é por sua implicação que o professor pode realizar seu trabalho independente do lugar em que é colocado. Voltolini (2011, p. 32) menciona que o discurso pedagógico contemporâneo “tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento”. Para esse autor, apesar dos nomes designados ao lugar do professor passarem por alterações segundo a teoria que se adota, “intermediador, facilitador, instrumento da aprendizagem, etc”, a ideia de esvaziamento permanece.

⁹⁹ Neste trabalho, encontramos textos que são transcrições de intervenções orais feitas pelo autor no canal do YouTube em um quadro intitulado “*Falando nlso*”.

e odiar, que são opostos, e de amar e construir indiferenças. [...] Em outras tantas situações, por exemplo, nas empresas, nossa relação com chefes, nossa relação com professores, com médicos, a gente vai percebendo que a transferência tem outra função: ela depende então do saber, mas também depende da autoridade. Aquilo que a gente constitui como autoridade, no fundo também está se aproveitando, atualizando alguma forma de transferência. Também a admiração, quando a gente admira alguém, quando coloca alguém nessa posição de nosso ideal de eu, ali estão dadas as condições para que a transferência ocorra. (DUNKER, 2017, p. 31-32)

Conforme demonstrado, a transferência pode se manifestar em outras situações que não sejam aquelas específicas de tratamento. O autor citado também reconhece que a relação analítica se apresenta como possibilidade do analista operar com a transferência em sua dimensão clínica. Conforme assinalamos, abordamos a transferência neste trabalho em uma situação de ensino.

Ao discorrer sobre a transferência como fenômeno que excede a situação analítica, Pereira apresenta sua concepção deste fenômeno e aponta uma diferença entre a situação analítica e a situação de ensino:

Este fenômeno, produto das identificações primárias, está diretamente vinculado às construções edípicas de um sujeito, e consiste em seu investimento imaginário na representação do ideal-do-eu. Na situação analítica, ocupar no imaginário de um sujeito o lugar do ideal-do-eu não implica, antes impede, que este semblante seja assumido pelo psicanalista como uma verdade, pois a cura analítica visa à dissolução da transferência precisamente para remeter o sujeito ao reconhecimento da verdade e dos limites de seu próprio desejo. Entretanto, a situação ensinante não pode se prevalecer da mesma ética, sob pena de se desvanecer. Só é possível ensinar na medida em que houver transferência, quer dizer, suposição de saber. É nesta suposição que vai se fundar a autoridade do professor para a criança (e, aliás, não apenas para a criança). Por isso, é necessário que o sujeito suposto saber sustente as construções imaginárias da criança para que seu discurso tenha efeito. Isto equivale a dizer que é desta relação imaginária, em si mesma narcísica e alienante, que depende a possibilidade de ensinar. (PEREIRA, 2010, p. 213).

Para essa autora, um ensino possível se encontra vinculado ao funcionamento de um imaginário, o que não implica que a transferência deva produzir uma subserviência em que cabe à criança responder a todos os anseios do educador sem reconhecer seu próprio desejo. Essa perspectiva constituiu, segundo a autora, uma constante preocupação freudiana, o que a nosso ver se justifica, pois em uma situação transferencial no ensino, é possível que o professor, em sua relação com o saber, se

coloque na posição de quem encarna o saber e, desse modo, se conduz como detentor desse saber sem se deslocar para a posição de quem apenas o representa.

É do lugar de representante do saber que se pode reconhecer que tudo não se sabe, mas ao mesmo tempo é desse lugar que o professor pode, a partir de seus investimentos em um saber específico que constitui seu objeto de trabalho, sustentar uma aparência de quem sabe como se, assim, enviasse um convite ao aluno no qual se escreve “vale a pena direcionar seu olhar para essa direção que assinalo”, o que pode constituir para o professor uma possibilidade de sustentar sua posição discursivo-enunciativa de professor.

De certo modo, parece que nos adiantamos um pouco no que se refere às considerações lacanianas sobre a transferência, mas, ainda, nos parece válido mencionar a posição de Riolfi (1999, p. 175) ao afirmar que “a relação que se estabelece entre analisando-analista e aquela entre professor e seu aluno são radicalmente distintas”. Com esse pensamento, a autora apresenta alguns aspectos que são específicos de cada relação e que envolvem o espaço onde se dá essa relação, sua natureza, seu objetivo, o tipo de contrato e a questão da fala¹⁰⁰.

Consideramos a pertinência desses aspectos ao nos atentarmos para possíveis efeitos da transferência no contexto escolar. A relação entre professor e aluno não constitui foco de nossa proposta neste trabalho, mas entendemos que essa relação compõe a relação da professora participante com o saber em sua prática docente na sala de aula, pois, como afirmamos anteriormente, a relação com o saber implica “o conjunto das relações que um sujeito estabelece” (CHARLOT, 2005, p. 45).

¹⁰⁰ Sobre esses aspectos, a referida autora afirma: “1) **O setting**: enquanto a relação de análise ocorre entre quatro paredes fechadas, ao abrigo de olhares indiscretos, tal não acontece na relação professor aluno que se passa em público. [...] 2) **A natureza do texto** (estou aqui chamando de texto uma peça de linguagem que se produz por um trabalho, seja ele oral ou escrito): na relação professor orientador-aluno o que se busca do tipo tese, ou seja, algo que forme um todo coerente, organizado, legível nas suas várias partes. Isto é contrário ao que acontece na análise, cuja regra fundamental é a associação livre; 3) **O objetivo da relação**, que no caso do par analista-analisado é a cura analítica e no caso do professor-aluno é a produção de um objeto cultural, não necessariamente ligado ao desejo inconsciente daquele que faz o trabalho, uma vez que pode consistir em uma satisfação da demanda do mestre, por exemplo; 4) **O tipo de contrato**, que vai se diferenciar drasticamente com relação ao tipo de encontro, sua frequência, duração e modalidade de remuneração, papel esperado dos parceiros, conduta socialmente aceitável, etc. 5) **A economia da fala**: já vimos que a condição mínima para a transferência é que um sujeito fale a alguém, a quem – dado que ele escuta de maneira diferente que o próprio sujeito pode escutar – o sujeito atribui saber. O que vai diferenciar o desenrolar da relação é o modo como esta suposição de saber é tratada. No caso do analista, ele se deslocará da posição de semelhante para – por meio de um procedimento especial, propiciado pelo dispositivo analítico – ocupar posição de alteridade. No caso do professor, já que não há dispositivo analítico, é óbvio que, se há alguma possibilidade de alteridade – e o há –, ela é de outra natureza, ou em outro grau”. (RIOLFI, 1999, p. 176-177; grifo da autora)

Nesse ponto, passamos à transferência na perspectiva lacaniana em que a temática do amor importa por ter uma relação com esse fenômeno conforme expressa Lacan (1960-1961/2010, p. 52): “o problema do amor nos interessa na medida em que vai nos permitir compreender o que se passa na transferência – e, até certo ponto, por causa da transferência”.

Com esse propósito, Lacan (1960-1961/2010) destina seu seminário intitulado *A transferência* ao estudo exclusivo dessa experiência. Nessa obra, Lacan recorre ao texto *O Banquete*¹⁰¹ de Platão no qual vários discursos são apresentados em torno da natureza e dos atributos do amor¹⁰², o tema tratado no banquete¹⁰³. Nessa reunião, se impõe aos participantes a regra de não beber demasiadamente¹⁰⁴, o que não pode impedir a manifestação de algo da ordem contingente como demonstra Lacan (1960-1961/2010, p. 33): “Ainda assim, produz-se alguma coisa que não estava prevista, uma desordem, se assim se pode dizer”.

Essa desordem, que se refere à entrada inesperada de Alcibíades e de seus companheiros na reunião¹⁰⁵, interessa a Lacan pelo fato de Alcibíades começar, em seu discurso, a fazer declarações de seu amor por Sócrates¹⁰⁶ cujo segredo constitui,

¹⁰¹ Sobre essa obra, Lacan (1960-1961/2010, p. 32) afirma tratar-se de “um texto extraordinário” e reconhece que tecer um comentário adequado sobre o mesmo não se apresenta como uma tarefa cômoda em função do estilo e dos limites advindos de seu lugar e de seu objeto que se referem, especificamente, à experiência analítica. Posteriormente, Lacan (1960-1961/2010, p. 40) declara que toma o *Banquete* como “uma espécie de relato de sessões psicanalíticas”.

¹⁰² Trata-se no *Banquete* do amor grego sobre o qual Lacan (1960-1961/2010, p. 45) afirma: “O amor grego, é preciso que se acostumem a esta ideia, é o amor dos belos rapazes”. Depois, Lacan (1960-1961/2010, p. 49) considera que “o amor grego nos permite retirar, na relação do amor, os dois parceiros do neutro”, como veremos nesta seção ao tratarmos do que se passa nessa relação com o par amante-amado.

¹⁰³ “É uma cerimônia com regras, uma espécie de rito, de concurso íntimo entre pessoas da elite, de jogo de sociedade. A realização de um tal simpósio não é, portanto, um simples pretexto para o diálogo de Platão, mas refere-se a hábitos, costumes reais diversamente praticados conforme as localidades da Grécia e, digamos o nível cultural. O regulamento que ali se impõe nada tem de excepcional – que cada um dê sua quota, sob forma de uma pequena contribuição, que consiste num discurso pautado sobre um tema”. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 33)

¹⁰⁴ A esse respeito Lacan (1960-1961/2010, p.33) considera: “O pretexto para isso, sem dúvida, é que a maioria das pessoas presentes já está com uma forte ressaca por ter bebido um pouco a mais na véspera, mas também nos damos conta, dessa forma, da importância e da seriedade do grupo de elite que é composto naquela noite pelos cobebedores”.

¹⁰⁵ “No momento em que a reunião está longe de terminar, e quando um dos convivas, Aristofanes, tem alguma observação a fazer, uma emenda à ordem do dia ou um pedido de explicação, surge à entrada um grupo de pessoas, estas completamente embriagadas: Alcibíades e seus companheiros.” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 33-34)

¹⁰⁶ Aquele que é posto na origem “da mais longa transferência [...] já conhecida pela história”, conforme Lacan (1960-1961/2010, p. 16).

segundo Lacan (1960-1961/2010, p. 17), “saber reconhecer o que é o amor, saber reconhecer, infalivelmente, [...] onde está o amante e onde está o amado”.

A ideia de amante e amado, que compõem um par em uma relação amorosa, pode nos levar a supor uma intersubjetividade entre esses dois seres em que o amante trata de reconhecer no amado um ser como a si próprio, um ser igual a si mesmo¹⁰⁷. De modo contrário, na direção tomada por Lacan (1960-1961/2010, p. 71) se trata de “articular a função do desejo na apreensão do outro”. Essa função que se produz no par *érastès-érôménos*¹⁰⁸, amante-amado, assinala, na proposta lacaniana, uma relação do amor com o desejo.

No desejo, o ser do outro não é um sujeito, como afirma Lacan (1960-1961/2010, p. 71): “O outro enquanto visado no desejo é visado, disse-o, como objeto amado”. Esse modo de conceber pode assinalar uma possível indagação: O que se coloca em jogo na relação do amor com o desejo? Nessa relação, trata-se de considerar duas funções: a do amante, *érastès*, e a do amado, *érôménos*. O amante, como aquele que ama, está na posição de sujeito do desejo, e o amado está na posição de objeto amado.

O sujeito do desejo é aquele que se encontra nessa posição de desejar justamente porque algo lhe falta. Como decorrência, o amante supõe que o amado, na função de objeto, porta esse algo que lhe falta, o que possibilita ao amante o exercício do amor. Nessa relação, comparece, para o amante e para o amado, uma marca de não saber¹⁰⁹ que caracteriza a ambos, isto é, o amante não sabe o que lhe falta, e o amado não sabe o que tem. É em função da falta que “o amor é dar o que não se tem” como enuncia Lacan (1960-1961/2010, p. 49), pois sem o reconhecimento de que alguma coisa falta, o sujeito não pode se colocar como faltoso para vivenciar a experiência do amor na qual nenhuma coincidência pode haver entre o amante e o amado:

¹⁰⁷ Nessa via, compreende-se o amor como procura da completude, do todo, o que se almeja no exercício do amar é uma fusão com o amado, ou seja, a ideia prevalente é de busca, no amor, da metade de si mesmo. Nessa perspectiva, trata-se, segundo Lacan (1960-1961/2010, p. 188-189), da “identificação àquele ao qual demandamos alguma coisa no apelo do amor. [...] Em suma, nossa subjetividade, fazemos com que ela se construa inteiramente na pluralidade, no pluralismo desses níveis de identificação a que chamaremos o ideal do eu, o eu ideal, que chamaremos, também identificado, o eu desejante”.

¹⁰⁸ Segundo Lacan (1960-1961/2010, p. 71), esse par “organizou toda a meditação sobre o amor, desde Platão até a meditação cristã”.

¹⁰⁹ Esse não saber, insciência, assinala o atravessamento do inconsciente na relação do amante com o amado. Segundo Lacan (1960-1961/2010, p. 200): “A subjacência da insciência, onde já se situa, numa anterioridade velada, a dignidade do *érôménos* para cada um dos parceiros, é aí que está todo o mistério da significação de amor que assume a revelação de seu desejo”.

O que falta a um não é o que existe no outro. Aí está todo o problema do amor. Quer se o saiba ou não, isso não tem importância alguma. No fenômeno, encontra-se a cada passo o dilaceramento, a discordância. Ninguém, no entanto, precisa dialogar, dialetizar, *dialektikellestai*, sobre o amor – basta que se esteja nele, basta amar, para ser presa desta hiância, dessa discórdia. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 56)

A disparidade, que se coloca como ineludível em uma relação amorosa, assinala uma inadequação estrutural entre o desejo e o objeto. Diante desse desajuste, o amor como uma metáfora constitui uma resposta possível como nos mostra Lacan (1960-1961/2010, p. 57): “É na medida em que a função do *érastes*, do amante, na medida em que é ele o sujeito da falta, vem no lugar, substitui a função do *érômenos*, o objeto amado, que se produz a significação do amor”. Na tentativa de materializar essa metáfora, substituição do *érastes* pelo *érômenos*, Lacan nos apresenta um mito¹¹⁰:

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a aça que se inflama de repente, seu gesto de pegar, de atrair, de atirar é estreitamente solidário à maturação do fruto, à beleza da flor, ao flamejar da aça. Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair, de atirar, a mão foi longe o bastante em direção ao objeto, se do fruto, da flor, da aça, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de vocês, e neste momento é a sua mão que se detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas - então, o que aí se produz é o amor. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 72-73)

No *Banquete*, essa metáfora do amor ocorre para Alcibíades que, da posição desejante, visa em Sócrates, objeto amado, algo que se destaca:

É esta alguma coisa que é visada pelo desejo como tal, que acentua um objeto entre todos, por não ter comparação com os outros. [...] Se este objeto os apaixona é porque ali dentro escondido nele, há o objeto do desejo, *agalma*. [...] Esse objeto [...] é sempre um objeto parcial. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 187-188)

É diante do público presente no banquete que Alcibíades confessa que, para si, Sócrates porta em seu interior o objeto escondido¹¹¹, o *agalma*¹¹². Como demonstra

¹¹⁰ Segundo Lacan (1960-1961/2010, p. 73), “Todo mito se relaciona com o inexplicável do real, e é sempre inexplicável que o que quer que seja responda ao desejo”.

¹¹¹ Como nas bonecas russas em que “havia uma outra coisa, não sabemos direito o quê, mas certamente eram coisas preciosas. Pois bem, Alcibíades compara Sócrates a esses pequenos objetos”. (LACAN 1960-1961/2010, p. 54).

¹¹² Objeto precioso conforme palavras de Lacan (1960-1961/2010, p. 177): “*Agalma* bem pode querer dizer ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada, jóia, objeto precioso – algo que está no interior”. Vale ressaltar uma advertência que Lacan (1960-1961/2010, p. 180) apresenta para aquele que se depara com o *agalma*: “Cada vez que encontrarem *agalma*, tomem muito cuidado. Mesmo que pareça tratar-se de estátuas dos deuses, olhem bem de perto e vão perceber que se trata sempre de outra coisa”. Segundo Lacan (1960-1961/2010, p. 182), “*Agalma* tem sempre relação com as imagens”.

Lacan (1960-1961/2010, p. 222), o que está em pauta “é o bom objeto que Sócrates tem no ventre. Sócrates, ali, não é mais que um invólucro daquilo que é o objeto do desejo”.

Ao contrário do que se passa com Alcibiades, a metáfora do amor não se produz para Sócrates que não se admite como amado. A recusa de Sócrates em participar do jogo do amor se deve ao seu saber sobre o que está questão nas coisas do amor: “é porque Sócrates sabe que ele não ama”, como afirma Lacan (1960-1961/2010, p. 196). Diferentemente de Alcibiades que não sabe o que lhe falta, Sócrates sabe:

Mas é justamente porque Sócrates sabe que ele se recusa a ter sido, sob qualquer título, justificado ou justificável, *érômenos*, o desejável, aquele que é digno de ser amado.[...] Sócrates só pode recusar a isso porque, para ele, nada há que seja amável nele. Sua “essência é este *ouden*, esse vazio, esse oco [...]”.(LACAN, 1960-1961/2010, p. 197-198)

Assim, Sócrates se faz “ausente no ponto onde se observa a cobiça¹¹³ de Alcibiades”, conforme Lacan (1960-1961/2010, p. 200). É com uma atitude de grande indiferença diante de tudo o que se passa em sua presença que Sócrates aponta outra direção para o desejo de Alcibiades: Agatão¹¹⁴. Essa interpretação de Sócrates¹¹⁵ assinala um engano no saber que se oculta sob o véu do amor, o que nos remete ao fato de que, na abordagem de Lacan (1960-1961/2010, p. 207), “as coisas vão do inconsciente para o sujeito que se constitui na sua dependência, e remontam até este objeto núcleo que chamamos aqui de *algalma*”, e esse fato é estruturante do que se passa entre Alcibiades e Sócrates:

Tal é a estrutura que rege a dança entre Alcibiades e Sócrates. Alcibiades mostra a presença do amor, mas mostra-a apenas na medida em que Sócrates, que sabe, pode enganar-se ali, e só a acompanha enganando-se. O logro é recíproco. Ele é tão verdadeiro para Sócrates, se este é um logro e se é verdade que ele é logrado, quanto é verdadeiro para Alcibiades que ele é tomado por este logro. Mas, qual o logrado mais autêntico? - senão aquele que prossegue

¹¹³ A relevância dessa cobiça não se coloca em termos de algo que seja tomado como melhor, bem ou mal, pois, como Lacan (1960-1961/2010, p. 200) aponta, Alcibiades é aquele que diz “eu quero isto porque quero, seja para meu bem ou para meu mal”. A importância dessa cobiça é o fato de se expressar “em termos de objeto”.

¹¹⁴ O desejo pelo que se apresenta como objeto precioso permanece, como assinala Lacan (1960-1961/2010, p. 203): “Mas Alcibiades deseja sempre a mesma coisa. O que ele busca em Agatão, não duvidem, é este mesmo ponto supremo onde o sujeito é abolido na fantasia, seus agalmata”.

¹¹⁵ “O que todos percebem como uma interpretação de Sócrates, com efeito o é. Sócrates retorque a Alcibiades – Tudo o que você acaba de fazer aqui, e Deus sabe que isso não é evidente, pois bem, é para Agatão. Seu desejo é mais secreto que toda a revelação a que você acaba de se entregar. Ele visa agora a um outro, ainda. E este outro, eu o designo para você, é Agatão”. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 223).

firme, e sem se deixar ir à deriva, o que lhe traça um amor que chamarei de impressionante. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 207-208)

Se Alcibiades ocupa a posição de amante de um suposto saber de Sócrates sobre o *agalma*, Sócrates parece lhe indicar que sua suposição se situa no plano imaginário. A posição de Sócrates, ao mostrar a Alcibiades onde está seu desejo, evidencia que o amor surge da disjunção entre o desejo e o objeto. Essa ideia se opõe à ideia de que no amor sujeito e objeto se complementam como observa Riolfi (1999, p. 152) “o amor não surge em uma suposta complementariedade entre sujeito e objeto, mas sim quando o objeto que se apresenta é percebido como inadequado”.

Em oposição a um imaginário que toma a falta como um problema a ser solucionado, como se fosse um defeito, entendemos que a falta é estrutural e, por assim ser, inexistente o objeto do desejo como aquele que poderia suprir essa falta. Vale ressaltar que não há o objeto, mas há infinitos objetos que podem se apresentar, conforme discorremos anteriormente, como “um objeto entre todos, por não ter comparação com os outros”. É esse objeto que ao ser eleito se constitui como causa de desejo, o desejo que é uma incógnita como expressam as palavras de Clarice Lispector¹¹⁶: “o que desejo ainda não tem nome”. Diante de um desejo que é sempre desejo de outra coisa porque não há palavra que possa nomeá-lo, o amor pode ser uma invenção que nos traz um pouco de alento, como nos mostra o modo lacaniano de concebê-lo:

O amor é aquilo que nos libera, nos desembaraça da crença de que somos estranhos uns aos outros. Naturalmente, quando se está possuído pelo amor, percebe-se que fazemos todos parte de uma grande família, e é realmente a partir daí que se está aquecido e em casa”. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 140)

Como exposto, na construção lacaniana, o amor se vincula a uma suposição de saber que nos interessa neste trabalho, pois compreendemos que mesmo sem o reconhecimento do professor, é possível haver efeitos de transferência em sua prática docente como, por exemplo, na posição em que um professor é colocado por seus alunos, ou, ainda, no modo como um professor se ocupa de seu objeto de trabalho. Consideramos, dessa maneira, a possibilidade de tomar a relação com o saber como uma relação de amor, o que, de modo mais específico, implica considerar que o amor¹¹⁷

¹¹⁶ Na obra intitulada *Perto do coração selvagem*.

¹¹⁷ Trata-se aqui do amor que transcende a dimensão da intersubjetividade na qual se espera ser amado. De modo contrário, o que se coloca em questão é o exercício de amar que pressupõe renúncia a uma posição passiva.

pode ser uma via pela qual a professora participante da pesquisa pode construir sua relação com seu objeto de trabalho, ensino da língua espanhola. Se essa professora instaura para com esse objeto de trabalho uma relação em que o mesmo se lhe apresenta, dentre outros, como objeto agalmático, que é sempre um objeto parcial, é possível que essa professora se coloque em movimento em sua prática docente.

Vale lembrar que é pela tomada da palavra que essa prática docente se efetiva, e assim ao enunciar, ao falar, em sua sala de aula, a professora participante se coloca sob o funcionamento de um discurso. É esse conceito lacaniano que passamos a abordar na sequência.

2. 4 O conceito de discurso

Na abordagem lacaniana, a noção de discurso assinala uma estrutura que independe da palavra: “é um discurso sem palavras” uma vez que as enunciações não são necessárias para que “nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 11).

Sobre o discurso, Lacan (1972-1973/1985, p. 28) também considera que essa noção deve ser tomada “como liame social, fundado sobre a linguagem”. Desse modo, o discurso faz referência a “um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame. [...] um liame entre aqueles que falam” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 43).

A noção de discurso como laço social¹¹⁸ pressupõe uma tessitura pela linguagem que além de estruturar o laço social é o que torna possível a manutenção desse laço. Vale lembrar que, no uso da linguagem como liame pelos seres falantes, “o significado não é aquilo que se ouve, o que se ouve é significante. O significado é efeito do significante” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 46). Assim, o equívoco sempre pode comparecer entre os que fazem uso da fala, uma vez que o fato de se estabelecer um laço social não implica a possibilidade de uma interação entre as pessoas envolvidas

¹¹⁸ “O discurso como laço social é um modo de aparelhar o gozo com a linguagem, na medida em que o processo civilizatório, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, implica a renúncia da tendência pulsional em tratar o outro como um objeto a ser consumido: sexual e fatalmente. [...] A civilização exige do sujeito uma renúncia pulsional. Todo laço social é portanto um enquadramento da pulsão, resultando em uma perda real de gozo” (QUINET, 2009, p. 17).

nesse laço. Trata-se de uma noção de discurso como laço social que “não contempla qualquer relação intersubjetiva” (SOUZA, 2008, p. 116).

O laço pressupõe a existência do outro com quem se relaciona em uma dada circunstância. Nesse momento, as pessoas que se relacionam podem ocupar o lugar do agente ou o lugar do outro, os quais constituem lugares preestabelecidos que indicam uma relação assimétrica: “O agente é dominante e o outro é dominado” (QUINET, 2015, p. 47). Esse par, agente-outro, é a base na qual se estrutura o laço social.

Nessa perspectiva, o discurso assinala um modo de se estabelecer a relação com o outro, ou seja, trata-se de um laço social que se instaura a partir do discurso que o rege¹¹⁹, pois, de fato, “não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 45).

Segundo Quinet:

O discurso, como laço social, funda um fato estabelecendo vínculo entre aquelas pessoas concernidas. A educação, por exemplo, é uma forma de laço social em que, ao se estabelecer uma sala de aula, já temos predeterminado que existe uma relação entre alguém que ensina – o agente que é o professor – e alguém que é o outro – o aluno que é ensinado. Não é necessário dizer nada sobre isso. Mas tampouco a sala de aula é necessária para que esse laço social [...] se estabeleça. Basta um ato! O ato que determina o laço é sempre o do agente do discurso [...] Esse ato, ao se dirigir ao outro, imprime o fato daquele discurso [...]. (QUINET, 2015, p. 48-49)

Esse laço social que envolve o par professor e aluno é nomeado por Lacan de discurso universitário. Além desse discurso, Lacan propõe, em seu Seminário¹²⁰ (1969-1970), o discurso do mestre, o discurso da histérica e o discurso do analista¹²¹. Cumpre

¹¹⁹ Vale ressaltar que na relação com o outro, quando se trata de amor, inexistente um discurso que possa regê-lo. Sobre o amor, Lacan (1972-1973/1985, p. 21) expressa: “o que eu digo do amor é certamente que não se pode falar dele”. O amor não se encontra em um laço social porque “não há enunciados primordiais que estabeleçam as mínimas regras de conduta e de expressão do amor, por mais que a sociedade, com seus interesses próprios, tente estabelecer um guia do amor e suas formas de expressão [...] o amor está fora do discurso [...] o que não quer dizer que o casal não entre e circule pelos discursos existentes [...]” (QUINET, 2015, p. 49-50).

¹²⁰ Trata-se do *Seminário 17 – O avesso da psicanálise*. Vale lembrar que o momento de produção desse seminário é “simultâneo à grande crise desencadeada em maio de 1968, cujas consequências sociais foram inúmeras, sobretudo no âmbito das universidades” (MAURANO, 2006/2010, p. 221). Maio de 1968 faz referência a um movimento de contestação por parte de estudantes que passaram a questionar o poder institucional.

¹²¹ Há uma correlação entre esses discursos e as profissões tomadas por Freud (1937/1980) como “impossíveis”: governar, educar e psicanalisar. Sobre essas profissões apresentamos algumas considerações no capítulo um. Quinet (2015, p. 50) assinala que essas profissões equivalem, respectivamente, ao discurso do mestre, ao discurso universitário e ao discurso do analista. O autor menciona ainda que na proposta lacaniana tem-se o acréscimo do ato de fazer desejar correspondente ao discurso da histérica e o ato de fazer comprar referente ao discurso do capitalista. Esse discurso do

observar que nenhum desses quatro discursos se encontra ligado a um determinado lugar, o que implica considerar que não se trata, conforme exemplo da citação acima, de tomar o discurso universitário como uma lógica de funcionamento unicamente da sala de aula, pois fora dela é possível haver uma emergência do discurso universitário assim como nela também pode haver uma participação dos demais discursos mencionados.

A respeito dos discursos, Lacan afirma:

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem a palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, posso me dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se insere seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que se está fazendo. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 158-159)

Na concepção lacaniana, o discurso se apresenta como uma estrutura cuja função é comandar o que pode ser enunciado a partir dessa estrutura. Como já ressaltamos, o discurso como articulação significante remete a uma estrutura que comporta uma hiância, pois, o significante é em relação a outro significante, ou seja, o significante não é por si mesmo. Esse fato implica considerar sua relação com outro significante, e, como decorrência, sua aptidão para a representação do ser sem jamais possibilitar sua definição. É o aspecto de incompletude da estrutura que pode favorecer deslocamentos discursivos, ou seja, ao se relacionar com o outro é possível circular pelos discursos. Se a estrutura do discurso fosse completa, a imobilidade se apresentaria como uma palavra de ordem e, dessa maneira, seria impossível para o ser falante demonstrar sua singularidade, cabendo-lhe apenas a repetição do imposto pela estrutura.

Antes de passarmos a tratar do modo de estruturação dos discursos, recorreremos ao trabalho de Riolfi (2015) que apresenta, de forma concisa, uma descrição de cada discurso lacaniano:

- *Discurso de Mestre*: Trata-se da formalização do momento mítico da entrada do sujeito na linguagem, que é descrita do seguinte modo: um significante intervém junto ao campo do Outro, e, lá se repetindo, representa um sujeito dividido, deixando o objeto do

capitalista é proposto, posteriormente, por Lacan, porém esse discurso “não é um quinto discurso, pois ele é uma derivação do discurso do mestre” (QUINET, 2015, p. 49).

qual se separou para poder se constituir sem possibilidade de representação especular;

- *Discurso da Histórica*: Trata-se da formalização do modo de organizar a fala que é regida pela lógica do inconsciente, a livre associação, e não pelos princípios da discursividade vigente. Assim sendo, este é o discurso que leva um sujeito a poder mobilizar o saber inconsciente, o saber-fazer;
- *Discurso do Analista*: Trata-se da formalização do modo de organizar a fala no qual o sentido não é dominante. Introduzindo o equívoco, dá-se uma leitura outra que se enuncia de significante, o que permite ao sujeito romper com o senso comum e; abrir espaço para inventar uma expressão de sua singularidade; e
- *Discurso Universitário*: Trata-se da formalização do modo de organizar as relações que é regido pelo saber articulado presente na cultura. Na vigência deste laço, os sujeitos são convocados a empenhar sua pele na sustentação dos conhecimentos socialmente validados, conformando-se a eles. (RIOLFI, 2015, p. 205)

Ao estruturar cada um desses discursos, Lacan (1969-1970/1992, p. 161) toma quatro elementos: sujeito dividido, significante mestre, significante do saber e objeto *a* que são representados respectivamente por \$, S1, S2 e *a*. É possível observar que já passamos por esses elementos neste trabalho, mas consideramos válido retomá-los nesse momento com a abordagem de Maurano (2006/2010). Essa autora ressalta que o termo sujeito dividido indica a impossibilidade de autonomia do sujeito que se marca pela falta de plenitude e também representa a divisão entre consciente e inconsciente. Em suas palavras, “a fala, o discurso que se tece, é o que vem em suplência ao que nos falta” (MAURANO, 2006/2010, p. 212). O significante mestre, S1, é aquele que se ocupa com o trabalho de representar o sujeito no campo da linguagem para os demais significantes, e o S2 é o significante do saber que assinala o conjunto dos significantes decorrente do significante mestre, esse conjunto se refere à “cadeia de linguagem propriamente dita, com tudo o que se tece em torno dela” (MAURANO, 2006/2010, p. 213). Quanto ao objeto *a*, trata-se de um elemento que coloca o aparelho discursivo em funcionamento, é o que “faz tudo girar”, é o objeto causa de desejo que “se refere aos interesses do sujeito e às questões de valor que o implicam” (MAURANO, 2006/2010, p. 213).

Esses quatro elementos - \$, S1, S2 e *a* - que comparecem na constituição de um discurso se movimentam por quatro lugares: agente, outro, produção e verdade, conforme a seguinte representação:

agente → outro
verdade Δ produção

É dessa estrutura de quatro lugares que parte a escrita lacaniana dos discursos sobre os quais Maurano afirma:

Os discursos, portanto, são laços atirados para capturar, com o saber, a verdade, que insiste em se manter enigmática ao jazer sob a barra. O símbolo Δ entre ela e a produção serve para mostrar a hiância, a fenda que existe entre o que pode ser produzido com o discurso e o que pode se apreender como verdade. A verdade é algo impossível que sempre deixa um resto a desejar. (MAURANO, 2006/2010, p. 213).

O ser humano busca a verdade por meio do saber, no entanto “a verdade, nunca se pode dizê-la a não ser pela metade” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 34). Trata-se de um impossível que é próprio da linguagem. Na representação acima, o que se coloca é um movimento de um agente que, sustentado em sua verdade, opera sobre o outro para que esse chegue a uma produção. O uso do símbolo $\rightarrow$ marca a relação de intervenção do lugar do agente sobre o lugar do outro. Nas palavras de Quinet (2015, p. 51) os laços sociais se estruturam “em torno da relação do agente e de seu outro (o parceiro), revelando a ‘verdade’ a partir da qual cada agente se autoriza a agir, e inscrevendo o que é esperado que o comandado, o outro, produza”.

Assim, a partir da estrutura das quatro letras (\$, S1, S2 e *a*) e dos quatro lugares (agente, outro, verdade e, produção), Lacan (1969-1970) estabelece sua teoria dos quatro discursos como laços sociais: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso do analista e o discurso universitário. Esses discursos indicam, conforme Quinet (2015), quatro atos que são o ato governamental cujo agente é a lei, o ato educativo cujo agente é o saber, o ato histórico cujo agente é o sintoma, e o ato analítico cujo agente é o objeto *a*. A esse respeito, o referido autor afirma:

O ato de educar é o tratamento do outro objetivado pelo saber: o que pode ocorrer na sala de aula, na administração, na mesa do bar, no consultório do analista. O setting psicanalítico não define o discurso, as palavras pronunciadas tampouco, e sim o ato. O ato histórico é fazer desejar, o que mostra algo que todos vivemos, ou seja, que cortejar, seduzir, atrair, azarar faz laço social. O ato é sempre histórico quando produz no outro o desejo, inclusive o desejo de saber [...] o ato analítico ocorre nesse laço social inédito, no qual são promovidas as desidentificações aos ideais do Outro e a libertação do sujeito do poder mortífero das palavras que o determinaram, pois o ato analítico desaliena o sujeito. (QUINET, 2015, p. 54-55)

Podemos observar como já apontado acima que o discurso não é estabelecido em função de palavras proferidas ou de um lugar específico, pois é o ato que “define o discurso”. Assim, o ato do agente – que pode ser um ato de governo, um ato de educar, um ato histórico ou um ato analítico – manifestado em relação ao outro estabelece o discurso de que se trata, ou seja, pode ser o do mestre, o universitário, o da histórica ou o do analista: “Mesmo que não se diga nada, no momento em que se está em uma relação com outra pessoa, se está inserido num desses discursos em que os atos importam mais do que as palavras” (QUINET, 2015, p. 50).

A inserção em um discurso pode ser efêmera, pois como apontamos é possível circular pelos discursos. Cabe considerar que na travessia de um discurso a outro sempre emerge o discurso do analista como assinala a afirmação lacaniana: “há emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 27).

Diante do exposto, passamos a apresentar as fórmulas lacanianas de cada discurso bem como tecemos algumas considerações sobre as mesmas, e, ainda, buscamos apontar alguns efeitos possíveis de cada discurso na prática docente. Quanto à passagem de um discurso ao outro, essa ocorre por meio de um quarto de giro no sentido horário. O discurso do mestre constitui o ponto de partida, e, na continuação, temos o discurso da histórica, em seguida o discurso do analista e depois o discurso universitário. Começamos, então, pela fórmula do discurso do mestre:

Discurso do mestre

$$\begin{array}{c} \underline{S1} \rightarrow \underline{S2} \\ \$ \quad \Delta \quad a \end{array}$$

Nesse discurso do mestre¹²², o lugar do agente é ocupado pelo significante mestre, detentor do poder, que ao intervir sobre o lugar do outro, ocupado pelo significante do saber, visa uma produção que “adquire o estatuto de objeto *[a]* e se realiza como algo que é oferecido ao amo, ao senhor” (SOUZA, 2008, p. 126). De fato, o outro tomado como escravo possui um saber que não interessa ao senhor, pois “um

¹²² Esse é o discurso que “inaugura a condição do humano na linguagem” (SOUZA, 2008, p. 123). O referido autor também assinala que o discurso do mestre faz alusão à história hegeliana do senhor e do escravo que tem a função de produzir um saber. Logo, esse saber se encontra do lado do escravo e não do lado do senhor. Nesse discurso, “o que preocupa ao ‘senhor’ não é simplesmente o Saber que é produzido pelo escravo, mas um poder. O que ele busca, portanto, é o poder e a ordem que pode adquirir através deste dispositivo linguajeiro, para que as coisas funcionem ao seu gosto” (SOUZA, 2008, p. 125).

verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem” (LACAN, 1969-970/1992, p. 21).

Ao exemplificar esse discurso do mestre, Quinet (2015) aponta alguns representantes que podem ocupar o lugar do agente nesse discurso como o governante, o patrão e o chefe, e, ainda, faz a seguinte observação:

O governante aqui – por mais que diga que está representando o país ou a empresa ou a repartição na *verdade*, autoriza-se a partir de sua subjetividade, pois por ‘baixo’ de seu cargo há um sujeito (\$ no “lugar” da verdade). Em seu ato de governar, comandar, dar ordens, ele espera de seu subordinado a produção de algo, como um objeto ou uma tarefa que lhe são preciosos: uma tarefa, a manufatura de um produto qualquer, uma comida bem-feita, uma roupa, uma peça de carro numa fábrica etc. representados [...] pelo objeto *a*. (QUINET, 2015, p. 55)

No âmbito educacional, podemos pensar que ao se inserir no discurso do mestre, o professor pode representar a instituição escola, mas em sua prática atua a partir de sua divisão subjetiva: essa verdade que lhe constitui e cuja apreensão ou compreensão não lhe é possível, pois, como mencionado anteriormente, essa verdade somente pode ser meio dita. Na sala de aula, o professor espera uma produção do aluno que deve cumprir a tarefa que lhe foi passada sobre determinado objeto de ensino.

A partir do discurso do mestre, com um quarto de giro para a direita, tem-se o discurso da histérica:

Discurso da histérica

$$\begin{array}{ccc} \underline{\$} & \rightarrow & \underline{S1} \\ a & \Delta & S2 \end{array}$$

Esse discurso é o discurso que “conduz ao saber” (LACAN, 1969-970/1992, p. 21). Nele, o sujeito ao ocupar o lugar de agente, o faz “com sua divisão subjetiva, com seu desejo e, sobretudo, com seu sintoma” (SOUZA, 2008, p. 131). Esse sintoma é endereçado ao outro, tomado como um mestre a quem o sujeito questiona e convoca a trabalhar em prol da produção de um saber sobre seu sintoma. Nessa estrutura discursiva, “alguém se dirige a um ‘outro’, queixando-se de seus sofrimentos, à espera que este ‘outro’ possa lhe dizer algo que venha aplacar, minorar ou mesmo curar seus sintomas” (SOUZA, 2008, p. 131).

No entanto, a histérica não se contenta com o saber produzido pelo mestre, pois, como demonstra Lacan (1969-970/1992, p. 122), a histérica busca um mestre que seja sábio, porém sua sabedoria não deve ser excessiva para que ela não seja tomada como prêmio de seu saber, ou seja, ela “quer um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina, e ele não governa”. Assim, o discurso da histérica é motivado pelo “desejo de saber” (SOUZA, 2008, p. 132).

Compreendemos que na prática docente, a irrupção do não sentido pode contribuir para que o professor se distancie do saber teórico que, supostamente, lhe constitui. Com esse distanciamento, o professor pode buscar outros saberes, porém na lógica de funcionamento do discurso da histérica essa busca se faz incessante, porque o saber se apresenta como produção de um mestre, de um autor, isto é, trata-se de um saber no qual o sujeito não se encontra implicado.

A partir do discurso da histérica, chega-se, com um quarto de giro para a direita, ao discurso do analista que tem a seguinte representação:

Discurso do analista

$$\begin{array}{c} \underline{a} \rightarrow \underline{\$} \\ S2 \Delta S1 \end{array}$$

Nesse discurso, o objeto *a* está no lugar de agente e no lugar do outro se encontra o sujeito barrado, dividido. Esse é o único discurso em que o outro é tratado como sujeito. O par analista-analisante é o paradigma desse laço social em que, segundo Lacan (1969-970/1992, p. 168), “o analista se coloca em posição de representar, de ser o agente, a causa do desejo” e o que cabe ser considerado nessa posição do analista é “a sedução de verdade que ele apresenta, de vez que saberia um bocado sobre o que em princípio representa”.

O saber que se coloca do lado do analista é distinto do saber que se coloca no lugar do outro no discurso do mestre, o qual é da ordem de um *savoir-faire*, um saber fazer. O analista “se autoriza do saber inconsciente para obter do sujeito-analisante sua pura diferença, sua particularidade: o significante mestre de sua identificação primordial” (QUINET, 2015, p. 55-56). No discurso do analista, o sujeito é conduzido a trabalhar para produzir algo no qual se encontra envolvido, e, desse modo, “se o analista não toma a palavra” (LACAN, 1969-970/1992, p. 33) pode viabilizar a implicação do sujeito.

No que concerne à prática docente, consideramos que o professor pode, ao se posicionar em algumas questões demandadas pela sala de aula, renunciar ao movimento de construir sentidos apontando, assim, a dimensão do mal-entendido. É possível, por exemplo, que um ato de silêncio do professor se apresente como uma resposta que pode levar o aluno a se comprometer com o que lhe diz respeito na sala de aula. Trata-se de possibilitar um modo diferente de leitura que, nas palavras de Riolfi (2015, p. 205) mencionadas anteriormente, “permite ao sujeito romper com o senso comum e abrir espaço para inventar uma expressão de sua singularidade”.

Essa perspectiva não se apresenta no discurso universitário conforme representação abaixo:

Discurso universitário

$\underline{S2} \rightarrow a$

$S1 \Delta \$$

Nesse discurso, ao contrário do que ocorre no discurso da histórica, o mestre não é questionado. O elemento que comparece no lugar de agente desse discurso é o saber, S2, que “já se constitui como algo que é dado pela intervenção do mestre” e que “está sempre acompanhado do nome de um autor” (SOUZA, 2008, p. 144). No discurso universitário, o outro é tratado como objeto, como aquele a quem simplesmente cabe portar-se como aprendiz, a divisão do sujeito é desconsiderada e o que se enuncia nesse discurso “em nenhum momento mantém relação com o sujeito, pois o que se ensina aí não lhe diz respeito” (SOUZA, 2008, p. 145). A submissão aos conhecimentos legitimados é o que toca ao sujeito que, desse modo, se mantém na lógica da reprodução, o que dificulta o exercício de sua singularidade.

A inserção dessa estrutura discursiva no âmbito educacional pode assinalar uma prática docente em que o professor se coloca como detentor de um saber teórico produzido por outros. Quando o professor se endereça ao aluno, é esse saber que o aluno deve tomar para si como se nele estivesse colado. Nesse discurso, a impossibilidade de implicação subjetiva se impõe tanto para o professor como para o aluno.

No que concerne aos discursos apresentados, vale observar ainda que o discurso do mestre e o discurso universitário se caracterizam como discursos da dominação, e o discurso da histórica e o discurso do analista, como discursos do avesso da dominação.

Assim, o discurso da histérica é o avesso do discurso universitário, e o discurso do analista é o avesso do discurso do mestre. Para Quinet (2015, p. 56), o discurso da histérica marca uma oposição “ao totalitarismo perverso do saber, pois coloca o sintoma como agente e faz obstáculo a continuar a obedecer ao burocrata do saber”, e o discurso do analista vem desvelar “a hipocrisia do ‘S1 encarnado’ que faz função de mestre e senhor, mostrando que o mestre é o significante”.

Com essas considerações sobre os discursos lacanianos, compreendemos que esses discursos como laços sociais podem ser tomados como uma moldura do quadro que retrata a vida em sociedade. Aqueles que se encontram nessa pintura se deparam com os limites, estabelecidos pela moldura, no entanto, nesse ponto, uma pergunta retórica pode se apresentar: O que seria do homem em sua relação com o outro sem essa moldura representante do simbólico?

Nesta investigação, consideramos que a professora participante pode, em seu processo de construção de uma posição discursivo-enunciativa de professora, circular pelos discursos apresentados, e que nas respostas que essa professora pode produzir para lidar com o que a sala de aula lhe impõe é possível haver a prevalência de um discurso.

Assim, tomamos os discursos lacanianos - o discurso do Mestre, o discurso da histérica, o discurso do analista e o discurso universitário - como possibilidade de leitura de dizeres da professora participante que compõem as cenas enunciativas construídas para a análise que segue após o próximo capítulo em que relatamos sobre nosso percurso de pesquisa.

Capítulo 3

Percurso de pesquisa

Algumas considerações preliminares

Neste capítulo, apresentamos alguns passos do percurso que marca o desenvolvimento desta investigação. Assim, inicialmente, retomamos nosso interesse em realizar este trabalho; bem como relatamos algumas de nossas experiências ao longo desse percurso. Na sequência, passamos a discorrer sobre a abordagem da pesquisa, sobre a escolha da instituição educacional participante, sobre a participante da pesquisa, sobre a sala de aula e também a respeito da construção e análise do *corpus*.

Antes de seguirmos com a exposição desses pontos, é preciso reconhecer que, apesar de termos buscado traçar um caminho a ser percorrido, no que se refere, por exemplo, à organização dos dias em que faríamos a observação das aulas, o que vivenciamos nos remete a algumas palavras do poeta espanhol Antonio Machado, quando afirma “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”¹²³. Assim, o que passamos a relatar como percurso metodológico diz respeito a uma construção do que nos foi possível em nossa caminhada.

Ainda, cabe considerar algumas situações que também nos trazem à memória um verso do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade: “No meio do caminho tinha uma pedra”¹²⁴. O que buscamos sublinhar é que, embora tenhamos feito um planejamento mínimo para nosso percurso, não estivemos imunes ao que se configura como imprevisível.

¹²³ “Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao andar”. Tradução nossa. Os versos compõem o poema “caminante no hay camino”. Disponível em: <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado.htm/2016/09/22>.

¹²⁴ Verso extraído do poema intitulado “No meio do caminho”. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm/2016/09/22>.

Para exemplificar algumas dessas situações, podemos mencionar dias em que a observação e gravação em áudio de aulas¹²⁵ na escola estavam previstas, mas não foram possíveis porque houve uma visita técnica na instituição, ou porque foi necessário aplicar uma avaliação multidisciplinar, e decidiram, assim, suspender a aula de língua estrangeira, ou porque a participante da pesquisa não pôde comparecer à escola por estar enferma, conforme atestado médico apresentado.

Com esses exemplos, buscamos assinalar que, mesmo com agendamento prévio para a observação das aulas, algumas informações referentes ao planejamento da escola que implicavam o adiamento da aula de língua estrangeira nos foram passadas quando já estávamos na escola para fazer a observação. Trata-se aqui de ressaltar a inscrição de algo da ordem do impossível na realização deste trabalho com o qual buscamos lidar no decorrer deste.

Além disso, deparamo-nos com a dificuldade de gravar as aulas em áudio num período de manutenção e reforma de alguns espaços da escola. Dessa maneira, havia dias em que o barulho de uma furadeira ou betoneira, por exemplo, sobrepunha-se às vozes da sala de aula. Também, em relação ao uso do instrumento utilizado para a gravação, tivemos que lidar com uma questão técnica. Em algumas aulas, pensamos que tudo corria bem, afinal, parecíamos ter a certeza de haver apertado as teclas corretas para que a aula fosse gravada. No entanto, não havíamos usado o aparelho de modo eficiente e, assim, no momento de tentar ouvir a gravação da aula ou da entrevista, tínhamos uma surpresa: nada havia sido gravado. Essa experiência com os eventos inesperados em nosso percurso assinalam para o que já postulamos desde nossa perspectiva teórica: há limites, há faltas, há equívocos. Consideramos que, em nosso percurso, vivenciamos algumas situações que se apresentaram como efeito do real, uma instância que não cessa de não se inscrever.

Ainda, sobre o desenvolvimento desta investigação, podemos mencionar algo que parece contraditório, pois, apesar de vivenciarmos um estado de inquietação que perdurava em torno da sala de aula, havia de nossa parte uma inclinação a não olhar para essa situação e, assim, seguir com nossa prática docente na sala de aula sem tomá-la como espaço de investigação e sem nos colocarmos na posição de pesquisadores

¹²⁵ A informação sobre o número de aulas observadas e gravadas em áudio é apresentada, neste capítulo, na seção em que tratamos sobre a construção e a análise do *corpus*.

nesse espaço. Pensamos, inclusive, na possibilidade de desenvolver uma pesquisa com outro tema que não incluísse a sala de aula.

No entanto, não nos foi possível seguir em outra direção como a de, por exemplo, desenvolver uma pesquisa documental, pois algo da ordem da impossibilidade do trabalho na sala de aula retornava de modo constante, o que nos levou ao reconhecimento da necessidade de abandonar a resistência a ir para a sala de aula. Talvez, decorrência de algo que normalmente nos parece difícil suportar: o não saber sobre o que pode nos passar em uma dada situação, por exemplo. No nosso caso, não sabíamos o que poderia nos acontecer na sala de aula, o que iríamos encontrar, pois renunciamos ao uso de categorias prévias que tendem a explicar uma experiência a partir de uma perspectiva estabelecida. Da vivência nesse espaço, passamos a investir em nosso objeto de estudo.

Assim, de nossa parte não se tratava de evitar a dor, mas de ocupar e de sustentar a posição de pesquisa-dor, parafraseando Riolfi (2001, p. 17) que considera a possibilidade do sujeito distanciar-se de ideais para implicar-se “na tarefa única, e de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência”. Desse modo, dirigimo-nos à instituição escolar, fomos para a sala de aula ocupando o lugar de pesquisa-dor.

No que se refere à delimitação desta pesquisa, observamos que nesse momento nos vimos em um impasse diante da necessidade de pensar sobre um lugar de fala possível como ponto de partida para nosso posicionamento nesta pesquisa que se inscreve no campo dos estudos que analisam o discurso de sala de aula de línguas com uma visada psicanalítica. Compreendemos que a docência, que se encontra vinculada a nossa história, constitui de modo prevalente nosso lugar de fala. Neste trabalho, buscamos nos distanciar da posição de professores para como pesquisadores, afetados pelo campo da psicanálise freudo-lacaniana, discutir aspectos da relação de uma professora com o saber em sua prática docente na sala de aula. Ainda, entendemos que buscar delimitar nosso lugar de fala assinala nossa presença nesta pesquisa cuja escrita é permeada por nossa subjetividade. Antes de explicitar o caminho tomado para pensar essa questão, cabe relatar um pouco sobre nossa experiência de aproximação à psicanálise.

Essa experiência se marca pela vivência de momentos de intensa desestabilização. Consideramos que, nessa escrita, podem comparecer algumas marcas de hesitação, talvez, decorrentes de um conflito que envolve o estar à vontade para organizar uma produção que leva em conta o que é próprio do âmbito acadêmico. A produção acadêmica pressupõe uma maneira de dizer, modos de se referir a uma questão, e, por assim ser, vivenciamos uma experiência em que buscamos tratar de algo complexo com simplicidade e de uma forma acadêmica, ou seja, fez-se necessário assumir os desafios impostos pela entrada na ordem do discurso acadêmico.

Cabe relatar que, nesse percurso, nossas certezas foram abaladas, como se estivéssemos perdidos em alto mar sem condições de contemplar um porto seguro para ancorar. Houve momentos em que fomos invadidos por uma sensação de impotência, como no exemplo dos colegas professores que mencionamos na introdução deste trabalho. Passamos a vivenciar no corpo uma experiência que parece impossível nomear, e talvez, por isso, muitos nomes se apresentam como solidão, medo, ansiedade, dificuldade para respirar, dor no peito, angústia¹²⁶ – nome que nos parece ser o mais apropriado para descrever essa experiência. Porém, de uma maneira que não podemos explicar, passamos a acolher o impossível nessa produção decorrente de nosso movimento de buscar caminhar em meio à névoa.

Nessa caminhada, recuperamos a ideia de diálogo com a psicanálise freudolacaniana, mencionada na introdução deste trabalho, e tomamos o trabalho de Sauret (2003) como uma base para discutir sobre a delimitação desta pesquisa. Esse autor, ao discorrer sobre a pesquisa psicanalítica, considera que seu desenvolvimento pode ocorrer a partir de diferentes objetivos:

- a que visa a responder a questões colocadas pela psicanálise;
- a que visa a responder a questões colocadas à psicanálise;
- a que visa a construir uma teoria a partir da doutrina e da experiência;
- a que visa a ampliar o campo da experiência analítica;
- a que é somente orientada pelo saber e, eventualmente, pela ética da psicanálise. (SAURET, 2003, p. 99)

Com esses exemplos, o autor apresenta duas formas de pesquisa, uma é a psicanalítica, feita por psicanalistas, e a outra é a que “se apoia sobre a psicanálise e é

¹²⁶ No pensamento lacaniano, a angústia se afasta da ideia de uma emoção. Trata-se de um “afeto que não engana”. Segundo Lacan (1962-1963/2005, p. 191), na angústia, “o sujeito é premido, afetado, implicado no mais íntimo de si mesmo”.

orientada por ela”. Nessa perspectiva, trata-se, neste trabalho, de uma pesquisa de viés¹²⁷ psicanalítico que apresenta um estudo de caso a partir de um referencial psicanalítico e também de interlocuções com autores representativos de outros campos do saber como a filosofia, que comparece no primeiro capítulo deste trabalho, quando recorreremos, por exemplo, às contribuições de Charlot (2005), de Arendt (2007) e de Larrosa (2014).

Como comentamos em nota na introdução desta pesquisa, compreendemos que o emprego de um referencial psicanalítico para o desenvolvimento de uma pesquisa fora do âmbito clínico pode suscitar questionamentos em torno do saber desse campo. A esse respeito, vale lembrar que esse campo é apresentado no pensamento freudiano como teoria e, também, como método de pesquisa que, muitas vezes, adotou para além do espaço clínico terapêutico, quando se propôs a analisar algumas produções como, por exemplo, obras de arte, instituições e textos. Neste trabalho, o referencial teórico da psicanálise pode contribuir, como expomos, para a discussão de aspectos concernentes à relação de uma professora de língua espanhola com o saber em sua prática docente na sala de aula.

Com essas considerações, passamos a discorrer sobre outros pontos do nosso percurso mencionados acima.

3.1 A abordagem da pesquisa

Sobre a abordagem qualitativa desta pesquisa, compreendemos que ao tomar nosso objeto de estudo, passamos a considerar alguns aspectos que marcam a história da participante desta investigação, no caso, uma professora de língua espanhola do ensino fundamental de uma escola pública que apresentamos na sequência. Consideramos que as respostas dessa professora ao que lhe é endereçado na sala de aula podem indiciar algo que é de sua história, e não de outros. Ainda, compreendemos que essas respostas

¹²⁷ A ideia de viés nos parece apropriada porque somos professores que assumem a posição de pesquisadores na sala de aula tomada como um espaço discursivo. Aqui não se trata de psicanalistas que desenvolvem uma pesquisa psicanalítica que tem como decorrência a construção de um caso ou de um ensaio metapsicológico a partir da clínica. O estudo de caso que apresentamos se situa fora dos limites de um **setting** analítico constituído pela presença de um analista e de um analisando.

são construídas em uma determinada circunstância, em um determinado momento; o que implica reconhecer que tais respostas podem construir um saber, porém um saber elaborado por essa professora, não se trata de um saber que tem um caráter universal de modo a ser aplicado por outro professor.

Assim, no que se refere ao número de participantes desta investigação, elegemos trabalhar com um estudo de caso, dada a natureza de nossa pesquisa e o aspecto referente à questão da singularidade. Esse último aspecto conduz a professora a um estilo único de falar, de se posicionar. Ao delinear nosso objeto de estudo, consideramos que as respostas da professora ao que lhe é endereçado na sala de aula seriam sempre singulares, independente do número de participantes desta pesquisa.

3.2 A instituição participante da pesquisa

A instituição educacional foco desta pesquisa é uma escola pública localizada em uma cidade de grande¹²⁸ porte da região sudeste do Brasil. Nessa cidade há uma rede ampla de escolas públicas, o que poderia favorecer o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, como nosso interesse se voltava para o ensino da língua espanhola, a oferta dessa língua pela escola e a concordância da direção da escola para a observação e a gravação das aulas de língua espanhola foram os critérios que levamos em consideração na seleção da instituição foco. Assim, a possibilidade de escolher uma instituição foi limitada, pois, na cidade em que desenvolvemos a pesquisa, a maioria das escolas públicas não oferecia a língua espanhola na grade curricular.

A escola em questão atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental II. Nessa escola, a língua estrangeira é ofertada para alunos do ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano. Inicialmente, agendamos uma reunião com a direção dessa escola. Nesse primeiro contato, apresentamos o projeto a ser desenvolvido e esclarecemos algumas questões referentes a esse projeto, como objetivos e metodologia a ser adotada.

¹²⁸ É considerada cidade de grande porte, segundo classificação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade que tem uma população acima de 500 mil habitantes.

Na ocasião, a direção da instituição nos indagou sobre a apresentação do referido projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e, então, confirmamos que já contávamos com a aprovação dessa instância para realizar a pesquisa. Nesse sentido, a instituição, ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante da pesquisa, mostrou-se a favor do uso de sua infraestrutura e nos concedeu autorização para proceder à realização de atividades previstas na pesquisa para serem desenvolvidas em seu espaço físico.

Essa escola conta com uma estrutura de funcionamento favorável para o trabalho do professor. Essa perspectiva de atuar em um espaço que conta com condições adequadas, ou até mesmo significativamente apropriadas, para a prática educativa pode ser inferida no relato de um professor que, ao se referir a essa escola, enuncia para outro professor: “Aqui você está no céu”. Esse enunciado parece assinalar um imaginário de que estar nessa escola, na qual observamos aulas de língua espanhola para construção do *corpus*, é estar no paraíso.

Essa escola, se comparada à maioria das instituições educacionais públicas da cidade, parece apresentar-se como referência no imaginário de quem atua ou pretende atuar na área da educação, e também para os responsáveis por crianças e por adolescentes que buscam uma instituição escolar para estes. Essa escola dispõe de condições, supostamente, ideais para o ensino e a aprendizagem como, por exemplo, sala ambiente para as aulas de língua estrangeira.

A nosso ver, esse fato não pode garantir o compromisso do professor com sua prática docente, entendemos que a responsabilidade do professor para com seu objeto de trabalho não se sustenta pela lógica do que a escola pode lhe oferecer, como, por exemplo, ter ou não ter certo equipamento tecnológico. Trata-se, novamente, de pôr em foco a relação com o saber como possibilidade para o professor lidar com o que lhe é endereçado na sala de aula.

No que se refere à língua estrangeira, a escola também se diferencia das demais escolas públicas, pois oferece a seus alunos uma experiência com três línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês. A partir do último ano do ensino fundamental I, 6º ano, os alunos começam a estudar uma língua estrangeira como componente curricular obrigatório, o que se estende até o final do ensino fundamental II, ou seja, durante o 7º, 8º e 9º ano.

Vale ressaltar que o ensino da língua estrangeira, nessa escola, funciona com turmas que são divididas da seguinte maneira: no 6º ano, uma parte da turma se volta para o estudo do espanhol e a outra parte estuda francês, no 7º ano, os alunos que cursaram espanhol no 6º ano passam a estudar francês e vice-versa, no 8º ano e no 9º ano, os alunos passam a ter contato com a língua inglesa. Com essa estrutura de divisão das turmas, o professor, normalmente, tem na sala de aula no máximo quinze alunos, o que pode constituir para o professor uma situação favorável para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, por exemplo.

No que se refere ao espaço físico, trata-se de um espaço bem conservado que periodicamente passa por manutenção. Para as aulas de língua estrangeira, a escola dispõe de sala ambiente com mobiliário adequado e com equipamentos como aparelho de áudio, *data show* e *notebook*. Essa sala conta com recursos didático-pedagógicos que, de certa forma, podem facilitar o trabalho do professor. Ainda, há na escola laboratórios voltados para a prática pedagógica de diferentes áreas de conhecimento como geografia, história, ciências, língua portuguesa, matemática, informática e arte.

A escola selecionada também conta com espaços em que os professores podem se reunir por áreas de conhecimento após ministrarem suas aulas. Assim, tem-se uma sala para professores de cada disciplina do currículo, como, por exemplo, uma sala para língua portuguesa, outra para matemática, outra para ciências, outra para história, outra para geografia e outra para língua estrangeira, etc.

Dessa forma, os professores têm a possibilidade de discutir questões específicas de seu campo de atuação com seus pares. Essa estrutura de uma sala para os professores de cada disciplina parece corroborar para que o conhecimento se apresente de modo compartimentado, mas, por outro lado, há na escola momentos em que os professores de todas as áreas são convocados para participarem de reunião coletiva em que é possível pensar na possibilidade de desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar.

Outro ponto que observamos se refere ao plano de trabalho do professor na escola. Não se trata de um professor que simplesmente comparece na escola para ministrar sua aula e que tem sua jornada de trabalho concluída ao término dessa aula. A instituição requer desse professor o envolvimento com outras atividades, como participação em reunião de área, com professores que trabalham com a mesma disciplina, participação em reunião de diálogo com professores de todas as disciplinas,

atendimento a alunos em horário extraclasse, atendimento a pais, planejamento de aulas e, ainda, participação em projetos que a escola oferece.

Para compor seu quadro de professores, a escola realiza concurso público, quando se trata de vaga para quadro efetivo ou processo seletivo simplificado, quando a vaga é destinada para contratação temporária. Em ambos os casos, é solicitada uma formação específica na área ao candidato que busca ocupar a posição de professor, e, conforme edital, pode ser solicitado também que o professor tenha um curso de pós-graduação – especialização, mestrado e/ou doutorado.

O ingresso na instituição ocorre após aprovação em prova didática e prática, com realização de entrevista com o professor e a avaliação de seu currículo profissional e acadêmico. Nessa perspectiva, a suposição da falta de formação do professor, tão fortemente citada em muitos espaços educativos como impedimento para o trabalho do professor, parece não se sustentar no caso em questão.

Ainda, observamos que a escola conta com o trabalho do setor de serviço social, do setor de educação especial e do setor de psicologia escolar que, quando necessário, atendem a alunos que precisam de um acompanhamento mais próximo.

Portanto, conforme exposto, a escola se caracteriza por alguns diferenciais que não são comuns à maioria das escolas públicas, e que, embora não eliminem o aspecto contingente do contexto escolar, sinalizam condições que podem favorecer o trabalho do professor, o que não implica garantias. Nesta pesquisa, trata-se do trabalho de uma professora de língua espanhola como passamos a apresentar no próximo ponto.

3.3 A participante da pesquisa

Nessa perspectiva, antes de apresentarmos o projeto desta pesquisa a um possível participante, tomamos três pontos como relevantes:

- ser professor de língua espanhola como língua estrangeira;
- ser professor de língua espanhola há, pelo menos, cinco anos; e
- ser professor em uma escola pública.

Com relação a ser professor de língua espanhola como língua estrangeira, consideramos, a princípio, que essa opção decorre de nossa experiência no ensino dessa língua. Desse modo, temos a possibilidade de discutir aspectos da atuação do professor de espanhol, o que pode contribuir para se pensar a formação docente.

Ainda, no que se refere à opção por um professor que ensina a língua espanhola como língua estrangeira, e não como sua língua materna, compartilhamos do pensamento de Revuz (1998) que discorre sobre a relação de conflito que o sujeito pode vivenciar no contato-confronto com uma língua estrangeira. A nosso ver, a experiência de aprender uma língua estrangeira para depois tornar-se professor dessa língua pressupõe a necessidade de um investimento significativo na relação com o saber sobre essa língua. Nesta investigação, interessamo-nos por conhecer um pouco do movimento de uma professora que vivenciou essa experiência e que, supostamente, investiu em sua relação com o saber.

Assim, preferimos buscar um professor que não fosse nativo, apesar de considerarmos que a questão do investimento também se impõe para um professor que ensina sua língua materna como língua estrangeira. Compreendemos que, ao enunciar sobre o ser professor de língua estrangeira, a participante da pesquisa pode deixar flagrar aspectos de seu processo de aprendizagem dessa língua bem como alguns traços de sua constituição como professora dessa língua.

Quanto ao tempo de atuação, pelo menos cinco anos como professora de espanhol, parece-nos haver uma probabilidade de nos primeiros anos de sua prática, o professor ainda estar, fortemente, alienado às palavras do Outro – teorias apresentadas em seu curso de formação, por exemplo. Consideramos que, após um tempo de atuação, o professor tem a possibilidade, nas palavras que tomamos de empréstimo de Lebrun (2008, p. 53), “de aceitar deixar a borda da piscina para nadar”, ou seja, o professor tem a possibilidade de separar-se do Outro para sustentar sua fala, exercer sua singularidade. Nesta pesquisa, a professora participante atua no ensino da língua espanhola há seis anos.

No que se refere à orientação por um professor de escola pública, esse critério também se vincula a nossa experiência de atuação nessa rede de ensino; nesse aspecto, mais uma vez comparece outro aspecto de nossa história. Ainda, buscamos apostar na possibilidade de romper com o imaginário de que ao professor de língua estrangeira na

escola pública cabe o desresponsabilizar-se, pois o que, comumente, apregoa-se como verdade absoluta é que não é possível aprender língua estrangeira na escola pública.

A esse respeito, parece haver um imaginário sobre a instituição foco desta pesquisa que a coloca em uma posição diferente por ser considerada como uma escola cuja estrutura de funcionamento torna oportuno o trabalho do professor. Nesse caso, ressaltamos que, por melhores que sejam as condições de trabalho, o reconhecimento do elemento contingente como constitutivo da sala de aula se impõe. Logo, não há garantias de êxito dadas *a priori*, o que nos leva a apostar no investimento do professor em seu objeto de trabalho.

Com os esclarecimentos anteriores sobre como nos orientamos ao buscar um participante para esta pesquisa, passamos a discorrer, mais especificamente, a respeito dessa fase. Para tal, procedemos de modo semelhante ao momento em que apresentamos nosso projeto de pesquisa à gestão da instituição educacional que autorizou o desenvolvimento da pesquisa em suas dependências.

Inicialmente, agendamos uma reunião com a área de língua estrangeira para apresentar nossa proposta de investigação, e, naquele momento, convidamos a professora de língua espanhola para participar da pesquisa. A referida professora, após receber esclarecimento sobre alguns aspectos da pesquisa a ser desenvolvida, dispôs-se, prontamente, a colaborar para a realização desta. Nesse ponto, cabe ressaltar que o critério prevalente para a participação na pesquisa se refere à disponibilidade da professora que também pôde atender aos critérios que apresentamos anteriormente.

Assim, contamos com o consentimento¹²⁹ da professora para acompanhar as aulas que eram ministradas para três turmas do 6º ano, A, B e C, de acordo com a caracterização feita pela escola, e para três turmas do 7º ano, também caracterizadas pela escola com o uso das letras A, B e C. Essas aulas, conforme estrutura de funcionamento da área de língua estrangeira, tinham um mesmo planejamento.

Na ocasião, a participante da pesquisa pertencia a um quadro de professores contratados para atuação temporária na escola, também atuava em uma instituição da rede particular de ensino, e cursava um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

¹²⁹ Em atendimento à exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, entregamos à professora participante da pesquisa, após manifestação de seu interesse em participar de nossa investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi por ela lido e assinado.

Antes de iniciarmos a observação das aulas, retomamos o objeto de estudo que direciona nosso olhar nesta investigação para o professor. Por essa razão, mesmo considerando o aluno no jogo de interlocução da sala de aula, passamos a observar as aulas da professora participante nas seis turmas em que atuava, pois o que nos interessava era o modo de posicionar-se dessa professora diante do que lhe é endereçado na sala de aula. No material selecionado para análise, os dizeres dos alunos são apresentados, porém, diante do que nos impõe nosso objeto de estudo, passamos a enfocar os dizeres da professora.

Essas respostas podem nos dar indícios da relação da professora participante com o saber e, ainda, assinalar o movimento dessa professora no processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora. Compreendemos que essas respostas trazem decorrências, e, nesse sentido, em algumas situações podemos perceber alguns efeitos para o aluno. Porém, consideramos que há efeitos que podem aparecer somente no *a posteriori*, o que poderia nos levar, então, a outro trabalho de investigação.

Assim, cabe sublinhar que, conforme nossa proposta, nossa atenção se volta para os dizeres da professora participante da pesquisa que constituem suas respostas na sala aula de língua espanhola.

3.4 A construção e análise do *corpus*

O *corpus* que passamos a analisar nesta investigação é construído a partir de:

- Gravação em áudio de aulas de língua espanhola ministradas pela professora participante da pesquisa;
- Entrevista – ao longo do período em que acompanhamos a professora participante da pesquisa na gravação das aulas, buscamos criar um momento que possibilitasse a fala da professora em torno de algumas questões da sala de aula como, por exemplo, a emergência de situações conflituosas, bem como sobre sua decisão de se assumir a posição de professora de uma língua estrangeira.

- Notas de campo¹³⁰ – as notas feitas durante a aula foram utilizadas como um ponto de apoio para o momento da entrevista, e são retomadas, quando se faz necessário apresentar alguma informação referente ao *corpus*, como, por exemplo, as circunstâncias de alguns dizeres, alguns gestos e atitudes da professora participante.

Antes de passarmos a discorrer sobre a etapa de transcrição das aulas gravadas em áudio, consideramos relevante tecer algumas considerações sobre como compreendemos a entrevista, as notas de campo e a experiência de estar na sala de aula para empreender a construção do *corpus* desta pesquisa.

No que se refere às entrevistas, buscamos manter uma conversa com a professora participante. Consideramos que nos dizeres dessa professora, ao enunciar sobre sua história, poderiam comparecer alguns aspectos de sua constituição subjetiva, como professora de língua espanhola. Como uma forma de nos aproximarmos dessa professora, elaboramos algumas perguntas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. Na tentativa de responder às perguntas que lhe foram apresentadas, a professora passou a relatar aspectos de sua história de aprender uma língua estrangeira e de, posteriormente, colocar-se no lugar de professora dessa língua.

Nesse momento, a professora construiu uma narrativa em que seus dizeres se apresentavam com marcas de hesitação e de retomadas que podemos compreender como uma produção que se faz “à maneira da ficção” (CORACINI, 2007, p. 125). Nesse modo de produção, podemos prescindir de uma busca do que possa ser verdade ou não, pois, como expressam as palavras da autora citada, “os limites que separam a história (a considerada verdadeira narrativa) da ficção (narrativa inventada) são porosos, opacos, esgarçados” (CORACINI, 2007, p. 125). Assim, como pesquisadores, em demanda, supomos que os dizeres dessa professora nas entrevistas poderiam se apresentar com potencial para discussão da questão que nos interessa por serem atravessados por outros dizeres que lhe constituem.

¹³⁰ Sabemos que notas de campo em pesquisas são transformadas em diários, o que não foi o caso nesta pesquisa.

Ainda, compartilhamos do pensamento de Silva (2013, p. 39) que concebe a entrevista como uma narrativa a ser compreendida em uma perspectiva polifônica, ou seja, cabe àquele que pesquisa e analisa “trazer para a análise justamente as “outras vozes”, a pluralidade discursiva que atravessa a narrativa da entrevistada”. Para essa autora, cabe ressaltar que essa pluralidade discursiva inclui a presença do investigador.

Ainda, vale ressaltar que as notas de campo assinalam um pouco da experiência que vivenciamos. Nessas notas, apresentamos nosso testemunho da sala de aula que é por nós narrativizado, ou seja, trata-se de nosso testemunho a respeito do que é a produção de linguagem na sala de aula. Em consonância com o pensamento de Agamben (2008, p. 43)¹³¹ consideramos que o testemunho “vale essencialmente por aquilo que nele falta”. Para esse autor, o testemunho está para além das palavras ditas, e pode ser definido como:

o sistema das relações entre o dentro e fora da *langue*, entre o dizível e o não dizível em toda língua – ou seja, entre uma potência de dizer e a sua existência, entre uma possibilidade e uma impossibilidade de dizer. [...] O testemunho é uma potência que adquire realidade mediante uma impotência de dizer e uma impossibilidade que adquire existência pela possibilidade de falar. (AGAMBEN, 2008, p. 146-147)

Nessa perspectiva, o testemunho é constituído pela relação entre a possibilidade e a impossibilidade de dizer, ou seja, uma relação entre o que é possível dizer e o que se diz; e é nesse limite que se coloca a testemunha¹³².

No momento em que nos dirigimos para a sala de aula, deparamo-nos com a necessidade de buscar estabelecer certo distanciamento do lugar que ocupamos como professores para, então, assumirmos a posição de pesquisadores que se colocam como testemunhas. Neste trabalho, consideramos que não se trata de ir para a sala de aula com categorias previamente estabelecidas para a observação, o que nos coloca na situação de assumir um gesto de cuidado para com alguns aspectos que tomamos como importantes

¹³¹Nesse trabalho, o autor considera que há poucas informações novas concernentes ao testemunho dos sobreviventes em Auschwitz, pois o que se apresenta é, segundo Agamben (2008, p. 21), “uma espécie de comentário perpétuo sobre o testemunho”, o qual tem como parte essencial uma lacuna que não pode ser dita na dimensão da integralidade. Na apresentação desse trabalho, Jeanne Marie Gagnebin considera que a noção de resto, desenvolvida pelo autor, pode ser compreendida como “aquilo que, no testemunho, solapa a própria eficácia do dizer, e, por isso mesmo, institui a verdade de sua fala”.

¹³²Agamben (2008, p. 27) apresenta em seu trabalho dois termos latinos para a noção de testemunha: “o primeiro, *testis*, de que deriva o nosso termo testemunha, significa etimologicamente aquele que se põe como terceiro (**terstis*) em um processo ou litígio entre dois contendores. O segundo, *superstes*, indica aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso”. Nesta pesquisa, nossa presença na sala de aula se refere à perspectiva veiculada pelo segundo termo, pois estivemos na sala de aula e nela vivenciamos uma experiência, ou seja, entramos nessa cena.

em nossa tarefa como manter um olhar atento e uma pronta disposição para uma escuta que busca desprender-se das amarras de uma tendência natural para proferir julgamentos morais.

Se, de um lado, parecia haver uma resistência de nossa parte por buscarmos, a princípio, evitar ir para a sala de aula, de outro, tomamos esse espaço como um lugar do sagrado¹³³ no qual é possível vivenciar uma experiência que constitui “uma abertura para o desconhecido”, conforme palavras de Larrosa (2014) que apresentamos em nota no capítulo um deste trabalho: “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 34).

Para esse autor, a experiência se refere a algo que nos acontece, toca-nos e nos afeta, o que em sua opinião parece raramente ocorrer em função de quatro aspectos a serem considerados como excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Compreendemos que esses aspectos atestam um modo de funcionamento social pautado na lógica do capitalismo e do neoliberalismo que nos atinge, quer queiramos, quer não, porém, de certa forma nosso posicionamento, quando

¹³³ Vale observar nosso estranhamento, talvez para nossos leitores também, diante do pensamento que nos ocorreu sobre a sala de aula no momento em que a tomamos, dentre tantas possibilidades oferecidas pela língua, como um lugar do sagrado. Logo, recordamo-nos de algumas considerações de Arendt (2007), mencionadas no capítulo um, e, dessa maneira, a sala de aula nos pareceu ser um lugar do sagrado por ser um espaço em que é possível a um adulto demonstrar a responsabilidade que assumiu pelo mundo ao buscar apresentá-lo àqueles que são recém-chegados a esse mundo. A responsabilidade aqui como princípio de Jonas (2006), conforme exposto também no capítulo um. Observamos, ainda, que um dos significados para o termo sagrado encontrado em dicionários faz referência a algo ou alguém que recebeu a consagração, o que remete à ação de consagrar. Para o termo consagrar, o dicionário *online* de português, apresenta dentre outras, a seguinte acepção: “Tornar durável: consagrar a lembrança de uma vitória”, conforme disponível em <https://www.dicio.com.br/consagrar/>. Essa acepção se aproxima do modo como concebemos a sala de aula e, parafraseando-a, podemos afirmar que a sala de aula como lugar do sagrado pode representar um lugar possível para tornar durável a lembrança da alteridade que nos constitui. Ainda, cabe lembrar o entendimento de Riolfi (2015, p. 100) que, ao compartilhar da ideia de “sagrado” do filósofo Luc Ferry, afirma: “Partilhando da concepção de ‘sagrado’ como sendo o elemento como o ‘algo’ pelo qual estamos dispostos a nos sacrificar, o autor afirma que o que dá sentido à nossa vida é, para nós, sagrado. Então, pondera que as categorias tradicionais utilizadas para tratar a respeito do que dá sentido à vida (verdade, justiça, beleza) não são suficientes para manter alguém preso à sua existência porque quando uma pessoa deixa de amá-las, elas perdem o sentido. Ele conclui, portanto, que apenas o amor dá sentido ao sentido, porque em nome do amor, cada um de nós está disposto a uma cota de sacrifício”. Compreendemos que a sala de aula como lugar do sagrado se distancia da ideia de um lugar harmonioso em que as ações do professor são sempre apazíveis. Nesta pesquisa, parece-nos, como veremos na seção de análise, que a professora participante em um gesto de cuidado para com o objeto de trabalho, língua espanhola, dispõe-se a trabalhar com seus alunos aspectos desse objeto com os quais parece não se identificar. O que pode conferir sentido a essa ação da professora é o amor por seu objeto de trabalho perante o qual assume, então, sua responsabilidade. O amor, correlato do princípio responsabilidade que defendemos, refere-se a um afeto que se pode expressar no cuidado para com algo ou com alguém.

fomos para a sala de aula, contraria essa lógica pela disposição em vivenciar uma experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)

Nessa perspectiva, como se estivéssemos diante da suspensão de um jogo, fomos para a sala de aula. Durante o período de quatro meses em que estivemos na escola, instituição foco desta pesquisa, tivemos a possibilidade de observar setenta e quatro aulas¹³⁴ que foram ministradas pela professora participante para três turmas do 6º ano e para três turmas do 7º ano do ensino fundamental. Nas duas primeiras semanas, correspondentes a quatro aulas de cada turma, vinte e quatro aulas no total, realizamos apenas a observação porque consideramos que esse tempo seria uma forma de nos aproximarmos da sala de aula, e, ainda, que o uso imediato do gravador poderia inibir os alunos, o que parece ter sido apenas um cuidado de nossa parte, pois os alunos, aparentemente, demonstraram agir com naturalidade, quando começamos a usar o gravador nas aulas seguintes. De maneira efetiva, realizamos a gravação em áudio de trinta e uma aulas de língua espanhola, e, nessa gravação, contamos com trechos de difícil compreensão por causa de ruídos da sala ou externos quando a aula coincidia com o recreio de outras turmas, por exemplo, ou, com o período de reforma mencionado neste capítulo.

Assim, conforme exposto, para a construção do *corpus* que analisamos, partimos de um material de pesquisa composto por trinta e uma gravações que fizemos em áudio

¹³⁴ Consideramos que o número de aulas observadas aponta para um volume de material que excede as nossas possibilidades de análise neste trabalho. No entanto, tentamos, a princípio, estar na sala de aula sem expectativas vinculadas ao esboço da pesquisa a ser desenvolvida, o que assinalou a necessidade de assumirmos certo distanciamento das ideias iniciais de nossa pesquisa como, por exemplo, objeto de estudo, hipótese e objetivos na tentativa de evitar uma postura que busca o rápido alcance da compreensão. Para viver uma experiência, como dito anteriormente, tratamos de assumir uma postura receptiva ao que não podemos prever na sala de aula, e, ainda, buscamos manter uma abertura para acolher os dizeres enunciados nesse espaço que, aparentemente, não portavam nenhuma significação relevante para a nossa proposta. Aos poucos, alguns dizeres nos tocaram e se apresentaram com potencial de análise frente a nossa questão de pesquisa. Dessa forma, podemos entender o período de observação como uma experiência em que “nos demos tempo e espaço”, elementos favoráveis ao desenvolvimento desta pesquisa.

de aulas de língua espanhola, com duração aproximada de quarenta e cinco minutos cada, por notas de campo no momento de observação dessas aulas, e por três entrevistas, de aproximadamente vinte minutos cada, feitas com a professora participante no espaço da sala de aula, conforme a sua disponibilidade após término das aulas por ela ministradas.

Na etapa de transcrição das gravações, optamos por transcrever trechos que tomamos como relevantes para a nossa discussão. Para a seleção desses trechos pautamo-nos nas notas de campo que assinalam as nossas observações ao longo do período em que estivemos na sala de aula bem como trazem marcas, decorrentes de nossa escuta de alguns dizeres da professora participante que podiam ser retomados para uma possível análise.

Em nossa proposta inicial, tencionamos analisar a aula na íntegra, porém, no decorrer do tempo que passamos na sala de aula, consideramos a necessidade de olhar para alguns dizeres da professora participante que pareciam nos conduzir à investigação do problema de nossa pesquisa, ou seja, voltamo-nos para alguns momentos da aula em que esses dizeres, supostamente, apresentaram-se com potencial para discutir a relação dessa professora com o saber, bem como podiam ter implicação para o processo de construção e de sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professor.

Trata-se de dizeres que, no momento em que os escutamos, afetaram-nos de alguma forma, ou seja, algumas palavras ressoaram. Essa perspectiva pode ser compreendida pela ideia de ressonância que Miller (1996/2012, p. 18)¹³⁵ apresenta como sendo “uma propriedade da fala que consiste em fazer escutar o que ela não diz”. Dessa maneira, tomamos alguns dizeres como dignos de serem escutados porque supomos que esses dizeres podiam nos conduzir à questão em que nos envolvemos neste trabalho.

Assim, para fins de organização, passamos a dispor o material selecionado em ordem numérica. Dessa maneira, foi possível, quando se fez necessário, recuperar o material gravado, tanto no momento da transcrição como no momento de análise dos

¹³⁵ No trabalho intitulado “O escrito na fala”, o autor afirma a existência de duas defasagens: uma “entre o que se escuta e o que se diz”; e outra “entre o que se escreve e o que se lê”. Como decorrência dessas defasagens, o autor postula que a interpretação entre o significante e o significado é necessária. Assim, Miller (1996/2012, p.3) afirma: “Entre o significante e significado há a interpretação (...) não consideramos o significante e o significado como o verso e o reverso de uma folha de papel”.

dizeres que constituem a materialidade linguístico-discursiva a partir da qual tecemos nossa análise, e que apresentamos sob a forma de uma cena¹³⁶, uma cena enunciativa.

Para uma possível compreensão do termo cena, recorremos a Lacan que, ao discorrer sobre a noção de mundo na vertente psicanalítica, faz referência à cena:

Ora a dimensão da cena, em sua separação do local – mundano ou não, cósmico ou não – em que está o espectador, está aí para ilustrar a nossos olhos a distinção radical entre o mundo e esse lugar onde as coisas, mesmo que sejam as coisas do mundo, vêm a se dizer. Todas as coisas do mundo vêm colocar-se em cena segundo as leis do significante, leis que de modo algum podemos tomar de imediato como homogêneas às do mundo. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 42-43)

Essa citação assinala, primeiramente, a existência de um mundo, e, logo, a existência de uma cena em que esse mundo é encenado. A possibilidade dessa encenação reside na submissão ao modo de funcionamento do significante que é marcado pela descontinuidade, ou seja, diante da remissão de um significante a outro significante, tem-se um distanciamento entre o que a palavra diz e o que ela representa. Logo, inexistente a palavra que poderia descrever o mundo, conforme sua natureza, e, assim, não há homogeneidade: uma diferença se marca entre as leis do significante e as leis do mundo.

Se “todas as coisas do mundo vêm colocar-se em cena segundo as leis do significante”, tem-se um mundo atravessado pelo simbólico¹³⁷, portanto, há discurso e é nele que, segundo Lacan (1962-1963/2005, p.43), “estamos implicados como sujeitos”. Para esse autor, a presença do discurso precede em muito o aparecimento da ciência. Sob essa ótica, podemos conceber as cenas que construímos como cenas de uma cena, ou seja, como partes da cena da sala de aula. Trata-se de uma produção de discurso da/na sala de aula.

Nessa perspectiva, o *corpus* deste trabalho é composto por cenas enunciativas em que comparecem os dizeres da professora participante e dos alunos que foram

¹³⁶ O termo cena faz referência, no campo da dramaturgia, à divisão da ação de uma peça. Ainda pode expressar a ideia de uma ação que se passa diante de um observador. Consideramos que essas acepções podem ser vinculadas ao modo de apresentação do *corpus* analisado neste trabalho.

¹³⁷ Desse modo, é possível questionar o que se tem chamado de mundo. A esse respeito, Lacan (1962-1963/2005, p. 43) afirma: “Tudo o que temos chamado de mundo ao longo da história deixa resíduos superpostos, que se acumulam sem se preocupar minimamente com as contradições. O que a cultura nos veicula como sendo o mundo é um empilhamento, um depósito de destroços de mundos que se sucederam e que, apesar de serem incompatíveis, não deixam de se entender muito bem no interior de todos nós”.

enunciados em algum momento da aula de língua espanhola, por entrevistas feitas com a professora participante, e, ainda, por notas de campo que assinalam a nossa experiência na sala de aula como testemunhas. Vale ressaltar que o *corpus* a ser analisado, nesta pesquisa, comumente reconhecido como dados em alguns trabalhos acadêmicos, constitui-se de fragmentos de uma materialidade linguística.

Em nosso caminho, não encontramos dados *a priori*, o *corpus* é fruto de uma construção, e, por conseguinte, nele comparece nossa subjetividade. Conforme Agustini e Bertoldo (2011, p. 123), “na construção do *corpus* emerge a subjetividade daquele que o estabelece, juntamente com o modo como a teoria o toca”.

Essa compreensão pode ser articulada com o trabalho de Pinto (2009) que versa sobre uma política de pesquisa para a psicanálise. Para esse autor, em uma pesquisa de orientação psicanalítica, o pesquisador é movido por uma questão que lhe toca como sujeito, o que impõe ao orientador¹³⁸ da pesquisa uma impossibilidade quanto a propor, por exemplo, o tema dessa pesquisa. Não raramente, é no processo da escrita que o pesquisador tem a possibilidade de reconhecer a questão que lhe inquieta e que almeja tornar elucidativa. A esse respeito, Pinto afirma:

A formalização exige novas redações e pesquisas, e os obstáculos que surgem são pessoais e intransferíveis. O pesquisador está presente na investigação [...] A escrita tem autonomia e produz um caminho insuspeitado no início. Diferentemente de outros campos de saber, a linguagem e a escrita não são apenas instrumentos de descrição da realidade, elas criam a realidade. A escrita surpreende quem se

¹³⁸ Consideramos a relevância de se discutir a posição do orientador em uma pesquisa acadêmica. Porém, como essa discussão excede à proposta deste trabalho, buscamos, ao menos, ressaltar nossa compreensão de que o acolhimento e a escuta constituem elementos que podem pautar um trabalho de orientação e que podem se apresentar como essenciais ao desenvolvimento de uma pesquisa. Ainda, consideramos a dimensão transferencial em que o pesquisador coloca o orientador no lugar daquele que possui um saber, como se esse pesquisador reconhecesse um valor em olhar para a mesma direção de seu orientador que, por sua vez, pode buscar meios de conduzir o pesquisador a sua construção de saber sobre seu objeto de estudo. Entendemos que do lado do pesquisador cabe o reconhecimento de que a pesquisa se caracteriza como uma produção decorrente de seu trabalho de elaboração. É com esse reconhecimento que o pesquisador pode, em momentos em que impera o silêncio do orientador, por exemplo, renunciar à expectativa de que esse orientador se posicione do lugar de quem pode indicar o “bem” do outro. Esse lugar a nosso ver não condiz com a função do orientador que se porventura o ocupa, parece-nos desse modo dificultar ao pesquisador assumir a posição de quem pode enunciar “minha pesquisa”, “minha dissertação” ou “minha tese”, e, assim, indiciar sua implicação, ou seja, sua responsabilização pela produção do trabalho. Compreendemos que diante de um objeto que demanda o agir do pesquisador, cabe afastar-se de uma possível conduta de “culpar os outros”, o que pode incluir a figura do orientador. Dessa maneira, o pesquisador passa a assumir a responsabilidade como um princípio, conforme apresentado no capítulo um, que constitui uma via produtiva em seu movimento de trabalho com o objeto de sua investigação.

defronta com ela porque é o próprio campo da contingência, do que poderia ser de outra forma, do imprevisto. [...] A tese é, assim, descoberta a posteriori, porque há um sujeito envolvido, e não apenas um técnico forcluido pelo discurso que só pode pesquisar um problema exigido pela teoria. (PINTO, 2009, p. 9-10)

Esse pensamento que concebe a implicação de um percurso subjetivo na produção de uma escrita se contrapõe à lógica do discurso científico que, supostamente, regido pela objetividade, apresenta-se como emissário de um saber consistente ao excluir o sujeito ou limitá-lo a um objeto de conhecimento predeterminado. Assim, segundo Pinto (2009, p. 2), esse discurso científico se tornou “o exemplo de uma razão que justifica a dominação e o controle da vida”. De forma contraditória, a psicanálise pode justificar sua posição, ao apoiar-se nesse discurso no qual busca inserir o sujeito.

Silva (2013, p. 39) discorre sobre a pesquisa psicanalítica e também assinala a presença do pesquisador, ao afirmar: “Enfatizo que na pesquisa psicanalítica o trabalho com a escuta das múltiplas vozes passa pelo mundo interno do(a) pesquisador(a), fazendo [...] uma história que é construção da história do(as) investigador(a)”.

A construção dessa história, neste trabalho, tem como decorrência o estudo de caso em que nos propomos a buscar indícios da relação da professora participante com o saber em sua prática docente. Na vertente psicanalítica, o caso pode ser compreendido como:

uma história que vai sendo construída à medida que é escrita pelo(a) pesquisador(a). Com base no observado e escutado durante a pesquisa, se constrói uma narrativa pessoal que, por fim, acaba sendo o “caso”, ou seja, o caso do(a) pesquisador(a). (SILVA, 2013, p. 41)

Nessa perspectiva, de modo contrário ao que pressupõe a ciência orientada pelo positivismo, o pesquisador comparece porque o dado de sua pesquisa inexistente como algo que pode ser achado; esse dado é construído na relação que o pesquisador estabelece com o que pôde observar e escutar. Compreendemos que essa observação e essa escuta são direcionadas por pressupostos teóricos como os que apresentamos no capítulo um deste trabalho que assinalam nosso modo de olhar para a relação com o saber na prática docente.

Assim, neste trabalho, caminhamos com a proposta de contemplar aspectos da relação da professora participante desta pesquisa com o saber na prática docente, e aí,

justamente, a maneira como sustenta sua posição discursivo-enunciativa de professor. Frente a alguns aspectos que comportam uma dimensão de enigma, passamos à construção de um estudo de caso, no qual buscamos apresentar esses aspectos pela via de um relato.

A noção de caso na psicanálise freudo-lacaniana pode ser compreendida pela discussão de Nasio que o concebe como:

[...] o relato de uma experiência singular, escrito por um terapeuta para atestar seu encontro com um paciente e respaldar um avanço teórico. Quer se trate do relato de uma sessão, do desenrolar de uma análise ou da exposição da vida dos sintomas de um analisando, um caso é sempre um texto escrito para ser lido e discutido. Um texto que, através de seu estilo narrativo, põe em cena uma situação clínica que ilustra uma elaboração teórica. É por essa razão que podemos considerar o caso como passagem de uma demonstração inteligível a uma mostra sensível, a imersão de uma ideia no fluxo móvel de um fragmento de vida, e poderemos, finalmente, concebê-lo como a pintura viva de um pensamento abstrato (NASIO, 2001, p. 11-12).

Consideramos que é possível por meio de uma paráfrase dessa noção entender o estudo de caso nesta pesquisa de viés psicanalítico como o relato de uma escrita singular feito por pesquisadores que testemunham uma experiência com uma professora de língua espanhola na sala de aula. Esse caso constitui um texto que, elaborado a partir de um referencial teórico e produzido para leitura e discussão, põe em cena a questão da relação de uma professora com o saber na sala de aula.

Ainda, sobre a transcrição, cabe pontuar o modo como a concebemos. Nos pressupostos teóricos que assumimos, a transcrição é um modo de enunciação. Para Flores (2006), dois momentos marcam o processo da transcrição como modalidade de enunciação: o do ciframento e o do deciframento. No primeiro momento da transcrição como ato de enunciação, o que se apresenta é o mostrar, já, no segundo momento, tem-se uma leitura do mostrado. Tanto no ciframento quanto no deciframento há algo que escapa: um resto que resiste à formalização. Assim, do objeto transcrito resta algo e da transcrição também resta algo.

Essa perspectiva nos leva ao reconhecimento de que a transcrição se caracteriza por um limite: a impossibilidade de tudo dizer. Nas palavras de Flores:

Considerando-se que a enunciação é um ato que não pode ser visto desvinculadamente do sujeito que a produz e considerando-se a clivagem estrutural do sujeito, cabe dizer que a transcrição é, nesse

caso, um ato de enunciação em que o “dado” a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado. A transcrição é, por esse viés, uma enunciação sobre outra enunciação. É, portanto, ato submetido à efemeridade da enunciação que, por sua vez, está na dependência da impossibilidade de que tudo se diga, constitutiva da clivagem do sujeito. (FLORES, 2006, p. 62)

Logo, em nosso gesto de transcrever os dizeres da professora participante da pesquisa e dos alunos na sala de aula, buscamos produzir uma escrita que apenas, imaginariamente, apresenta-se como inteira. Nossa transcrição constitui outra enunciação – um dizer sobre um dito.

No momento da transcrição, recorremos ao uso de alguns sinais, conforme abaixo:

Sinal	Significado
//	Para indicar uma pausa curta na fala.
///	Para indicar uma pausa longa na fala.
[...]	Para mostrar uma supressão na fala.
()	Para inserir alguma informação nossa.
(xxx)	Para mostrar que parte da fala é inaudível.
MAIÚSCULAS	Para indicar ênfase na fala.
Itálico	Para mostrar nosso destaque na fala.

Na apresentação das cenas enunciativas que analisamos, passamos a usar a seguinte abreviação:

Sinal	Significado
PP	Para indicar a participante da pesquisa.
A	Para indicar o(a) aluno(a).
E	Para indicar a entrevista.
MAIÚSCULAS	Para indicar ênfase na fala.
Itálico	Para mostrar nosso destaque na fala.

Nas cenas enunciativas, que são numeradas, a abreviação também pode aparecer de forma enumerada para indicar a participação de dois ou mais alunos em um turno de fala. Como, por exemplo, A1 para um aluno e A2 para outro aluno, quando se trata de

diferenciar falas de dois alunos. O sinal “E” que indica entrevista também pode ser seguido de um número como forma de referência a um excerto da entrevista, como, por exemplo, E1 que se refere ao excerto número 1 da entrevista, E2 que se refere ao excerto número 2 da entrevista, e assim sucessivamente. Cabe observar, ainda, que diante da menção de nomes concernentes à cidade, à participante da pesquisa, a um aluno ou, até mesmo, referentes a pessoas relacionadas à história dos que estão na sala de aula, optamos pelo uso de um nome fictício.

Nesse ponto, passamos a discorrer de modo mais específico sobre a análise do *corpus*. Na análise do *corpus*, compreendemos, conforme Milner (1987), que “tudo não se diz”, há algo que falta, há equívocos. Nessa perspectiva, propomo-nos a buscar nos dizeres da professora participante durante a aula ministrada possíveis implicações desses dizeres, ou seja, pretendemos buscar elementos que possam apontar uma irregularidade. Consideramos que esses dizeres produzem efeitos de sentido que podem, ou não, indicar uma ruptura com sentidos, aparentemente, estabilizados, abrindo espaço para outros sentidos.

Como no momento de construção do “*corpus*”, nossa subjetividade comparece nesse movimento de leitura de dizeres da professora participante. Na pesquisa psicanalítica, a narração de uma história dita ou escutada comporta, conforme palavras de Silva (2013, p. 39), “toda uma plasticidade de significantes que a bordejam: uma interpretação da palavra dita pela entrevistada está muito mais ligada à interpretação significante da pesquisadora do que ao sujeito que fala”. A autora mencionada, ainda, observa que o modo do pesquisador apresentar sua narração implica suas escolhas e advém de sua maneira particular de produzir sua escrita e sua narração, conforme afirma:

Os aspectos que considerará importantes em sua construção também serão escolhas do pesquisador que necessitará “recortar” tais elementos, observando o foco de seu estudo e levando em conta que jamais será possível narrar ‘toda a história’. (SILVA, 2013, p. 42)

Nessa afirmação, o destaque conferido ao termo “recortar” e à expressão “toda a história” pode indiciar que o trabalho do pesquisador se afasta da ideia de simplicidade, pois envolve sua elaboração diante do que demanda seu objeto de estudo, e que o aspecto totalizante é da ordem do impossível, de algo que não alcança a concretude, como já assinalamos. A dimensão do impossível indica que a narração da história é

possível em uma estrutura que se rege pelo modo de funcionamento do significante, ou seja, a produção de uma história pode ocorrer a partir do que a palavra torna possível. Logo, na impossibilidade de tudo dizer, essa história que é marcada por um meio dizer pode ser verdade, porém uma verdade que se diz pela metade, uma verdade não toda, ou, ainda, nas palavras que tomamos de empréstimo do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, “a verdade dividida”¹³⁹.

Compreendemos que no processo de elaboração do pesquisador, que pressupõe a construção e a análise do *corpus*, a noção de escuta e a noção de transferência¹⁴⁰, do campo psicanalítico, podem cumprir uma função relevante, e assim o é neste trabalho. Essas noções constituem elementos a partir dos quais buscamos estruturar esta pesquisa.

O trabalho de Iribarry (2003), que discorre sobre aspectos de uma pesquisa psicanalítica, apresenta para a análise dos dados duas técnicas específicas: a escuta e a transferência instrumentalizada. Na primeira técnica, o pesquisador volta sua atenção para os enunciados do participante da pesquisa com o propósito de identificar nesses enunciados o que pode representar uma contribuição para seu problema de pesquisa. Na segunda técnica, o pesquisador busca relacionar esses enunciados com a teoria que assume para, então, elaborar suas considerações. Para uma pesquisa que se pauta por essas técnicas, trata-se de:

identificar significantes cujo sentido assume o caráter de uma contribuição original para o problema de pesquisa norteador da investigação [...] fica-se restrito ao domínio do significante e da abertura de sentidos que lhe é característica. Nessa abertura, o pesquisador situa os significantes de suas expectativas em relação ao tema de pesquisa. (IRIBARRY, 2003, p. 129)

Com esse direcionamento possível, caminhamos no processo de construção das cenas enunciativas e no processo de análise dos dizeres da professora participante que

¹³⁹ Expressão com a qual Carlos Drummond de Andrade intitula um de seus poemas: “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 conseguia 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 os seus fogos./ Era dividida em duas metades/ diferentes uma da outra.// Chegou-se a discutir qual a metade mais bela./ Nenhuma das duas era perfeitamente bela./ E era preciso optar. Cada um optou/ conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”. Poema disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond02.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

¹⁴⁰ Essas noções que retomamos para pensar a análise do *corpus* foram abordadas neste capítulo no processo de construção do *corpus*, em que empregamos o termo escuta, e a noção de transferência comparece de forma implícita, quando passamos a supor que alguns dizeres portavam um “saber” sobre nossa questão de pesquisa.

compõem as cenas, as quais podem constituir indícios para a elaboração do estudo de caso que apresentamos no próximo capítulo. Compartilhamos o pensamento do referido autor, no entanto, cabe ponderar sobre o emprego do termo “técnica” e do termo “instrumentalizada” que podem sinalizar uma possibilidade de apreensão de um objeto.

O uso do termo “técnica” parece expressar uma ideia de que é possível alcançar certo resultado via conhecimento e aplicação da técnica, e a palavra “instrumentalizada” parece remeter a algo disposto para o alcance do melhor rendimento de uma tarefa, por exemplo. Os dois termos empregados, “técnica” e “instrumentalizada”, parecem sinalizar a garantia de eficácia de uma ação planejada, o que não ocorre, por exemplo, na análise dos dizeres da professora participante em que os possíveis efeitos de sentido não se apresentam como produção já esperada e passível de verificação pelo uso de uma técnica e de um procedimento operacional.

De modo contrário, para a construção e a análise do *corpus*, consideramos a escuta e a transferência¹⁴¹ como passos metodológicos que possibilitam uma elaboração, uma produção de saber que não é posta previamente. Como mencionamos anteriormente, não encontramos dados *a priori*, nossa trajetória se marca por uma construção a partir do que o significante, a palavra, torna possível, o que implica considerar o efeito de falta decorrente da linguagem. Entendemos que a escuta e a transferência podem apontar um laço que instauramos, como pesquisadores, em nossa relação com o objeto de estudo desta investigação, com a teoria que mobilizamos para abordá-lo, e com a construção do *corpus* que analisamos. Esse momento de análise pode ser compreendido como um momento “de escovar palavras” como relata Manoel de Barros¹⁴².

¹⁴¹ Como fenômeno que possibilita pensar, por exemplo, um vínculo possível entre um professor e seu objeto de trabalho, entre um professor e seus alunos, ou entre um pesquisador e sua questão de pesquisa e teoria assumida para se aproximar dessa questão. Vale ressaltar que não se trata da transferência como conceito mobilizado no trabalho analítico.

¹⁴² A expressão “de escovar palavras” aparece no texto de Manoel de Barros intitulado *Escova*: “Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a

Para a análise das cenas enunciativas, tomamos do campo psicanalítico os conceitos de Outro, de pulsão, de transferência e de discurso. O conceito de Outro como uma via para abordar aspectos da subjetividade da professora participante desta pesquisa, pois é na relação com o Outro, lugar do simbólico, que o sujeito se constitui; o conceito de pulsão como uma força cuja insistência pode se mostrar favorável à construção de respostas singulares pela professora participante desta pesquisa em sua prática docente na sala de aula, uma vez que essa prática pressupõe um investimento pulsional; o conceito de transferência como indício de um modo de se relacionar com o saber, ou seja, como indício de um possível laço que a professora participante pode instaurar com a língua espanhola, seu objeto de trabalho, o que pode implicar seu movimento no processo de construção e de sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora dessa língua; e a noção de discurso, como laço social para analisar possíveis efeitos dos diferentes lugares nos quais a professora participante pode se colocar em sua prática docente na sala de aula, conforme sua possibilidade de se por em movimento e, dessa maneira, circular pelo discurso do mestre, do universitário, da histórica ou do analista. Consideramos que a análise das cenas enunciativas pode sinalizar diferentes posições ocupadas pela professora participante em sua relação com o saber na prática docente.

Ainda, em nosso percurso, pareceu-nos necessário contornar um ponto que nos inquietava e que diz respeito à posição que ocupamos nesta investigação de viés psicanalítico. Assim, pela escuta e transferência, noções próprias da clínica psicanalítica, que tomamos como estruturantes, podemos compreender com as considerações de Pinto (2009) que a posição do pesquisador, ao desenvolver sua investigação aproxima-se da posição daquele que se coloca em análise, ou seja, daquele que assume a posição de analisante:

o pesquisador se localiza como um analisante. Ele está em transferência, movido pela fala do entrevistado ou pelas lacunas de um texto. O pesquisador está em suposição de saber no momento de obter seus dados e construir seus relatórios de pesquisa. Diferentemente da função de conduzir uma análise, ele participa como alguém que produz saber a partir de um enigma, que levanta problemas e tenta

escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora”. Texto disponível em: <<https://omundodaliteratura.wordpress.com/2011/11/09/escova-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

soluções teóricas para dar conta dos dados encontrados com sua escuta. O pesquisador está fora da função de sustentar a causa do desejo para um outro. Ao contrário, o tema da pesquisa ou o texto teórico é que estão no lugar da causa de seu desejo, movendo-o, de modo análogo ao que se passa com um analisante. (PINTO, 2009, p. 14-15)

Em seu trabalho, o referido autor renuncia à discussão de aspectos relacionados à formação do pesquisador em psicanálise na função de analisante, porém, a respeito desse pesquisador, afirma que “trata-se de alguém que verificou, na própria pele, que todo conceito porta um inacabamento, uma precariedade em apreender a verdade” (PINTO, 2009, p. 15). Com esse horizonte, passamos a percorrer um caminho, nesta pesquisa, que se marca pelo reconhecimento de que há limite.

No próximo capítulo, seguimos com o passo da análise da materialidade linguístico-discursiva das cenas enunciativas construídas para a elaboração do estudo de caso proposto.

Capítulo 4

Uma leitura de dizeres

Algumas considerações preliminares

Neste capítulo, dedicado à análise de dizeres da professora participante, apresentamos, inicialmente, uma seção intitulada “Eu sou professora de espanhol”. Nessa seção, que tomamos como um preâmbulo, buscamos analisar como se dá a entrada da professora participante na ordem de uma posição discursivo-enunciativa de professora, o que, a nosso ver, não poderia ser tomado como um pressuposto. Assim, apresentamos cinco excertos da entrevista com a professora, nos quais enfocamos dizeres que podem apontar aspectos de seu movimento ao se colocar no lugar de professora de língua espanhola, o que pressupõe construir e sustentar uma posição discursivo-enunciativa de professora. Compreendemos que esse movimento é correlato de uma relação com o saber e implica a relação que essa professora mantém com seu objeto de trabalho: o ensino de uma língua estrangeira, no caso espanhol.

Posteriormente, seguimos com a análise de dizeres da professora participante enunciados durante as aulas observadas. Esses dizeres são apresentados, conforme mencionado anteriormente, sob a configuração de cenas enunciativas que são nomeadas com uma palavra ou uma expressão que compõe os dizeres dessa professora. Essas cenas que construímos podem expressar um pouco do que testemunhamos ao acompanhar a referida professora em sua prática docente de sala de aula. Em nosso olhar para essas cenas, buscamos mobilizar o que nos afeta em relação à perspectiva teórica que assumimos neste trabalho e o que reivindica nosso objeto de estudo.

Nos dizeres da professora de língua espanhola na sala de aula, buscamos analisar aspectos de sua relação com o saber e discutir possíveis implicações desses dizeres em seu processo de construção e de sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora. Dito de outro modo, consideramos que os dizeres da professora de língua espanhola na sala de aula podem portar indícios de sua relação com o saber, de seu desejo que lhe possibilita investir ou não na posição que ocupa como professora de

língua estrangeira. Logo, não se trata de tomar uma resposta como “ideal” ou como a que assinala o “bom” professor; pois, no caminho que buscamos trilhar, não nos interessa atribuir valores às respostas produzidas pela professora participante, ou seja, tentamos renunciar à ideia de tomar essas respostas como positivas ou negativas para colocar em foco o que pode advir em decorrência dessas respostas.

Ainda, vale retomar o que afirmamos na hipótese deste trabalho sobre os possíveis movimentos diferentes da professora participante em sua prática docente no que se refere a seguir o roteiro previamente estabelecido para a aula e o de operar um rearranjo nesse roteiro. A nosso ver, o que se apresenta como tão certo na prática docente de uma professora de língua espanhola que está ensinando essa língua pode levar a outros lugares, porque essa prática pressupõe um laço com o outro. Vale lembrar que essa prática constitui um trabalho que, de forma primordial, faz-se a partir da palavra e, por assim ser, comparece no jogo da sala de aula a impossibilidade de entendimento pleno entre os que dela fazem uso.

Nessa perspectiva, para empreender nossa análise, apresentamos as cenas enunciativas em dois eixos: um eixo que chamamos de questões de ordem linguística e outro eixo que chamamos de questões de ordem contingente. No primeiro eixo, enfocamos as questões específicas que envolvem o ensino da língua espanhola como, por exemplo, tradução, gramática e compreensão oral; e, no segundo, abordamos questões que não são próprias do ensino de língua espanhola, mas emergem no momento em que essa língua é ensinada, compondo, assim, o espaço discursivo da sala de aula de língua espanhola.

Sobre esses eixos, cumpre observar que não se trata de instaurar uma dicotomia, pois em nossa concepção, a partir do que constitui uma explicação linguística, outros eventos podem acontecer, isto é, em uma aula que, supostamente, seria voltada para conhecimento de saberes linguísticos sobre a língua espanhola, outras questões vão se anunciando, de forma imprevista, e que não envolvem especificamente a língua espanhola. Assim sendo, ressaltamos que esses eixos são interligados e que os tomamos como referência para efeitos de clareza.

Após a análise dos dizeres da professora participante, apresentamos, ainda, uma seção que intitulamos de “Possíveis posições na prática docente”. Nessa seção,

buscamos discutir sobre possíveis posições que a professora participante pode assumir em sua prática docente a partir das respostas que produz na sala de aula.

4. 1 Eu sou professora de espanhol

Nesse ponto, apresentamos alguns dizeres da professora participante enunciados na entrevista a partir de nosso pedido para que relatasse sobre sua experiência na área do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. Como aludimos no capítulo anterior, esses dizeres da professora produzem uma narrativa de si que se marca por um movimento de oscilação que podemos observar, por exemplo, nas repetições, nas interrupções e nas novas elaborações dos dizeres. Ao discorrer sobre a relevância de se aprender uma língua estrangeira, a professora participante afirma:

E1

PP: Nossa *aprender uma língua estrangeira é aprender // aprender sobre o outro né? Não só // falar outro idioma porque a língua estrangeira às vezes a gente fica pensando que é gramática né, que tem, ah, muito vocabulário nanã // mas a partir do momento // essa pra mim é o principal diferencial de estudar uma língua materna e de estudar uma língua estrangeira, com a língua estrangeira eu estudo o outro porque ainda mais espanhol porque aí você estuda é a cutu// é através da cultura, é através dos costumes, então assim não tem como por exemplo eu ensiná família pra eles sem entrar em algumas né? Em algumas questões muito particulares de cada um deles assim é e aí a gente fala um pouco disso né ah e a família do outro? Né? E o costume do outro? Ah, mas um é separado então assim e mesmo eu não sendo é // de outro país, né? Mas é a oportunidade que eles têm de ter essa // essa nova maneira de olhar as coisas eu penso assim, né? Igual eu falei, né? Língua estrangeira pra mim é esse é o meu principal motivo, né, que eu dou aula de língua estrangeira, então acho que é isso aprender uma língua estrangeira é aprender sobre o outro. [...]*

(Entrevista, excerto número 1. Grifos nossos)

Nas afirmações que iniciam e concluem esse dizer da professora participante, podemos observar que a relação com o outro se coloca como um aspecto que parece tanto ter lhe mobilizado em seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como também parece lhe constituir em sua prática docente: “Nossa *aprender uma língua estrangeira é aprender // aprender sobre o outro né? [...] Língua estrangeira pra*

mim é esse é o meu principal motivo, né, que eu dou aula de língua estrangeira, então acho que é isso aprender uma língua estrangeira é aprender sobre o outro”.

Essa perspectiva assinala um distanciamento da professora participante de um imaginário em que o ensino da língua estrangeira é tomado apenas em seu aspecto funcional, voltado à comunicação, ou, ainda, como aprendizagem de gramática e de vocabulário que em seu dizer parece caracterizar o ensino da língua materna conforme afirmativa: *“Não só // falar outro idioma porque a língua estrangeira às vezes a gente fica pensando que é gramática né, que tem, ah, muito vocabulário nanã // mas a partir do momento // essa pra mim é o principal diferencial de estudar uma língua materna e de estudar uma língua estrangeira”*. Segundo essa professora, o estudo de uma língua estrangeira implica o outro que se pode conhecer via cultura, costumes, o que parece imprescindível se essa língua for o espanhol: *“com a língua estrangeira eu estudo o outro porque ainda mais espanhol porque aí você estuda é a cutu // é através da cultura, é através dos costumes”*.

Esse modo de compreender a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe a possibilidade de haver mudança de posição subjetiva no contato com essa língua, uma vez que nas palavras de Revuz (1998, p. 217), mencionadas no capítulo um, “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós”. Há indícios dessa concepção no dizer da professora participante, quando considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe uma oportunidade de mudança para seus alunos: *“Mas é a oportunidade que eles têm de ter essa // essa nova maneira de olhar as coisas eu penso assim, né? Igual eu falei, né? Língua estrangeira pra mim é esse é o meu principal motivo, né?”* Nesse dizer, podemos destacar ainda o uso do advérbio “né” correspondente à contração da expressão “não é” que parece indicar uma tentativa da professora participante de assegurar seu pensamento sobre o que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e, ainda, uma forma de convidar o interlocutor a compartilhar desse pensamento.

Esses dizeres indicam, assim, que o ser professora, neste caso, perpassa essa relação com o outro, naquilo que comporta a sua cultura. Trata-se de um aspecto da constituição da professora muito presente em abordagens do ensino de línguas que primam por privilegiar a relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a

cultura alvo, conforme assinalado por Kramsch (1993), ao se referir à cultura como uma quinta habilidade a ser trabalhada na sala de aula de língua estrangeira.

No momento em que narra sobre seu processo de aprendizagem da língua espanhola, a professora passa a contar a respeito do que vivenciou ao fazer sua opção pelo curso de graduação em Letras:

E2

PP: *O que eu queria era medicina eu queria ser (risos) pediatra, adorava criança e eu gostava muito de biologia no né no ensino médio aí eu falei ah vou fazer acho que tem tudo a ver, nossa! Nada a ver gente nada a ver (risos) aí eu sabia que eu ia ter que fazer vestibular mesmo [...], aí eu coloquei qualquer coisa, juro que foi assim ah! Vou por Letras foi // não sei, não sei nem como explicar assim porque eu não conhecia Letras, não sabia // nada pus Letras só porque tinha que colocar um curso lá [...] aí passei e eu já tava decidida que eu não ia fazer e eu conversava muito com meus pais assim // não, vamo deixá pra quem realmente quer né? Porque acho um pouco injusto você /// é como se eu tivesse no lugar de alguém que realmente tava interessado naquilo (se referindo ao curso de Letras) e aí eu lembro que um tio meu, gente foi muito engraçado, algumas pessoas entram na nossa vida pra falar algumas coisas assim, ele até morreu, aí ele virou pra mim falou assim na época, você não tá ocupando o lugar de ninguém, você estudou, você passou por mérito seu, você num tá pegando uma vaga de alguém, a vaga é sua porque você conseguiu passar, então vai pelo menos na primeira semana vê como é, vai que cê gosta, vai que enquanto você faz o vestibular, você vai fazendo esse curso é algo a acrescentar na sua vida, eu falei tá, mas eu sei que eu num vou fazer e fui e // as pessoas tem um poder de palavra muito grande e a Giovana é a que teve um poder de palavra na minha vida que ela virou, ela teve // é // foi muito engraçado, as primeiras impressões que a gente tem são muito importantes né? Que ela virou e teve um discurso tão lindo no primeiro // na primeira entrada nossa que foi até lá no prédio C, lembro direitinho gente e aí ela falando que eu não vou ser só uma professora eu posso ser A professora e isso que me motivou porque eu posso e aí ela me mostrou o outro lado da língua estrangeira que eu já gostava e aí eu já tinha espanhol [...]. (Entrevista, excerto número 2. Grifos nossos)*

No relato em questão, podemos observar que a professora participante parece não ter, em um primeiro momento, a intenção de colocar-se no lugar de professora, conforme afirma: “*o que eu queria era medicina eu queria ser (risos) pediatra [...] aí eu falei ah vou fazer acho que tem tudo a ver, nossa! Nada a ver gente nada a ver (risos) aí eu sabia que eu ia ter que fazer vestibular mesmo [...], aí eu coloquei qualquer coisa, juro que foi assim ah! Vou por Letras foi // não sei, não sei nem como explicar assim porque eu não conhecia Letras, não sabia // nada pus Letras só porque tinha que*

colocar um curso lá". Esses dizeres indiciam que a escolha por um curso de formação acadêmica pode ser complicada e marcada por contradições, pois se em um momento o curso de medicina se apresenta como um curso que *"tem tudo a ver"*, logo, o deixa de ser: *"Nada a ver gente nada a ver"*.

Podemos considerar que, para a professora participante, a entrada na ordem de uma posição discursivo-enunciativa de professora decorre de incertezas, conforme podemos observar no excerto em análise. A problemática da entrada nessa ordem discursiva de ser professora de espanhol não se mostra clara, evidente, mas, sim, se caracteriza por contradições. Ao eleger um curso, a professora participante afirma, com segurança e determinação, conforme expressa seu dizer *"juro que foi assim"*, colocar *"qualquer coisa"* e, então, decide *"Vou por Letras"*. Essa opção parece assinalar que, nesse momento, o imaginário prevalente sobre a posição discursivo-enunciativa de professora é que ser professor é ser *"qualquer coisa"*. Assim, inicialmente, a professora participante parece assumir uma posição de distanciamento de uma área em que viria a atuar em um futuro próximo, mais especificamente, a área do ensino de uma língua estrangeira. Ainda, podemos observar algumas marcas de oscilação na escolha pelo curso de Letras, conforme presença de pausas, uso do verbo achar, *"acho"* e uso reiterado do dizer *"não sei"* e também pelo uso da expressão *"não conhecia"* e *"não sabia nada"*.

Em seu dizer, a professora participante faz uso do adjetivo *"injusto"*, quando considera que vai ocupar em uma universidade uma vaga que pode ser destinada a alguém que, realmente, interessa-se pelo curso de Letras. A referência a esse curso é feita com o uso da contração da preposição *"em"* com o pronome demonstrativo *"aquilo"*, (*em + aquilo = naquilo*): *"é como se eu tivesse no lugar de alguém que realmente tava interessado naquilo"*. Esse modo de referir-se ao curso de Letras parece assinalar uma dificuldade de nomear esse curso que pode ser decorrente do fato de ser impensável para a professora participante, naquele momento, fazer um curso que lhe conferisse uma titulação para ocupar a posição de professora. Ao usar o termo *"naquilo"*, a professora participante parece marcar uma posição em que se encontra distante do curso citado.

É possível observar, nos dizeres da professora, o quanto uma palavra pode ter efeitos que, talvez, nunca, sejam conhecidos por quem a profere. Em seu relato, a

participante da pesquisa se refere às palavras de um familiar e de uma pessoa do curso de Letras que parecem ter lhe possibilitado um deslocamento de sua posição inicial quanto ao seu pensamento de não fazer o curso de Letras. Ao afirmar “*tá*”, a professora parece concordar parcialmente com as palavras pronunciadas por seu familiar: “*você vai fazendo esse curso é algo a acrescentar na sua vida*”. Parece haver uma identificação da professora participante a alguns aspectos desse dizer de seu familiar, pois ainda permanece uma insistência dessa professora em manter sua posição de não entrar nesse curso de formação de professores ao dizer “*eu falei tá, mas eu sei que eu num vou fazer*”, o que logo se contradiz, conforme afirma “*e fui*”.

A professora participante também menciona o dizer de uma pessoa do curso de Letras que coordenava uma reunião de apresentação do referido curso, “*ai ela falando que eu não vou ser só uma professora eu posso ser A professora*”, que lhe aponta um modelo de ser professora. Esse dizer parece favorecer a mobilização da professora participante em seu processo de construção de uma posição discursivo-enunciativa de professora que, então, passa a se considerar capaz de assumir essa posição, segundo sua afirmação “*e isso que me motivou porque eu posso*”. A passagem do uso do artigo indefinido para o uso enfático do artigo definido tem um efeito marcante na construção de uma imagem de um profissional que pode ser bem-sucedido ao perseguir um ideal que implica uma noção de completude: “*eu não vou ser só uma professora eu posso ser A professora*”. Essas palavras tomadas pela professora participante como “*as primeiras impressões que são muito importantes*” se apresentam em seu dizer como um “*discurso lindo*” que parece ter lhe afetado de uma forma a rever sua posição inicial, o que antes era considerado “*injusto*” passa a se tornar aceitável, conforme declara “*isso que me motivou porque eu posso*”. Nesse momento, a professora participante parece se identificar à imagem que o outro, uma pessoa do curso de Letras, apresenta como modelo, ou seja, essa professora parece vivenciar uma experiência de alienação a esse outro que lhe diz como ser professora.

Nessa perspectiva, trata-se no plano imaginário de ser “a professora”, o que pode se apresentar como um objeto agalmático, reluzente que, conforme discorremos anteriormente no capítulo dois, refere-se a um objeto parcial, “é esta alguma coisa que é visada pelo desejo como tal, que acentua um objeto entre todos, por não ter comparação com os outros” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 187). Assim, a possibilidade de ser “a

professora” parece ter impulsionado a professora participante a investir nessa posição de professora.

Ainda, no dizer da professora, “*as pessoas tem um poder de palavra muito grande*”, o que parece apontar uma possibilidade de que algo se transforme, seja uma ideia ou uma conduta, por exemplo. A esse respeito, parece-nos que estamos diante do que Lacan (1953-1954/2009, p. 149) toma como transferência simbólica que se refere ao ato da palavra: “Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença”.

Ainda, sobre a fala de uma pessoa do curso de Letras que aponta uma imagem de professor a ser alcançada, parece haver nos dizeres da professora participante que se seguem um reconhecimento da importância dessa fala em seu processo de construção de uma posição discursivo-enunciativa de professora. Além dessa fala proferida por uma pessoa do curso de Letras, há também dizeres de outras pessoas de sua família que parecem se apresentar como marcantes na história da professora participante.

E3

PP: *Essa fala da professora do curso FOI importante porque a minha visão de professor era muito ah era pejorativa mesmo, tipo ah eu não quero ser essa pessoa que sofre TANTO porque professor é uma profissão muito sofrida, eu via meu pai carregando livros pra casa e caderno e reclamando de aluno que fazia num sei quê e aí ele era tanto, que meu pai ele era professor regular do 3º ano do infantil né? Ensino fundamental a gente chamava 3ª série, agora é 4º ano, e aí ele largou e aí agora ele só dá aula de artes na escola, mas eu via esse período antes da artes, sabe? Assim e a minha mãe tinha um discurso muito desse dentro de casa e esses discursos a gente leva muito pra nossa vida, aí ficava assim nossa! Tá vendo? Num quero, não quero, tanto que a minha mãe falava assim ela falava não // cê vai fazer (se referindo ao Curso de Letras), mas não fica sendo uma professorazinha qualquer não, é porque a gente se acostuma né? Então assim e aí eu descobri que curso cada um faz o seu né? Então tinha o aluno que ia pra aula da faculdade e ia embora, tinha o aluno que se envolvia outros não e aí eu comecei a gostar daquilo, aí eu participava das reuniões eu participava dos projetos que tinham, eu entrei em uma escola de idiomas, aí eu comecei a dar aula e aí nossa! É isso mesmo que eu gosto e aí língua estrangeira espanhol foi assim. (Entrevista, excerto número 3. Grifos nossos)*

Os dizeres constantes de E2 assinalam a presença de um Outro que constitui a professora participante em sua entrada na ordem de uma posição discursivo-enunciativa

de professora. Trata-se de uma posição que se torna possível como decorrência da mediação de um outro cujo dizer convoca a professora participante que parece, assim, identificar-se com algum aspecto desse dizer. Esse dizer que passa a lhe constituir possibilita deslocamentos dessa professora que expressa sua visão de professor com o uso do verbo *ser* no passado: “*a minha visão de professor era muito ah era pejorativa mesmo*”. Essa visão pode ser confirmada em seu dizer pela repetição, por três vezes, da frase que expressa sua recusa, quanto a colocar-se no lugar de professor: “*eu não quero ser essa pessoa [...] Num quero, não quero*”.

A princípio, a posição de professor parece ser tomada, no plano do imaginário, como uma posição sem importância, desvalorizada, conforme expressa o adjetivo “*pejorativa*”, acompanhado pelo advérbio “*muito*” que torna a ideia desse adjetivo mais veemente, e também acompanhado pelo advérbio “*mesmo*” que indica uma opinião que se coloca de modo seguro, há uma certeza no dizer da professora sobre sua visão da posição de professor. Acresce a esse imaginário o sofrimento como marca da profissão de professor: “*tipo ah eu não quero ser essa pessoa que sofre TANTo porque professor é uma profissão muito sofrida*”. Nesse dizer, o professor é tomado como aquele que sofre de uma forma excessiva, conforme emprego enfático do termo “*tanto*”, e, por assim ser, trata-se de uma profissão não almejada: “*ah eu não quero ser essa pessoa*”.

Esse dizer pode indicar que a professora participante se cola tanto a uma imagem de sofrimento do pai como aos discursos de sua mãe, conforme afirma “*eu via meu pai carregando livros pra casa e caderno e reclamando de aluno que fazia num sei quê [...] a minha mãe tinha um discurso muito desse dentro de casa e esses discursos a gente leva muito pra nossa vida*”. Aparentemente, “*esses discursos*” assinalam que o exercício da função docente não era um caminho indicado pela mãe da professora participante. Novamente, podemos observar a mediação do outro que constitui a professora participante e que, nesse momento, conduz-lhe a se posicionar de forma contrária a assumir um lugar de professora: “*ai ficava assim nossa! Tá vendo? Num quero, não quero*”.

Nessa negativa da professora participante que reforça a ideia de acaso em sua escolha pela profissão docente parece haver indícios de sua identificação a traços dos dizeres de sua mãe. No entanto, esses dizeres de sua mãe, aparentemente contrários ao exercício da docência, parecem se apresentar com caráter mais brando no instante em

que o curso de Letras se coloca como uma possibilidade para essa professora participante que se recorda das seguintes palavras de sua mãe: *“a minha mãe falava assim ela falava não // cê vai fazer (se referindo ao Curso de Letras), mas não fica sendo uma professorazinha qualquer não”*. Nessa afirmação, o uso da palavra “professora”, no diminutivo, expressa que o ser professor se apresenta como algo de pouco valor. O dizer da professora participante ao rememorar o dizer de sua mãe pode ter correlação com o dizer proferido por uma pessoa do curso de Letras que mencionamos acima: *“aí ela falando que eu não vou ser só uma professora eu posso ser A professora”*.

A opção por um curso que forma professores pode até ser aceitável, como parece ser para a mãe da professora participante, desde que o interessado nesse curso persiga um modelo que pressupõe ser um profissional que se apresenta com caráter absoluto, conforme assertiva: *“cê vai fazer, mas não fica sendo uma professorazinha qualquer não”*. Esse modelo de ser professor, apresentado após o uso da conjunção adversativa “mas”, remete a um imaginário de certezas constantes na docência que, supostamente, deve ser exercida com um controle total das situações que envolvem esse âmbito. O estar fora dessa ordem pode representar o ser “uma professorazinha qualquer”, algo de menor importância.

Assim, o significante, advindo do outro, que parece marcar a entrada da professora participante na posição discursivo-enunciativa de professora é “posso ser A professora”. A decisão de fazer o Curso de Letras indicia um investimento da professora participante nessa posição que é seguido de outros investimentos como participação em reuniões e em projetos, início da docência em uma escola de idiomas, conforme afirma: *“Então assim e aí eu descobri que curso cada um faz o seu né? Então tinha o aluno que ia pra aula da faculdade e ia embora, tinha o aluno que se envolvia, outros não e aí eu comecei a gostar daquilo, aí eu participava das reuniões eu participava dos projetos que tinham, eu entrei em uma escola de idiomas, aí eu comecei a dar aula e aí nossa! É isso mesmo que eu gosto e aí língua estrangeira espanhol foi assim.”* A postura de implicação no curso de Letras parece favorecer um deslocamento da professora participante que, ao se referir a esse curso, emprega novamente o pronome demonstrativo “aquilo” combinado com a preposição “de”, “daquilo”, porém o faz seguido do verbo “gostar” que expressa uma ideia de aprovação, o que era visto como profissão pejorativa passa a ser tomado como algo que pode ser prazeroso.

Essa perspectiva pode ser confirmada no instante em que o dizer da professora indica o uso de outras palavras como forma de referência ao curso de Letras, o que pressupõe uma mudança em sua relação com as palavras antes ditas sobre tal curso. Há o abandono do termo “daquilo”, e, de modo mais específico, a professora começa a dizer de possibilidades que se apresentam para quem faz esse curso: *“entrei em uma escola de idiomas [...] comecei a dar aula”*. Essa experiência parece representar algo que surpreende a professora, conforme seu dizer *“e aí nossa! É isso mesmo que eu gosto e aí língua estrangeira espanhol foi assim...”*. É com espanto, conforme expressa o uso da interjeição “nossa” que a professora parece começar a reconhecer a docência como algo que lhe leva a uma mobilização, o que remete “a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto de desejo)” (CHARLOT, 2005, p. 54). Como mencionamos no capítulo um, a mobilização pode favorecer uma relação com o saber que possibilita ir além de um modelo proposto.

O que leva a participante da pesquisa a investir no curso de Letras e tornar-se professora? De fato, não temos a possibilidade de dizê-lo. As palavras da professora também parecem assinalar algo da ordem de um enigma: *“aí eu coloquei qualquer coisa, juro que foi assim ah! Vou por Letras foi // não sei, não sei nem como explicar assim porque eu não conhecia Letras, não sabia // nada pus Letras só porque tinha que colocar um curso lá”*. Assim, sobre uma escolha:

Há momentos, é certo, em que é preciso escolher, mas as verdadeiras razões da escolha nos escapam... restos que vagueiam em mim, em cada um de nós, um saber que não se sabe [...] mas que diz a verdade do sujeito. Aliás, entre querer e desejar há uma tensão, um eterno conflito que nos constitui enquanto sujeito: nem sempre queremos o que desejamos e vice-versa. Essa eterna contradição entre querer, que segue o imaginário, prescrições socioculturais, e o desejar, sempre inconsciente, é constitutivo da natureza humana e de sua cisão. (CORACINI, 2011, p.46)

Na escolha do curso de Letras pela professora participante, podemos ressaltar por meio de seu dizer o peso da intervenção do outro em sua decisão. As palavras do outro, ditas por familiares e ditas “na primeira entrada”, na reunião de apresentação do curso de Letras, parecem ter ressoado como uma interpelação à professora participante que, aparentemente, passa do não interesse pelo referido curso, voltado à formação de professores, ao desejo de saber sobre esse lugar de professor de língua estrangeira, mais

especificamente, a língua espanhola que segundo seu dizer: “*eu já gostava e aí eu já tinha espanhol*”.

A nosso ver, na decisão de investir no curso de Letras, a professora participante tem a possibilidade de passar da experiência de “ter a língua”, talvez apenas como um instrumento de comunicação, para a experiência de “saber a língua”, como algo que lhe constitui e que diz de seu modo de se relacionar consigo mesma, com o outro e com o mundo. Trata-se da possibilidade de estabelecer uma relação com o saber, língua espanhola, que incide sobre a prática docente daquele que se dispõe a ensinar essa língua.

No decorrer da entrevista, a professora participante discorre sobre como toma para si o ser professora de espanhol:

E4

PP: *Eu sou // eu sou // nossa! Eu sou professora de espanhol (risos) é muito engraçado né NOSSA! Como é engraçado isso porque eu me vejo sempre em formação, nunca // nunca estática sempre em movimento // Então eu estou passando por um momento de movimentos assim porque gosto muito de dar aulas isso me motiva muito, mas eu tô com um mas na minha vida nesse exato momento porque eu não gosto da situação que me acomoda, então eu estou numa situação cômoda na minha vida no sentido assim eu vou sair aqui dessa escola, mas eu tenho outra escola que eu já tô há quatro anos e lá é um lugar muito tranquilo, mas não é o lugar que me // não é que motiva // é que me desafia que me faça buscar coisas novas, o mestrado tá fazendo isso comigo, mas eu tenho uma fome muito grande do outro e esse outro que eu levo pros meus alunos é o outro que eu busco em mim também sabe? Eu // eu amo estar com o diferente, conhecer o diferente, então ser professora de espanhol hoje pra mim é // nossa! É bem pesado assim porque eu acho que é uma responsabilidade um pouco grande assim sabe, professor já é grande é porque as vezes a gente tem // a gente // igual a gente tava conversando né? Ter esse contato com o aluno leva a gente a ter uma outra relação às vezes até comigo mesma eu tá vendo gente às vezes eu reclamo por umas coisas tão bobinha e eu tenho um aluno que tem o quê? Quinze anos a menos do que eu e tá passando por uma situação que nem eu saberia passar assim às vezes eu falo que eles ensinam mais do que eu ensino pra eles, então professor de espanhol pra mim hoje é o desafio de saber conhecer o outro mais do que aquilo que a sala de aula possa oferecer porque a sala de aula às vezes ela limita, mas às vezes não, é tipo assim ela // ela me dá possibilidade de conhecer o aluno, mas às vezes é só o primeiro passo entendeu? Às vezes numa conversa de corredor eu conheço mais ainda sobre ele, então às vezes um abraço que um aluno me dá no corredor, você // gente tá vendo? e na sala ele é tão // é tão diferente ou é tão reprimido ou às vezes quando cê pega um aluno chorando não é nem sua aula, mas aí cê tá envolvida e aí cê que sabê que que tá acontecendo, então assim ser professor o*

que mais me motiva é essa relação com o aluno, só, só, só e somente só, é a única coisa que me faz bem [...] a língua estrangeira me abre uma outra porta, uma outra oportunidade que seja pra eu sentar de dupla, que seja pra eu fazer uma atividade diferente, seja pra eu rir então assim às vezes aprender espanhol é só // uma das possibilidades que eles têm na sala, eu, eu acredito muito nisso. (Entrevista, excerto número 4. Grifos nossos)

Nesses dizeres, a professora participante assume sua posição discursivo-enunciativa de professora de um modo que parece ressaltar o aspecto de acaso dessa posição em sua história. Os risos da professora participante expressam uma ideia contrária a de um riso que surge, por exemplo, de uma piada, ou de algo que pode promover diversão. Esses risos podem se apresentar como uma tentativa de lidar com sua mudança de posição, pois se antes essa professora afirmava com veemência “*eu não quero ser essa pessoa que sofre TANTO porque professor é uma profissão muito sofrida*”, agora seu dizer se produz a partir do lugar de quem ocupa a posição de professora e parece tentar reconhecer-se nessa posição que advém como algo não esperado, conforme ênfase conferida ao termo “nossa”: “*é muito engraçado né NOSSA!*”

Assim, o fato de ocupar a posição discursivo-enunciativa de professora parece portar um aspecto de estranheza, o que pode ser observado na dupla repetição do verbo “ser” seguido de pausas e do uso da interjeição “nossa” que remete à ideia de algo que causa espanto por advir de modo inesperado. Trata-se, conforme apontado anteriormente, de uma posição imprevista para a professora participante que, mesmo após ter feito o curso de Letras e já contar com um tempo de atuação na docência, não diz de imediato “*Eu sou professora de espanhol*”. Parece haver uma dificuldade da professora participante em proferir esse dizer que se apresenta após um movimento de hesitação que podemos depreender na afirmação “*Eu sou // eu sou // nossa! Eu sou professora de espanhol*”.

A essa afirmação segue o dizer da professora “*como é engraçado isso*” que traz indícios de que assumir uma posição é algo complexo. O emprego do pronome demonstrativo “isso” como referência à posição ocupada pode expressar uma dificuldade de se reconhecer nessa posição. Consideramos que essa dificuldade pode estar vinculada ao significante “posso ser A professora” no qual a professora participante parece ter se fixado em seu processo de construção de uma posição discursivo-enunciativa de professora e pelo qual parece esperar ser reconhecida. Esse

significante pode levar a crer na existência de uma formação que, marcada por um início e um término, pode garantir o alcance da imagem de quem busca ser o melhor profissional de uma área, como se fosse possível após vivenciar uma experiência de formação declarar-se como um profissional com caráter absoluto.

De um lado, a professora participante tem um modelo ideal de professor a ser alcançado, “ser A professora”, e, de outro, se vê “sempre em formação”, o que pressupõe uma construção permanente de sua posição de professora. O dizer “*eu me vejo sempre em formação, nunca // nunca estática sempre em movimento*” parece assinalar, justamente, uma identificação a dizeres que preconizam o que é ser “A” professora, dentre os quais, encontra-se o dizer sobre a formação contínua, por exemplo. Assim, podemos observar que há investimentos da professora em sua posição como, por exemplo, o curso de mestrado mencionado em seu dizer como algo que representa um desafio que lhe coloca em movimento. Vale lembrar, conforme discutimos no capítulo dois, que o campo do Outro, no qual o sujeito constitui-se, lhe oferece apenas uma possibilidade de representá-lo, e, por assim ser, sempre haverá um resto que marca a impossibilidade de definição do sujeito.

Ainda, na perspectiva teórica em que nos inscrevemos, podemos compreender a necessidade de estar “sempre em movimento” como uma tentativa de responder à pulsão, de encontrar uma resposta para essa força constante que acossa o humano. A afirmativa da professora participante “*gosto muito de dar aulas*” pode indicar uma maneira de encaminhamento para a pulsão, porém como discurremos no capítulo dois, a satisfação para a pulsão é sempre parcial, e esse aspecto parece comparecer em seu dizer “*mas eu tô com um mas na minha vida*”. Esse “mas” pode denunciar a falta constitutiva do humano, a qual viabiliza o desejo que está sempre alhures, o desejo que atesta a inexistência do objeto que pode levar à satisfação plena.

No dizer da professora participante “*Então eu estou passando por um momento de movimentos assim porque gosto muito de dar aulas isso me motiva muito, mas eu tô com um mas na minha vida nesse exato momento porque eu não gosto da situação que me acomoda*”, há indícios de uma divisão subjetiva. Nesse dizer há aspectos de um mesmo instante que se contradizem conforme uso das expressões “estou passando” e “nesse exato momento”. Essas expressões são acompanhadas por complementos que apontam que, em um mesmo momento, tem-se a perspectiva de movimento e a

perspectiva de sossego, segundo o dizer “*não gosto da situação que me acomoda*”. O anseio por “*buscar coisas novas*” assinala a condição do humano, que por estar no campo da pulsão, encontra-se em um estado de busca permanente.

É possível perceber, ainda, que o modo como a professora participante concebe o ser professor de espanhol pode apontar seu reconhecimento da alteridade que constitui o humano: “*mas eu tenho uma fome muito grande do outro e esse outro que eu levo pros meus alunos é o outro que eu busco em mim também sabe? Eu // eu amo estar com o diferente, conhecer o diferente, então ser professora de espanhol hoje pra mim é // nossa! É bem pesado assim porque eu acho que é uma responsabilidade um pouco grande assim sabe*”.

Na afirmativa “*eu tenho uma fome muito grande do outro*” pode-se perceber que o emprego do substantivo “fome”, que é acompanhado pelo advérbio “muito” e pelo adjetivo “grande”, pode indicar que o outro ocupa, de forma intensa, um lugar no desejo da professora. É no outro, desconhecido, que atrai e que possibilita um movimento de busca, que a professora parece reconhecer-se, esse outro, estranho, que se apresenta tão próximo, conforme afirma: “*é o outro que eu busco em mim também*”. Como se esse outro pudesse responder ao anseio humano de completude.

Parece haver uma disposição da professora para vivenciar o que é da ordem do diferente, conforme o dizer “*Eu // eu amo estar com o diferente, conhecer o diferente*”, o que pode indiciar sua prontidão para deslocar-se, para assumir outros pontos de vista. É a essa perspectiva que a professora participante vincula o ser professora de espanhol, o que implica em seu dizer algo “pesado” que exige responsabilidade. Possivelmente, toma-se como “pesado” o trabalho que envolve apresentar o outro, o diferente, que pode ou não ser aceito: “*então professor de espanhol pra mim hoje é o desafio de saber conhecer o outro*”. A posição de professor de espanhol parece ser um caminho que promove mudanças ao levar a uma relação com o saber sobre o outro, uma posição que se toma como possibilidade de reconhecimento do estranho que nos habita.

A professora participante considera que a sala de aula é um espaço em que é possível conhecer o outro, e que pode ser um “*primeiro passo*” para essa “*possibilidade de conhecer o aluno*”, pois de sua parte há uma abertura para estender a relação com o aluno para fora da sala de aula como, por exemplo, o espaço do “corredor” onde é possível haver uma maior aproximação do aluno, conforme afirma por meio de uma

“conversa” ou um “abraço”. Há um empenho da professora participante em estabelecer um laço com o aluno mesmo quando se trata de uma situação que pode ocorrer fora de sua aula, conforme seu dizer: *“às vezes quando cê pega um aluno chorando não é nem sua aula, mas aí cê tá envolvida e aí cê qué sabê que que tá acontecendo”*. Esse dizer pode indiciar que a professora participante pode desejar algo em relação a seu aluno que, assim, tem a possibilidade de se questionar sobre seu próprio desejo.

Essa relação com o aluno que vem por meio do ensino da língua espanhola parece ser essencial para a professora participante que é bastante enfática em seu dizer ao sintetizar suas considerações sobre o que lhe conduz a investir na posição de professor: *“então assim ser professor o que mais me motiva é essa relação com o aluno, só, só, só e somente só, é a única coisa que me faz bem [...] a língua estrangeira me abre uma outra porta, uma outra oportunidade [...] então assim às vezes aprender espanhol é só // uma das possibilidades que eles têm na sala, eu, eu acredito muito nisso”*. Nesse dizer, a língua estrangeira constitui um meio para que a relação com o outro se estabeleça, e essa relação é tomada como imprescindível, conforme indica o uso repetitivo, por três vezes, do termo “só”, a expressão “somente só” e a expressão “a única coisa” que reforçam o caráter relevante da relação com o outro. No exercício da docência, a relação com o aluno é o que torna apazível estar na posição de professora: *“é a única coisa que me faz bem”*.

No dizer *“a língua estrangeira me abre uma outra porta, uma outra oportunidade”*, podemos considerar que a língua estrangeira parece ser tomada como algo favorável para que outras questões sejam tratadas além das questões próprias de ensino da língua. Ao se expressar sobre essa convicção, a professora demonstra uma hesitação, quando afirma que *“aprender espanhol é só // uma das possibilidades que eles têm na sala, eu // eu acredito muito nisso”*.

Interessante considerar, ainda, que a professora participante responde ao acaso que parece marcar sua entrada na ordem de uma posição discursivo-enunciativa de professora com investimentos que podem possibilitar-lhe sustentar-se nessa posição, conforme seus dizeres abaixo.

E5

PP: *Nossa são muitos investimentos // língua estrangeira se a gente não pratiCAR, não se atualiZAR é uma coisa que fica assim // é // acho que tudo na vida precisa se atualizar sempre, mas língua estrangeira se você trabalha com*

isso a responsabilidade é um pouco maior né? Porque eu tava até preocupada gente será que yerno é genro mesmo? [referência a uma situação de sala de aula] eu fiquei com aquilo na cabeça e eu fiquei com aquilo na cabeça, vai vê eu tô ensinando tudo errado pro meu menino, e às vezes a gente fica com umas coisa e a gente é tão automático assim nosso vocabulário que a gente aprende e aí a gente passa, e aí eu lembro direitinho uma vez que eu tava aprendendo ainda e aí uma professora falou que jersey era vestido, gente aquele trem ficou na minha cabeça eternamente porque depois de muito tempo eu fui descobrir que Jersey num era vestido // e assim a gente toma como verdade o que o professor diz e isso é muuuito grave (risos) eu falo porque às vezes a gente fala uma coisa e, e os alunos tá, se você falou eu acredito, a gente é um pouco dono da verdade dentro de sala de aula né? E se a gente não ficá tomando um pouco de cuidado acaba tendo uns deslizes feios assim e aí então eu sempre procuro eu tenho mestrado né, tenho? estou tendo né, estou em processo ainda, estou fazendo mestrado que me traz outras, me traz uma malha mais pesquisadora assim, mas que de uma forma ou de outra não me deixa parada, mas eu gosto muito de fazer cursos é // de atualização de professores mesmo eu já fiz um no Uruguai que a gente vai e só de cê sair daqui, você tem que conversar que seja pra pedir uma comida e aí você fala tá vendo? E eu tenho uma mania muito grande nem que seja quando eu viajo pra fora a passeio, por exemplo, (risos) eu não consigo me desligar da professora que existe dentro de mim, nossa é muito grave isso (risos) que eu fico louca quando eu vejo jornal, quando eu vejo revista, eu tiro foto de outdoor e aí eu trago isso pra sala eu não consigo (risos) falar assim, não, vamos curtir só, quando eu vejo eu tô tirando foto de shampoo que tá escrito em espanhol (risos), de outdoor (risos) e aí eu trago sempre revista livro eu não sei onde eu ponho mais tanta coisa que eu trago, mas é isso, assim, às vezes não necessariamente // estar matriculada em um curso, alguma coisa assim, mas sempre que eu posso e que eu tenho esse contato eu sempre trago um pouquinho dessa vivências pras minhas aulas assim, faz uma GRANde diferença essa // essa experiência com o outro, de fora que aí eu falo assim não // eu posso, aí sim eu tenho propriedade pra dizer não, é isso mesmo, eu vi, eu escutei, (risos) o nativo fala é assim mesmo, isso é legal, acho que é isso. Estou // me preparando assim, por isso que tá me incomodando um pouquinho porque eu estou há um tempo sem // sem conhecer esse outro e isso me incomoda, mas vai dar certo (risos) É eu sinto muita falta disso [refere-se a viajar para um país que fala o espanhol como língua materna], muita, assim // muita falta e as vezes parece que a gente vai perdendo um pouco eu não sei explicar, mas eu fico enferrujada essa é a palavra, então eu sinto falta desse outro e aí eu tinha prometido pra mim mesma que uma vez por ano eu ia fazer isso. E só que aí entrou o mestrado e deu uma recaída nessa minha... mas aí eu acho que esse ano eu vou de novo, mas eu preciso disso, é algo que me alimenta, por isso que as vezes eu fico pensando que as vezes eu acho que eu posso fazer mais do que só só estar na sala de aula entendeu? E às vezes a escola não me permite essa // essas outras vivências que me limitam, me limitam assim 50 minutos e às vezes a gente quer, morro de vontade de fazer uma feira, por exemplo, e aí é o momento do meu aluno trabalhar e não eu, de tudo que ele aprendeu, o meu sonho, mas num daaá, num dá, num dá porque 50 minutos por semana, aqui dois dois horários, mas assim eles não são só meus

alunos né? Então às vezes a gente tem esses // o que, por exemplo, *numa escola de língua estrangeira específica tem a capacidade de montar isso né?* [referência à feira] *porque eles estão lá pra isso, aqui não* [referência à escola pública], *é outro desafio, mas eu prefiro esse desafio eu gosto de alguma coisa que fala assim minha filha você não vai dar conta disso, eu falo ah! Cê qué vê que eu dou conta, é agora sô (risos) é mais ou menos isso (risos).* (Entrevista, excerto número 5. Grifos nossos)

Nesse relato da professora, as partes em destaque remetem a aspectos que podem ser tomados como significativos na área do ensino de uma língua estrangeira como, por exemplo, viagens ao país em que essa língua é falada.

A referência ao trabalho com a língua estrangeira como algo que implica uma responsabilidade árdua é retomada nesse dizer, o que reforça a ideia de um trabalho “pesado” e de “grande responsabilidade” mencionada anteriormente. Com esse imaginário, uma constante busca por atualização parece, então, tornar-se necessária: “// *é // acho que tudo na vida precisa se atualizar sempre, mas língua estrangeira se você trabalha com isso a responsabilidade é um pouco maior né?*” A participação em um curso de atualização parece ser uma forma de se garantir o sucesso de uma atividade profissional, o que pressupõe evitar ao máximo a ocorrência de erros no exercício dessa atividade. Essa parece ser uma meta que a professora participante busca alcançar e que parece estar em concordância com a imagem de professor que se parece assumir, conforme discutido anteriormente, “*eu posso ser A professora*”.

Nessa perspectiva, o dizer da professora participante traz como exemplo uma situação em que essa professora responde a um aluno que lhe questionou sobre a forma de se referir ao termo *genro* em espanhol. A professora lhe responde “*yerno*”, mas, no momento da entrevista, retoma essa situação e expressa seu receio de ter cometido um equívoco: “*Porque eu tava até preocupada gente será que yerno é genro mesmo? eu fiquei com aquilo na cabeça e eu fiquei com aquilo na cabeça, vai vê eu tô ensinando tudo errado pro meu menino*”. Esse dizer pode indiciar um gesto de reflexão e de inquietação da professora com a sua prática. A preocupação da professora, que pode ser indiciada na frase que se repete “*eu fiquei com aquilo na cabeça*”, pode remeter a um discurso em que o professor é tomado como detentor do saber, aquele que sempre está certo, e, logo, tudo o que diz é verdade: “*e assim a gente toma como verdade o que o*

professor diz”, e, nesse caso, se o professor se equivoca trata-se de algo “*muuuuito grave (risos)*”. Trata-se de uma imagem idealizada de professor.

A gravidade de um possível erro advindo de um professor é indicada com intensidade, pela repetição da vogal “u” no pronome “muito”, e com humor, pelos risos que se seguem, o que pode assinalar um movimento da professora de tentar lidar com algo que lhe parece inaceitável: incorrer em erros, em falhas. A professora parece considerar que seu dizer pode ser tomado como uma verdade por seus alunos conforme afirmativa: “*eu falo porque às vezes a gente fala uma coisa e, e os alunos tá, se você falou eu acredito, a gente é um pouco dono da verdade dentro de sala de aula né?*” Com essa afirmativa, é possível observar que a professora participante parece ter certo cuidado em sua relação com a língua e com o ensino. Ainda, observamos que o uso da expressão “ser dono da verdade” pode indicar uma postura assumida por aquele que busca sempre estar na condição de correto e que, dessa maneira, empenha-se para manter-se na condição de merecedor de aprovação.

Essa postura é condizente com o significante “*eu não vou ser só uma professora eu posso ser A professora*” que parece orientar a professora participante em seu processo de ingresso na área do ensino de língua estrangeira. A nomeação “dono da verdade” pode não ser tão relevante para a professora participante, conforme expressa o uso do termo “pouco” acompanhado do artigo “um” na afirmativa “*a gente é um pouco dono da verdade*”, o que é diferente de dizer “*a gente é o dono da verdade*”.

Como parte de sua formação, a professora, ao mencionar seu gosto e a constante procura por cursos de atualização de professores, afirma: “*eu já fiz um no Uruguai que a gente vai e só de cá sair daqui*”. Nessa assertiva, a experiência de estar em outro país parece constituir um diferencial para a professora que é enfática em seu dizer: “*faz uma GRANde diferença essa // essa experiência com o outro, de fora*”. Desse modo, a viagem a um país em que a língua estrangeira que se ensina é a língua materna se apresenta como essencial à formação da professora, como se essa experiência lhe conferisse legitimidade para atuar: “*ai eu falo assim não // eu posso, ai sim eu tenho propriedade pra dizer não, é isso mesmo, eu vi, eu escutei, (risos) o nativo fala é assim mesmo*”. Trata-se de uma experiência que parece trazer uma segurança maior para a professora, o que pode ser ilustrado no dizer da professora pelas frases em que a

repetição do pronome “eu” assinala uma convicção dessa professora para falar, a partir dessa experiência, sobre aspectos da língua estrangeira.

Essa experiência da viagem parece ter sempre um objetivo pensado a partir da posição de professora que constitui a professora participante, conforme afirma: *“E eu tenho uma mania muito grande nem que seja quando eu viajo pra fora a passeio, por exemplo, (risos) eu não consigo me desligar da professora que existe dentro de mim, nossa é muito grave isso (risos) que eu fico louca quando eu vejo jornal, quando eu vejo revista, eu tiro foto de outdoor e aí eu trago isso pra sala, eu não consigo (risos) falar assim, não, vamos curtir só”*. Essa afirmação aponta um reconhecimento da professora participante sobre a posição de professora que lhe constitui e que lhe marca de modo tão intenso até mesmo em momentos em que poderia se dispensar de ações que envolvem essa posição como, por exemplo, a de buscar material para apresentar a seus alunos em uma viagem que poderia ser voltada apenas para o lazer.

A ideia de uma viagem ao país que fala a língua estrangeira que se ensina como fator expressivo na formação de um professor constitui o discurso de muitas instituições de ensino. A título de exemplificação, podemos mencionar os institutos de idiomas que tendem a priorizar para compor seu corpo docente aquele professor que já teve a experiência de estar em um país estrangeiro, o que implica, às vezes, até dispensar a formação acadêmica na área do ensino. Esse discurso da viagem a um país estrangeiro é um dos discursos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que “primaram por manter uma ideia de que estar no país de origem garantiria a aprendizagem automática e, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cultura” (SALES, 2007, p. 82).

O dizer da professora participante sobre uma viagem a um país estrangeiro está para a ordem de algo indispensável, assim como um veículo necessita de combustível para manter-se em movimento, uma viagem a um país que fala a língua que se ensina parece constituir, para a professora participante, um fator que pode favorecer a sustentação de sua posição discursivo-enunciativa de professora conforme indica seu dizer: *“É eu sinto muita falta disso, muita, assim // muita falta [...] eu acho que esse ano eu vou de novo, mas eu preciso disso, é algo que me alimenta”*. Esse dizer parece apontar que a professora se vê legitimada a partir da ideia de se visitar um país que fala espanhol.

Podemos perceber, ainda, que em seu relato a professora aponta uma diferenciação entre as possibilidades de trabalho com a língua em uma escola pública e um instituto de idiomas ao qual se refere como uma “*escola de língua estrangeira específica*”. No dizer da professora comparece o aspecto da carga horária de cinquenta minutos semanal, prevista em algumas escolas, o que não acontece na escola em que atua no momento, mas mesmo assim há propostas que parecem inviáveis nessa escola como a de realizar uma feira cultural com os alunos: “*morro de vontade de fazer uma feira, por exemplo, e aí é o momento do meu aluno trabalhar e não eu, de tudo que ele aprendeu, o meu sonho, mas num daaá, num dá, num dá porque 50 minutos por semana, aqui dois dois horários, mas assim eles não são só meus alunos né?*” O uso enfático e repetitivo da expressão “num dá” remete a um imaginário da ineficiência do ensino de língua estrangeira na escola pública que é visto nesse âmbito de forma pouco produtora, sempre marcado por algum aspecto restritivo como a carga horária citada, o número excessivo de alunos por sala ou a falta de material.

De modo contrário, em um instituto de idiomas, o ensino parece se caracterizar por um aspecto de suficiência, e o professor tem condições para desenvolver atividades que envolvem a questão cultural, conforme dito pela professora participante: “*numa escola de língua estrangeira específica tem a capacidade de montar isso né? [referência à feira] porque eles estão lá pra isso*”. Na escola pública, a realidade é distinta: “*aqui não, é outro desafio*”, desafio que pode ser uma alusão à circunstância contingencial na qual atua um professor nessa rede de ensino. Dentre os espaços de ensino mencionados, público e privado, a preferência da professora participante se volta para a rede pública: “*mas eu prefiro esse desafio eu gosto de alguma coisa que fala assim minha filha você não vai dar conta disso, eu falo ah! Cê qué vê que eu dou conta, é agora sô (risos) é mais ou menos isso (risos)*”.

A justificativa da professora para sua preferência é apresentada de maneira informal e entre risos, e pode advir do fato de essa professora se sentir, na rede pública de ensino, provocada a responder às dificuldades a serem enfrentadas a partir do significante “eu posso ser A professora” que parece lhe constituir de forma preponderante, o que lhe possibilita, diante de um dizer “você não vai dar conta disso”, afirmar “eu dou conta”.

Parece haver, de forma contínua, um movimento da professora participante para investir em seu processo de construção de um lugar na docência. A realização do curso de Letras, o mestrado, outros cursos de atualização e as viagens constituem elementos que indiciam uma busca por estabelecer uma relação consistente com o saber específico, língua espanhola. Consideramos que os dizeres da professora participante, apresentados nesta seção, assinalam alguns aspectos que marcam a constituição dessa professora em sua entrada na posição discursivo-enunciativa de professora e, ainda, em seu movimento para sustentar-se nessa posição.

Na sequência, passamos à análise das cenas enunciativas que compõem o eixo de questões de ordem linguística.

4. 2 Questões de ordem linguística

Conforme aludido anteriormente, nesse eixo, apresentamos dizeres da professora participante, organizados em cenas enunciativas, que foram proferidos durante as aulas de língua espanhola. Nesse eixo, os dizeres têm como foco algumas questões pertinentes ao ensino da língua espanhola.

Vale ressaltar que os dizeres da professora participante no momento das entrevistas podem ser retomados, se necessário, na análise dos dizeres da sala de aula que entram na composição das cenas enunciativas apresentadas na sequência.

4.2.1 No traduzca

Cena enunciativa 1

Situação: A professora corrige com os alunos um exercício em que se pratica o uso de vocabulário sobre alimentos. Durante a correção, a professora chama a atenção de dois alunos para a atividade; e apresenta uma explicação para uma dúvida sobre uma palavra em espanhol.

PP: Letra a, manzana; letra b, plátano (Interrompe a correção e se dirige a uma aluna que estava distraída.); Andréa, *mire acá*.

A1: Que?

PP: *PARA MIRAR AQUÍ!*

(A aluna nada diz e passa a olhar para a professora que retoma a correção.)

PP: Letra c //

A2: Sandía.

PP: Eso, sandía. Letra d, fresa (Interrompe a correção e se dirige a um aluno que brincava com uma garrafa de água sobre a carteira.); *vou pegar essa garrafa e jogar pela janela.*

A3: (Para de brincar com a garrafa)

PP: Letra e, zanahoria.

A4: Professora, o que que é zanahoria?

PP: Lembra uma época do ano em que se come huevos de chocolate.

A4: Ovos de chocolate?

PP: *NO, no traduzca! Piensa huevos de chocolate, conejo que come zanahoria.*

A4: Ah!

A5: Pernalonga.

PP: ISSO, perfeito!

Nesse exemplo, antes de tratar de um ponto que envolve uma questão linguística, podemos observar a ocorrência de situações de desatenção e indisciplina que surgem no decorrer da aula. Diante dessas situações, a professora parece lidar de modo incisivo nos momentos em que ao se dirigir a dois alunos da sala diz, primeiramente, à aluna que demonstrava estar distraída, “Andréa, mire acá [...] *PARA MIRAR AQUÍ*”, e, depois, diz a outro aluno que brincava com uma garrafa: “*vou pegar essa garrafa e jogar pela janela*”. Como afirmamos, em uma aula voltada, especificamente, para o ensino de uma língua estrangeira, questões inesperadas podem emergir.

Sobre a resposta da professora participante para o questionamento que um aluno lhe faz sobre o termo “zanahoria”, o dizer “*NO, no traduzca!*” pode assinalar um posicionamento contrário ao uso da tradução em sua sala de aula. Esse dizer indicia que a professora participante se coloca em uma posição discursivo-enunciativa de professor que remete ao método audiolingual cuja ênfase está no desenvolvimento da habilidade oral da língua estrangeira a ser ensinada. Esse método comparece na história do ensino de línguas estrangeiras e assume como principais proposições, segundo Leffa (1988), que a língua implica a fala, um conjunto de hábitos e é constituída pelo dizer de falantes nativos. Ainda se consideram como premissas desse método dois fatos: deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, e as línguas são distintas. Trata-se de focar na sala de aula o uso da língua estrangeira.

No dizer da professora, “*NO, no traduzca!*”, é possível observar a utilização do advérbio de negação “NO”, pronunciado pela professora de forma enfática, seguido de uma frase no imperativo negativo, “no traduzca”, que expressa uma ordem referente a algo que não deve ser feito na aula de língua espanhola, ou seja, não se deve usar a língua materna, no caso, o português.

O uso da língua materna em uma aula de língua estrangeira, que pode pressupor a prática da tradução, remete a outro método, também presente na história do ensino de línguas estrangeiras, conhecido como Gramática-Tradução, que considera o uso da língua materna no processo de ensino de outra língua: “Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno” (LEFFA, 1988). Os dizeres da professora em sua resposta ao aluno parecem indiciar uma possível não identificação da professora a esse método.

Para auxiliar o aluno na compreensão de uma palavra, a professora lhe apresenta uma explicação na língua estrangeira e, ao fazê-lo, recorre a elementos que fazem parte da cultura e que, supostamente, são conhecidos pelo aluno, conforme enunciado: “*Piensa huevos de chocolate, conejo que come zanahoria*”. Assim, o aluno é convidado pela professora a seguir um caminho no qual tem a possibilidade de alcançar o entendimento da palavra desconhecida na língua estrangeira. O dizer da professora pode levar o aluno a deduzir que a palavra “zanahoria” se refere a um alimento cujo significado pode ser conhecido ao se relembrar uma data comemorativa na qual um de seus símbolos é um animal que, segundo crença, toma esse alimento como preferido.

A resposta do aluno – *Ah!* – enunciada em tom de surpresa, aparentemente, indica que sua dúvida sobre a palavra “zanahoria” parece ter chegado ao fim. Após a explicação da professora, tem-se a participação de outro aluno que, ao mencionar a palavra “Pernalonga”, demonstra haver feito uma associação de ideias entre “*conejo que come zanahoria*” e o personagem de um desenho animado que se trata de um coelho que come cenoura. Com a participação desse outro aluno, a professora parece considerar que a compreensão do termo “zanahoria” foi alcançada, conforme enuncia: “*ISSO, perfeito!*”.

Esse dizer pode expressar a ideia de que a dúvida apresentada foi esclarecida e que a explicação não é mais necessária, ou seja, exclui-se qualquer possibilidade de incompreensão. Contudo, não podemos afirmar se, de fato, uma possível compreensão foi alcançada tanto pelo aluno que apresentou a dúvida como para o outro aluno que

participou nesse momento, pois, nessa aula, a palavra “zanahoria” não é retomada pelos alunos e também não aparece em outra atividade que poderia demandar seu uso.

O movimento da professora, no que se refere a evitar o uso da tradução durante a aula de língua espanhola, é recorrente, conforme observamos em outros momentos de sua prática docente, como, por exemplo, na cena enunciativa que se segue.

Cena enunciativa 2

Situação: a professora após repetir com os alunos um léxico relacionado aos objetos escolares é questionada a respeito da palavra “bolígrafo”.

A: ¿Qué es bolígrafo?.

PP: Es lo que utilizamos para escribir, este es azul (A professora pega uma caneta azul em sua mesa e a mostra para o aluno).

Nesse exemplo, podemos observar que a explicação da professora em língua espanhola assinala a utilidade do objeto referente à dúvida apresentada pelo aluno e vem acompanhada do gesto de pegar esse objeto e de mostrá-lo ao aluno. Dessa maneira, além de ouvir um esclarecimento sobre esse objeto na língua estrangeira, o aluno tem a oportunidade de visualizar tal objeto, o que pode eliminar uma possibilidade de incompreensão que porventura pudesse permanecer se a professora apenas apresentasse sua explicação na língua espanhola. Em sua resposta, a professora parece se aproximar de uma metodologia conhecida como ensino comunicativo de línguas estrangeiras em que o professor assume o papel de “um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, levando ao aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira” (RICHARDS, 2006, p. 43).

Na cena enunciativa seguinte, a professora mantém seu posicionamento de buscar esclarecer as dúvidas de vocabulário dos alunos na própria língua estrangeira que é alvo de aprendizagem, e, ainda, utiliza-se de recursos que podem facilitar o entendimento dos alunos como, por exemplo, o uso de desenho e de narrativa curta.

Cena enunciativa 3

Situação: A professora faz a correção de algumas palavras em espanhol (Piña, zanahoria, manzana e cuchillo.) que havia soletrado para os alunos.

PP: Ahora vamos corregir, uno // piña.

A1 :Piña?

PP: Piña es una fruta (Desenha um abacaxi no quadro.); // dos, zanahoria // comida del conejo, Pernalonga es un conejo. Tres //

A2: Manzana.

PP: De Blanca de Nieve de los siete enanos, comió la manzana y murió, la manzana envenenada // y cuatro, última palavra, cuchilo que sirve para cortar las cosas.

Há uma correlação entre os dizeres da professora constantes da cena enunciativa 3 com os anteriores. A professora, novamente, parece se empenhar para usar com seus alunos a língua espanhola que constitui seu objeto de trabalho. Para esclarecer a dúvida de um aluno sobre o termo “piña”, a professora indica na língua estrangeira o campo lexical ao qual esse termo pertence: “*es una fruta*”. Além disso, a professora parece buscar garantir a compreensão do aluno por meio do recurso do desenho que faz dessa fruta no quadro.

Na sequência da correção, a professora parece considerar a necessidade de explicar as palavras que corrige com os alunos mesmo sem que esses apresentem alguma dúvida. Desse modo, o termo “zanahoria” é, após uma pausa curta, explicado pela professora que, ao fazê-lo, recorre, mais uma vez, à ideia do “conejo” que utilizou com o aluno de outro grupo que havia apresentado um questionamento sobre o termo “zanahoria”; e, ainda, busca trazer à lembrança o personagem “Pernalonga” de um desenho animado que também foi mencionado por um aluno, conforme aludido na primeira cena enunciativa apresentada.

Ainda na correção do exercício proposto, no terceiro item, a professora faz uma pausa ao dizer “tres”, e uma aluna, então, indica a resposta desse item: “manzana”. Antes que os alunos apresentem algum questionamento, a professora busca levar os alunos à compreensão do significado dessa palavra, vinculando-a a um conto de fadas que, provavelmente, é conhecido dos alunos. Trata-se da história de Branca de Neve na qual a “manzana” comparece como elemento significativo que a professora retoma em seu dizer: “*De Blanca de Nieve de los siete enanos, comió la manzana y murió, la manzana envenenada*”. Assim, ao narrar de forma breve a história mencionada, a professora aponta elementos que podem favorecer a compreensão dos alunos, no que se refere ao termo “manzana”.

Vale ressaltar que, ao explicar um termo na língua estrangeira, a professora participante lança mão de saberes que a constituem. A história da “Branca de Neve”, citada na sala de aula, é uma história que faz parte da cultura, elemento ao qual a professora recorre em sua prática docente, o que assinala sua inserção em elementos culturais ligados à língua, mais especificamente, tem-se nesse caso a literatura dos

contos de fadas tomada como exemplo para explicar uma questão linguística, o significado do termo “manzana”. Nessa perspectiva, podemos recordar que a concepção dessa professora sobre a aprendizagem de língua estrangeira, mencionada em sua entrevista, abrange a cultura: “*com a língua estrangeira eu estudo o outro porque ainda mais espanhol porque aí você estuda é a cutu// é através da cultura, é através dos costumes*”.

Na correção do último item, a professora diz: “*cuatro, última palavra, cuchilo que sirve para cortar las cosas*”. Nesse dizer, a professora apresenta a resposta do item quatro que no caso é a palavra “cuchillo” seguida de seu aspecto funcional, ou seja, a faca é um objeto utilizado para separar, dividir. Como observado, talvez diante de possíveis dúvidas que poderiam surgir sobre as palavras apresentadas aos alunos no exercício proposto, a professora se antecipa e já apresenta na língua espanhola uma explicação que pode levar os alunos à compreensão do significado de tais palavras. Assim, a professora parece buscar oferecer aos alunos aquilo que, supostamente, eles precisam.

Na prática docente da professora participante, é possível observar um empenho de sua parte em evitar, de modo prevalente, durante as aulas de língua espanhola o uso da língua materna, o que nos parece ser uma tentativa de permitir que os alunos tenham um maior contato com essa língua estrangeira que estão estudando. Podemos considerar que a opção pela não tradução em sala de aula pode advir de um atravessamento do que se aprende no ensino de línguas sobre o método audiolingual que pressupõe que o professor fale em sala de aula somente a língua a ser aprendida pelos alunos.

No entanto, como indicam os dizeres da professora participante a seguir, é possível haver momentos na aula em que essa professora, frente a uma questão linguística, afasta-se um pouco da proposta de falar apenas espanhol na aula e passa a fazer uso da tradução, recorrendo, desse modo, à língua materna. A demanda da sala de aula conduz à ruptura de um padrão na resposta da professora que, antes tão convicta sobre a ideia de não tradução, passa a traduzir na sala de aula, o que assinala uma mudança na posição discursivo-enunciativa da professora.

Cena enunciativa 4

Situação: A professora lê um trabalenguas que estava escrito no quadro: “Perejil comí, perejil cené. ¿Cuándo me desemperejilaré? Assim que termina a leitura uma aluna expressa uma dúvida.

A: ¿Perejil?

PP: Perejil es una hoja verde.

A: *Não professora, traduz!*

PP: *Não*, escuta, una hoja verde que se pone en la comida, cominho? Não, salsinha.

Nessa cena enunciativa, podemos perceber que o dizer “*NO, no traduzca!*” que constitui a professora participante se desestabiliza, porque a sala de aula pode colocar em pauta outras questões como, por exemplo, a incompreensão dos alunos. No exemplo em questão, há o fato de não entendimento de uma aluna que pode ser observado em seu dizer “*Não professora*”, seguido de um pedido que se apresenta em tom imperativo “*traduz*”, como se essa aluna dissesse “professora não entendi nada”.

A professora apresenta em espanhol um esclarecimento para o termo “perejil”, mas a dúvida sobre esse termo parece permanecer, conforme assinalado pelo pedido da aluna: “*Não professora, traduz!*”. Esse pedido, que pode assinalar uma dificuldade em se colocar fora de uma zona de conforto propiciada pelo uso da língua materna, tem uma resposta negativa por parte da professora que novamente tenta levar a aluna a alcançar uma compreensão na própria língua estrangeira. Na segunda tentativa de esclarecer a dúvida da aluna, o dizer da professora pode expressar uma incerteza sobre o significado da palavra “perejil”, conforme indagação feita em português que a professora parece fazer a si mesma: “cominho?”. Em seguida, o advérbio de negação – não – proferido pela professora parece indicar seu reconhecimento de que a palavra “perejil” em espanhol não corresponde ao vocábulo cominho da língua portuguesa, o que pode ser confirmado pelo dizer que logo se apresenta: “salsinha”.

Nesse exemplo, a professora apresenta inicialmente uma explicação na língua estrangeira, mas parece demonstrar sua incerteza quanto ao termo que corresponde a “perejil” em língua portuguesa. Assim, a professora parece, ao dizer cominho, evocar em sua língua materna um campo semântico para o termo “perejil”, no caso um campo de temperos que normalmente se usa na culinária, o que parece lhe possibilitar alcançar seu significado. Cumpre observar que a aparente incerteza da professora não implica um não saber sobre a língua estrangeira, pelo contrário, esse exemplo com a palavra “perejil” constitui uma mostra de que a língua comporta o equívoco, pois envolve um sujeito, e, dessa maneira, a relação com o saber uma língua transcende a ideia de se alcançar um domínio pleno dessa língua.

Consideramos, ainda, que a resposta da professora pode assinalar que a explicação de um termo da língua espanhola foi possível pelo confronto com a língua materna. Essa primeira língua cuja presença marca o processo de aprendizagem de uma segunda língua, pois, conforme postulamos com Revuz (1998), o encontro com uma segunda língua pressupõe um confronto com a primeira língua. No que se segue, podemos observar, a partir de outra cena enunciativa que a língua portuguesa, língua materna da professora e dos alunos, comparece nos dizeres da professora durante as aulas de língua espanhola, porém a professora parece assinalar que a língua espanhola ocupa um lugar de primazia em sua prática docente na sala de aula.

Cena enunciativa 5

Situação: No início da aula, a professora entrega algumas fotocópias com exercícios para os alunos.

PP: Atención, primera hoja, vamos a trabajar con profesiones, profesiones y gentilicios, gentilicios, a pessoa nasceu en Brasil es brasileño.

A1: Entendi.

PP: Número uno, es para hacer.

A1: É pra fazer agora?

PP: *Calma*, vou explicar *tudo*, vão fazer em parejas.

(A professora lê os enunciados de todos os exercícios em espanhol e, quando termina, uma aluna lhe dirige uma pergunta.)

A1: Professora, por que você não fala em português?

PP: *Porque es clase de español, quiero que escuchen español*. (Afirma demonstrando bom humor.)

O dizer da professora, ao explicar os exercícios a serem feitos pelos alunos, também indica um movimento dessa professora em sua relação com o saber. Se, a princípio, essa professora procura manter-se em uma posição fixa sobre sua convicção teórica de não fazer uso da tradução, no decorrer das aulas, essa posição começa a se alterar. No exemplo em questão, a professora insiste em usar a língua espanhola em sala de aula, mas não renuncia ao uso da língua portuguesa, conforme afirmativa “*vamos a trabajar con profesiones, profesiones y gentilicios, gentilicios, a pessoa nasceu en Brasil es brasileño*”, na qual se apresenta após o termo “gentilicios” uma frase em português, “a pessoa nasceu”, que pode favorecer sua compreensão.

Ainda, diante da pergunta de uma aluna, “*É pra fazer agora?*”, a professora apresenta uma resposta em que diz apenas a palavra “*parejas*” em espanhol: “*Calma, vou explicar tudo, vão fazer em parejas*”. Nenhum aluno apresentou dúvida sobre a

palavra “pares”, porque, provavelmente, os alunos já sabiam que a palavra “pares” indica pares, ou seja, a atividade poderia ser feita em duplas, com outro colega da sala.

Em outro momento, a professora retoma sua posição inicial de não tradução em sua aula, ou seja, algo que lhe constitui retorna. Podemos notar o quanto a indagação “*Professora, por que você não fala em português?*” parece provocar a professora que responde de imediato “*Porque es clase de español, quiero que escuchen español*”. Esse dizer da professora, em sua resposta à aluna, parece expressar um reconhecimento de sua posição como professora de língua estrangeira que se identifica a aspectos de um método que pressupõe que aprender línguas é não traduzir. A afirmação “*quiero que escuchen español*” está em conformidade com o método audiolingual em que a língua a ser ouvida pelos alunos em sala de aula é a língua que buscam aprender. Os dizeres da professora participante indiciam sua constituição nessa vertente teórica.

A pergunta da aluna pode assinalar sua dificuldade em sair de uma posição de conforto para enfrentar o estranho da outra língua, e, nesse caso, a resposta da professora também pode favorecer uma mudança de posição subjetiva da aluna. A afirmação “*Porque es clase de español, quiero que escuchen español*”, apresentada de forma bem-humorada, pode levar a aluna a rever a sua posição, no que se refere a esperar que sua professora de espanhol fale em português durante a aula de espanhol.

O empenho da professora para falar em espanhol na sala de aula pode nos remeter ao princípio responsabilidade que mencionamos no capítulo um deste trabalho. Assim, compreendemos que, mais do que tomar para si um método para o ensino de línguas em que a tradução deve ser evitada, trata-se para a professora participante de responsabilizar-se por sua posição em que lhe cabe apresentar a língua espanhola a seus alunos, o que pressupõe aproveitar toda oportunidade de expressar-se nessa língua para que esses alunos tenham um contato maior com essa língua estrangeira, o que não ocorreria se a professora prontamente respondesse às demandas da sala de aula na língua materna.

Ainda, é possível considerar pelo dizer da professora “*Calma, vou explicar tudo*” que não se trata de falar em espanhol para dificultar o processo de aprendizagem do aluno. Esse movimento de tentar acalmar os alunos tende a ser recorrente na prática dessa professora, como veremos em outras cenas, embora em sua proposta de “*explicar tudo*” não lhe seja possível evitar eventos de incompreensão por parte dos alunos.

4.2.2 La conjugación verbal

Cena enunciativa 6

Situação: Quando os alunos entram na sala de aula, a professora já havia escrito no quadro o conteúdo referente à conjugação verbal no tempo presente do indicativo dos seguintes verbos: ser, estar, llamarse, trabajar, comer e escribir. Ao ver o conteúdo no quadro, um aluno se dirige à professora.

A1: É pra copiar? Parece mais português que aula de espanhol.

A2: É para aprender a falar, escrever.

PP: *Eso, muy bien.*

PP: Vocês podem copiar, depois eu explico.

(Durante a cópia do conteúdo, os alunos conversavam.)

PP: GENTE, eu tô esperando.

A1: Cê acha que é fácil copiar?

PP: Não, *eu copiei no quadro*. Eu passei cópia hoje porque *amanhã será mais tranquilo*.

A1: Ah! Será que vou chegar aqui e ver esse quadro cheio? (Normalmente, os alunos quando entravam na sala já encontravam algum conteúdo escrito no quadro para copiar.)

PP: *Será más tranquilo*.

(A professora observa os alunos e percebe que uma aluna estava sem o material para a aula de espanhol, no caso o caderno. Então, a professora chama essa aluna para fora da sala, conversa com ela e quando a aluna retorna à sala, a professora vai à sala ao lado e retorna com uma folha de papel sulfite que entrega à aluna.)

PP: *Pode copiar*.

(A aluna pega a folha e começa a copiar o conteúdo do quadro. Depois de um tempo, a professora se volta para o quadro e faz a leitura dos verbos conjugados enfatizando a terminação de cada pessoa. Os alunos repetem com a professora cada verbo conjugado - ser, estar, llamarse, trabajar, comer e escribir. Depois, a professora retoma o verbo “trabajar”.)

PP: Atención, verbo trabajar, yo trabaJO, tú trabaJAS, él trabaJA, nosotros trabaJAMOS, vosotros trabaJÁIS, ellos/ustedes trabaJAN. Vocês estão entendendo? Olha la terminación.

A2: Mais ou menos.

PP: Mais ou menos? Muito tempo que você fala assim // qual a sua dúvida? Qual que é o problema?

A2: Que você tá escrevendo demais no quadro.

PP: Qual que é o problema? Que você tá escrevendo demais no quadro. Você vai ficar com essa dúvida muito tempo. Verbo comer, yo como, tú?

A3: Come.

PP: *Para de chutar, olha no caderno, eu acabei de explicar*.

A3: Comeis.

PP: *Para de chutar, leia // olha, olha la terminación*.

A3: A terminação igual em português.

PP: *Essa é a partezinha chatinha, mas vocês vão pegando.*
 A3: Comes.
 PP: *Isso, quem tá caladinho, só escrevendo, tá entendendo?*
 A4: Eu tô professora.
 PP: Beber, como que fica tú no beber? (A professora usa o verbo beber que não estava conjugado no quadro como exemplo.)
 A4: Como que fica tú no beber?
 PP: Tú no beber como que fica?
 A4: Bebes.
 A5: Fica plural de uma criança em português bebes (pronuncia bebês.).
 PP: Vivir, eu vou seguir o modelo do trabajar, comer ou escribir?
 A5: Vivir?
 (Toca o sinal.)
 PP: Espera, vamos terminar.
 A6: Professora tô com fome.
 PP: *Quero terminar isso.* Vivir, o modelo do escribir.
 (Os alunos saem da sala, mas uma aluna fica um pouco mais e se dirige à professora.)
 A: Você é a professora mais legal que eu já vi.
 PP: Ah! Sí! Depois de hoje você ainda achou legal? Porque *hoje FOI* // mas você tá entendendo?
 A: Tô.
 PP: Se não tiver, pergunta.

Nessa aula, o planejamento teve como foco um conteúdo gramatical: a conjugação verbal de alguns verbos no presente do indicativo, mas, como observamos anteriormente, em uma aula em que o previsto é o trabalho com um ponto referente à língua espanhola, surgem outras questões inesperadas. No exemplo em questão, podemos observar na indagação de um aluno, “*Cé acha que é fácil copiar?*”, sua queixa diante do conteúdo que tinha que copiar do quadro, e também o fato de uma aluna estar sem o caderno necessário para a aula.

Dessa maneira, antes de tratar do tema proposto para a aula, a professora precisou lidar com esses fatos. No caso do aluno, a resposta da professora “*Não, eu copiei no quadro*” parece indicar uma tentativa de compartilhar a dificuldade do aluno como se dissesse “eu sei o que é estar no seu lugar”. Desse modo, o aspecto de dificuldade apresentado pelo aluno quanto à cópia do conteúdo se confirma e também é reforçado pelo dizer da professora que, ao se referir à aula do dia seguinte, afirma: “*Eu passei cópia hoje porque amanhã será más tranquilo*”. A ideia de tranquilidade é reafirmada pela professora que repete a expressão “*Será más tranquilo*” ao responder ao

aluno que parece não acreditar nessa possibilidade: *“Ah! Será que vou chegar aqui e ver esse quadro cheio”*.

Para a aluna que estava sem material, podemos observar que a resposta da professora envolve chamar a aluna para fora da sala, conversar com essa aluna, e providenciar-lhe uma folha para que essa aluna também copiasse o conteúdo proposto. Em sua resposta, a professora oferece meios para que a aluna participe da aula e deixe de apoiar-se na desculpa de estar sem o caderno para a aula de espanhol. Sobre a conversa da professora fora da sala, não temos nenhuma informação, mas, nesse caso, o efeito pode ser considerado positivo, pois a aluna retorna para a sala, e, quando a professora lhe diz “Pode copiar” entregando-lhe uma folha, essa aluna, sem contestar, começa a se envolver com a proposta da aula. Consideramos, ainda, que o fato da aluna estar sem o caderno necessário para a aula de espanhol pode ser tomado como efeito do real que insiste em se inscrever, e, em sua resposta, a professora participante assume uma posição em que propõe uma solução imediata para o que se apresenta como uma insistência do real, como se para essa professora nada, nenhum problema, pudesse ficar sem solução.

Sobre a pergunta de um aluno quando entra na sala e nota que o quadro está cheio de conteúdo, *“É pra copiar?”*, e seu comentário *“Parece mais português do que aula de espanhol”*, observamos que antes que a professora pudesse dizer algo, uma aluna lhe responde: *“É para aprender a falar, escrever.”* Essa resposta da aluna pode assinalar que há de sua parte um reconhecimento do trabalho da professora como se afirmasse “a professora sabe o que faz”. A resposta da professora *“Eso, muy bien.”* expressa concordância com o dizer da aluna e parece ser colocada de maneira categórica como se a professora buscasse evitar uma explicação mais longa que poderia contribuir para desviar o foco da aula.

Esse conteúdo proposto, concernente a um aspecto gramatical da língua, parece ser para a professora algo que não lhe apraz, conforme seu dizer: *“Essa é a partezinha chatinha”*. O emprego da palavra “parte”, no diminutivo, e o uso do adjetivo “chata”, também no diminutivo, como forma de referência a um assunto que abrange as regras de funcionamento da língua espanhola, podem, de um lado, expressar uma ideia de depreciação e podem indicar que a professora participante não se identifica com o ensino da gramática em uma aula de língua estrangeira. Essa não identificação da professora pode ser decorrente da convicção que parece ter no método audiolingual, o

qual, conforme discutido no ponto anterior a partir de Leffa (1988), assume como premissa o ensino da língua e não sobre a língua, o que implica a prática dessa língua. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua não se faz por meio da apresentação de regras, pois o ensino da gramática se faz por meio da analogia indutiva. Por outro lado, o uso do diminutivo pela professora pode assinalar uma tentativa de amenizar um possível confronto diante de um conteúdo gramatical que pode ser considerado mais denso.

Nessa cena enunciativa, podemos perceber que, ao explicar a conjugação do verbo “trabajar” no presente do indicativo, a professora busca enfatizar sua terminação: “*Atención, verbo trabajar, yo trabaJO, tú trabaJAS, él trabaJA, nosotros trabaJAMOS, vosotros trabaJÁIS, ellos/ustedes trabaJAN. Vocês estão entendendo? Olha la terminación*”. Os alunos parecem demonstrar dificuldade para compreender esse ponto gramatical, e quando um aluno se refere a sua compreensão com o uso da expressão “*mais ou menos*”, a professora lhe indica a necessidade de ser mais claro: “*Mais ou menos? Muito tempo que você fala assim // qual a sua dúvida? Qual que é o problema?*”

Esse dizer da professora parece indicar que se trata de um aluno que mantém uma postura semelhante em outras situações conforme afirma “*Muito tempo que você fala assim*”. O aluno, em sua argumentação, não apresenta uma dúvida específica sobre o conteúdo em questão, e apenas manifesta uma reclamação: “*Que você tá escrevendo demais no quadro*”. Como o aluno não explicita sua dúvida, a professora lhe diz “*Você vai ficar com essa dúvida muito tempo*”, e logo prossegue com a conjugação de outros verbos: “*Verbo comer, yo como, tú?*” Na tentativa de responder, um aluno se equivoca por duas vezes e a professora então lhe diz na primeira vez: “*Para de chutar, olha no caderno, eu acabei de explicar*”, e, depois na segunda vez: “*Para de chutar, leia // olha, olha la terminación*”.

A repetição da expressão “*Para de chutar*” indica que há uma dificuldade dos alunos em assimilar o conteúdo da aula e que por mais que a professora reitere seu pedido, “*olha no caderno [...] leia // olha, olha la terminación*”, o entendimento, apesar da professora estar implicada, não é alcançado por todos os alunos. O dizer “*eu acabei de explicar*” não representa garantia de compreensão. Nessa circunstância, a professora afirma: “*Essa é a partezinha chatinha, mas vocês vão pegando*”, e é nessa segunda

frase, “*vocês vão pegando*”, proferida de modo informal, que a professora parece reconhecer que se trata de um assunto complexo que os alunos poderão entender de forma paulatina. Ao dizer “*vocês vão pegando*”, a professora parece se colocar em uma posição menos rígida em relação à aprendizagem dos alunos supostamente esperada quando algo lhes é ensinado.

A professora, que parece preocupar-se com as diferenças, prossegue demonstrando seu cuidado, no que se refere à compreensão dos alunos, conforme expressa a pergunta: “*quem tá caladinho, só escrevendo, tá entendendo?*”, a qual é respondida afirmativamente apenas por um aluno. A professora, ainda, não havia concluído sua explicação quando o sinal que anuncia o término da aula foi tocado, mas, mesmo assim, há de sua parte o interesse em finalizar o trabalho com o conteúdo gramatical nessa aula: “*Espera, vamos terminar*”. Então, um aluno que quer sair da sala diz “*Professora tô com fome*”, mas a professora insiste “*Quero terminar isso*”. O termo “isso” faz referência ao conteúdo gramatical proposto para a aula, e seu uso pode expressar certo distanciamento da professora no que se refere ao estudo da gramática em sua aula de língua estrangeira.

Ainda, vale observar o dizer de uma aluna que permanece na sala depois que os colegas saíram: “*Você é a professora mais legal que eu já vi*”. Esse dizer pode indiciar efeitos de uma transferência da aluna para com a professora, o que também parece ocorrer com a maioria dos alunos. Tivemos a oportunidade de observar que, mesmo em uma aula cujo conteúdo pode ser considerado de difícil compreensão, os alunos se mantêm atentos à professora, que parece lhes encantar, e essa atenção também é demonstrada em momentos conflituosos, quando a professora precisa, por exemplo, advertir algum aluno sobre um comportamento inadequado.

O dizer da aluna “*Você é a professora mais legal que eu já vi*” nos remete ao pensamento freudiano, mencionado no capítulo dois, de que os mestres são investidos por uma aura transferencial e que se colocam “mais decisivos no aprendizado dos alunos do que as disciplinas que ensinam” (VOLTOLINI, 2011, p. 32). Consideramos que com a instauração da transferência, a professora é colocada pelos alunos em um lugar de autoridade e o ocupa de uma forma que não a distancia de seus alunos, o que pode favorecer sua prática em sala de aula, pois, na maioria das vezes em que precisa intervir para chamar a atenção dos alunos, essa professora é prontamente atendida.

A resposta da professora à aluna que lhe toma como a “mais legal” parece expressar espanto e reforçar sua ideia de que a gramática é um ponto denso e difícil para trabalhar na sala de aula: “*Ah! Si! Depois de hoje você ainda achou legal? Porque hoje FOI // mas você tá entendendo?*” A utilização do verbo “FOI”, que se pronuncia em tom enfático, assinala uma aula que se considera, de fato, muito difícil, de tal forma que a professora parece não encontrar palavras para expressar-se, conforme indicado pela presença de uma pausa seguida da introdução de outro assunto: “*mas, você tá entendendo?*”. Diante da resposta afirmativa da aluna, a professora diz “*Se não tiver pergunta*”, e, assim, essa professora parece manter-se em sua posição de considerar a gramática como uma parte que pouco lhe agrada trabalhar na sala de aula.

Esse modo de referência ao conteúdo gramatical, mencionado como uma parte da língua espanhola que não é muito agradável, comparece em dizeres da professora proferidos em outras aulas, nas quais tal conteúdo foi apresentado para outros grupos de alunos, como podemos observar na cena enunciativa abaixo.

Cena enunciativa 7

Situação: Um aluno, após olhar para o quadro em que estava escrita a conjugação verbal no tempo presente do indicativo dos verbos “ser”, “estar”, “llamarse”, “trabajar”, “comer” e “escribir”, se volta para a professora e lhe faz uma pergunta.

A1: Professora, o quê que a gente vai fazer hoje? A gente vai fazer uma brincadeira?

PP: Hoje num dá ///

A2: Hoje é rala.

PP: Nosotros vamos a empezar a hablar de algunas clases gramaticales, *infelizmente ou felizmente, pero es necesario*, para saber las conjugaciones *tenemos que* saber los pronombres personales.

A resposta da professora ao aluno “*hoje num dá ///*” indica a impossibilidade de se fazer uma brincadeira naquela aula. Há uma pausa mais longa, que se segue à sua afirmação, o que pode assinalar uma busca para encontrar palavras que possam dizer de algo que se toma como árduo, no caso, o ensino da gramática. Nessa pausa, outro aluno intervém de modo informal e diz “*hoje é rala*”, o que soa como uma confirmação de que a proposta da aula para aquele dia é a de um trabalho que se considera mais penoso. Na sequência, o dizer da professora “*infelizmente ou felizmente*”, referente ao assunto da aula, “*vamos a empezar a hablar de algunas clases gramaticales*”, pode expressar sua

incerteza sobre esse assunto que pode ou não corresponder à expectativa de satisfação almejada para a aula. No entanto, a afirmativa seguinte da professora “*pero es necesario*” assinala que o assunto proposto para a aula não está para a ordem de uma escolha, ou seja, quer agrade ou não, trata-se de algo necessário no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Em outra aula, a professora também coloca o aspecto gramatical como parte necessária para a aula de espanhol.

Cena Enunciativa 8

Situação: A professora fala sobre o conteúdo gramatical proposto para a aula.

PP: Para que podamos *trabajar con ejercicios más dinámicos tenemos que pasar por algunas partes que son aburridas, parte chatinha* // para saber conjugaciones, yo *tengo que* saber los pronombres personales.

Nesse dizer, a gramática também comparece como uma parte do ensino da língua que se toma como desinteressante, porém necessária: “*tenemos que pasar por algunas partes que son aburridas, parte chatinha*”. A expressão deôntica “tenemos que” reforça a ideia de obrigação e o termo “aburridas” remete a algo que se toma como entediante. Esse aspecto se confirma com a afirmação “parte chatinha”, que se faz em língua portuguesa. Assim, a gramática está fora do grupo de “*ejercicios más dinámicos*”, nos quais, possivelmente, se trabalha com mais criatividade, o que para a professora participante parece essencial, ao buscar priorizar em sua prática docente um trabalho com a cultura, conforme expressa seu dizer proferido no momento da entrevista: “*espanhol porque aí você estuda é a cutu// é através da cultura, é através dos costumes*”.

Ainda, na cena enunciativa abaixo, podemos notar que, em outra aula, a professora novamente coloca a gramática como um ponto que precisa ser trabalhado.

Cena enunciativa 9

Situação: A professora pede aos alunos para copiarem o conteúdo gramatical que está no quadro.

PP: Vamos, vamos copiar se não, não vai dar tempo.

A: Não vai dar mesmo não, olha o tanto de coisa que cê escreveu, quase meia hora escrevendo aí.

PP: Acho que vai dar, acho não, tenho certeza. Para que podamos *hacer otras cosas más interesantes*, escuchar canciones, *cosas más dinámicas necesitamos*

saber algo de la gramática del español y una de esas cosas es la conjugación verbal.

Esse dizer reitera a ideia da gramática como parte que não é interessante como, por exemplo, “escuchar canciones”, porém é uma parte necessária, conforme afirmativa “necesitamos saber algo de la gramática del español”. O pensamento da professora sobre a gramática não se altera.

Com outro grupo de alunos, a professora percebe o olhar surpreso de um aluno que ao entrar na sala vê no quadro o conteúdo sobre conjugação verbal, mas não diz nada. A professora, então, lhe diz: “*Relaxa, isso aí a gente já viu*”. Em seguida, como se buscasse se certificar de que o conteúdo já havia sido apresentado para os alunos, a professora pega o caderno de um aluno, olha esse caderno e diz: “*Oba! Isso aí a gente já viu.*” O emprego dos termos “relaxa” e “oba” pode indicar que, no imaginário da professora participante, o ensino da gramática pressupõe um trabalho tenso que não produz satisfação.

A despeito dos adjetivos empregados ao referir-se à gramática, como, por exemplo, “*essa é a parte chatinha*”, a professora assume uma postura de responsabilidade com relação à transmissão do conteúdo gramatical aos alunos. Ao invés de se colocar como quem não quer saber de nada a respeito da gramática e, por essa razão, furtar-se a sua apresentação, o conteúdo é trabalhado e, ainda, apresentado como importante, quando se afirma que o mesmo se faz necessário para que outros aspectos considerados mais divertidos ou interessantes possam ser desenvolvidos na aula.

Como efeito, a apresentação da gramática aos alunos pode lhes permitir articular saberes concernentes à língua estrangeira, o que não ocorreria se a opção da professora fosse oferecer ao aluno apenas elementos desse Outro, língua estrangeira, com os quais se identifica. Assim, abrem-se possibilidades para uma identificação do aluno com a gramática da língua que estuda, ou não.

O trabalho da professora com o aspecto gramatical em sala de aula pode indiciar sua responsabilidade para com seu objeto de trabalho, o ensino da língua espanhola. A posição da professora sobre o ensino da gramática em suas aulas nos remete ao fato de se escolher um objeto específico e de tomá-lo para si, de modo a estabelecer o que Riolfi (2015) considera como “responsabilidade subjetiva” para com esse objeto. A referida autora, ao tratar sobre a formação de professores de língua portuguesa, parte do

princípio de responsabilidade proposto por Jonas (2006), mencionado no capítulo um deste trabalho, para apresentar cinco pontos que podem favorecer a sustentação desse princípio:

- 1 – Eleger um objeto cuja existência lhe seja fundamental. [...]
- 2 – Sentir-se convocado pessoalmente para colaborar para a sobrevivência do objeto. No caso específico, trata-se de poder responder “eu” quando se escuta uma interrogação a respeito de quem continuará realizando determinado trabalho;
- 3 – Ter consciência de que, caso um trabalho bem feito não seja realizado, esse objeto pode verdadeiramente deixar de existir. [...]
- 4 – Abrir-se para a possibilidade de amar o objeto eleito. Nesse caso, essa abertura está correlacionada com um certo desprendimento narcísico, necessário para assumir riscos; e
- 5 – Eventualmente, dedicar-se ao objeto pelo qual, amorosamente, se responsabilizou. Essa possibilidade passa por sustentar os olhares das pessoas que não conseguem compreender o entusiasmo de quem escolhe uma profissão que, hoje, não garante nem altos salários nem prestígio social. (RIOLFI, 2015, p. 102)

Compreendemos que esses pontos, embora pensados no âmbito da formação de professores de língua portuguesa, podem ser aplicados a qualquer área, pois a questão central é a da “responsabilidade subjetiva” para com um objeto eleito. Em nosso caso, a posição assumida pela professora, diante de um aspecto da língua estrangeira com o qual parece não identificar-se, aponta um acolhimento desses pontos. Essa professora se coloca como figura que representa o campo do Outro, e é como representante de um saber específico, língua espanhola, que coloca à disposição dos alunos, independente do que lhe apraz, um conteúdo concernente a esse saber, no caso a conjugação verbal.

Essa posição da professora assinala uma relação com o saber e parece indiciar um reconhecimento de um limite, o que implica para a professora transmitir não apenas o que da língua estrangeira possa parecer-lhe mais agradável ou prazeroso, mas o que seja necessário para “a sobrevivência desse objeto”. Com Lebrun (2008, p. 85), podemos considerar que “o prazer supõe a integração de um limite, de uma negatividade, ao contrário do gozo, que não supõe nenhuma”. O trabalho com a gramática na sala de aula pela professora diz de um movimento dessa professora em que o interesse do outro se coloca para além do próprio interesse e, desse modo, essa professora se destitui de uma posição narcísica que poderia implicar em não tratar, no seu conteúdo de espanhol, de um aspecto que não lhe agrada.

O ato de enfrentamento da gramática pode corresponder a um dizer para o objeto de trabalho, língua espanhola: “assumo minha responsabilidade por sua existência”.

Essa perspectiva aponta um modo de amar esse objeto sem delegar sua transmissão a terceiros, pelo contrário, nas cenas enunciativas apresentadas, a professora se responsabiliza por esse objeto, demonstrando um cuidado que indicia uma relação com o saber que não é da ordem de uma simplificação, pelo contrário, trata-se de uma relação com o saber que é da ordem de uma implicação.

4.2.3 ‘No’ es una cosa y ‘nos’ es otra

Cena enunciativa 10

Situação: A professora, ao retomar com os alunos o uso do verbo “gustar”, escreve no quadro algumas frases com esse verbo: Nos gusta fresa, Nos gusta zanahoria, Nos gusta lasaña, Nos gustan chocolates e Nos gustan manzanas.

PP: (Lê todas as frases do quadro com os alunos.) Miren, *Nos gusta* fresa porque está en el singular y *nos gustan* chocolates, está en el plural.

A1: Professora, não pode ser nos gustan lasaña?

PP: No porque se trata de lasaña singular.

A1: Mas se cortar pode ser muitos pedaços de lasanha.

PP: (Com voz firme.) NO, NO.

A1: (Fica em silêncio.)

(Em seguida, a professora corrige com os alunos um exercício sobre o verbo “gustar”. A correção é interrompida em dois momentos da aula por questões de disciplina.)

PP: Ejercicio 1 - Letra a, nos gusta la manzana; letra b, nos gusta el plátano (Interrompe a correção e se dirige a uma aluna que masca um chiclete); *Joga fora*.

A: AH, não!

PP: AH, NÃO DIGO EU! Fazendo bolinha de chiclete na minha aula. (A professora pega o cesto de lixo e o leva até o lugar onde estava a aluna para que ela tirasse o chiclete da boca e pusesse no lixo.) Anda Carla¹⁴³, todos estão te esperando.

A: (A aluna joga o chiclete no lixo e não diz nada.)

PP: (Prossegue a correção, retomando a letra b) letra b, nos gusta el plátano; letra c, no nos gusta la sandía.

(Dois alunos interrompem para perguntar.)

A(s): Professora, o que que é ‘no nos’?

PP: ‘No’ es una cosa y ‘nos’ es otra. ‘No’ es una negación y ‘nos’ es el pronombre.

(Os alunos olham para a professora demonstrando que haviam compreendido e a professora segue a correção.)

PP: Letra d?

¹⁴³ Nome fictício.

A1: Me gusta la lasaña.

(Nesse momento dois alunos começam a conversar.)

A2: Minha mãe fez lasanha.

A3: Eu gosto muito de lasanha.

(A professora chega perto dos alunos, A2 e A3, e toca duas vezes na cabeça deles com um livro. Eles param de conversar, mas recomeçam quando a professora se distancia deles. Então, a professora se reaproxima desses alunos e lhes faz uma pergunta.)

PP: Vão querer outra livrada? (Se referindo ao seu gesto de tocar na cabeça dos alunos com um livro.)

(Os alunos encerram a conversa.)

Nessa cena enunciativa, podemos perceber que a professora busca, após ler com os alunos as frases em que comparece o verbo “gustar”, chamar a atenção dos alunos. Esse aspecto pode ser observado pelo uso do verbo “mirar” conjugado na terceira pessoa do plural no imperativo, “*miren*”, que pode expressar a ideia de uma convocação para olhar algo com atenção. Ao pronunciar de forma enfática a última sílaba do verbo “gustar” em dois exemplos apresentados, “*Nos gusta fresa*” e “*nos gustan chocolates*”, a professora parece indicar a necessidade de se estar atento ao que pode distinguir a forma a ser usada: “gusta” ou “gustan”. Segue-se à ênfase dada uma explicação sobre esse uso, que depende do complemento do verbo que pode ser algo que está no singular ou no plural: “*Nos gusta fresa porque está en el singular y nos gustan chocolates, está en el plural*”. No momento em que apresenta essa explicação, a professora aponta no quadro o substantivo “fresa” cujo uso está no singular, e o substantivo “chocolates” que é empregado no plural.

Diante da pergunta de uma aluna que lhe indaga sobre a possibilidade de se usar a forma “gustan” para um complemento que está no singular, “*Professora, não pode ser nos gustan lasaña?*”, a professora responde sem hesitação: “*No porque se trata de lasaña, singular*”. A aluna insiste com a professora, ao afirmar “*Mas se cortar pode ser muitos pedaços de lasanha*”, e, assim, parece demonstrar que já havia compreendido que a forma “nos gustan” precede um complemento que está no plural ao dizer “*muitos pedaços de lasanha*”.

Novamente, a professora expressa ênfase em seu dizer “*NO, NO*”, o qual é enunciado logo após a afirmação da aluna. Nesse caso, no que diz respeito ao funcionamento da língua, a resposta imediata da professora e a repetição do advérbio de negação “no” sinalizam uma forte convicção da professora quanto à explicação

apresentada sobre o conteúdo concernente ao verbo “gustar”, o que indicia que sua relação com o saber, língua espanhola, é uma relação consistente.

O saber específico que a professora apresenta sobre um conteúdo do objeto língua espanhola pressupõe, como mencionado no capítulo um a partir de Charlot (2000), sua implicação na relação com o saber, no momento em que vivenciou seu processo de aprendizagem dessa língua. Ao expor sua explicação do conteúdo e responder às perguntas que surgiram sobre esse conteúdo, a professora demonstra firmeza, e, desse modo, podemos perceber que houve por parte dessa professora uma apropriação desse conteúdo.

A professora também parece demonstrar segurança ao aclarar a dúvida de dois alunos, que surge no momento de correção de um exercício, mais especificamente na letra “c” desse exercício, quando a professora afirma “*no nos gusta la sandía*”. Os alunos, então, lhe dirigem uma pergunta: “*Professora, o que que é ‘no nos’?*”. Prontamente, a professora contesta “*‘No’ es una cosa y ‘nos’ es otra. ‘No’ es una negación y ‘nos’ es el pronombre*. Trata-se de uma resposta precisa proferida com entonação firme e de modo sucinto.

A professora não apresenta outro exemplo em que as palavras “no nos” são empregadas e também parece dispensar uma explicação mais longa, pois em seu dizer menciona para o primeiro termo “no” apenas a ideia que esse termo expressa, “*es una negación*”, sem referir-se a sua classe gramatical, o que já ocorre para o segundo termo “nos” que é um pronome: “*es el pronombre*”. Aparentemente, os alunos se mostraram convencidos com essa explicação. Isso porque terminada a explicação, os alunos não apresentam outros questionamentos e a professora prossegue com a correção do exercício proposto.

Na cena enunciativa que se segue também podemos perceber indícios de implicação da professora participante em sua relação com o saber, língua espanhola.

Cena enunciativa 11

Situação: A professora escreve no quadro o enunciado ‘Diferencias del portugués y del español’, e exemplifica com as palavras ‘pero’ e ‘perro’.

PP: Qual é a diferença entre as palavras que estão no quadro? Pero e Perro.

A: Pero é um cachorro e perro// dois cachorros.

A(s): (Riem.)

PP: *Pero e Perro são diferentes porque um é adversativo: mas, e o outro é substantivo: cachorro. El sonido de la letra ‘R’ es fuerte en el comienzo y en el medio de la palabra como en ‘Ramón y rápido’; ‘perro’ y ‘carro’. El sonido es*

suave cuando aparece una 'R' en el medio de la palabra como en 'parece', 'caro' y 'pero'. Vamos a escribir un trabalenguas.

(A professora escreve no quadro e os alunos copiam o seguinte trabalenguas: Un ratón reptó risueño hasta la rama de Rita la rana.)

PP: Repitan conmigo: Un ratón reptó risueño hasta la rama de Rita la rana. (Os alunos repetem com a professora.) Vocês vão treinar em casa o trabalenguas.

A: Professora, eu não vou dar conta.

PP: *Olha tem uma coisa que é palavra tem poder, se você diz que não vai dar conta // treina o trabalenguas.*

Um aluno parece responder, de forma graciosa, a pergunta feita pela professora sobre a diferença entre os termos “pero” e “perro”, o que provoca o riso dos demais alunos: *“Pero é um cachorro e perro// dois cachorros.”* A professora olha para os alunos e, sem comentar a resposta do aluno ou o riso dos demais, apresenta uma explicação sobre a diferença entre os termos “pero” e “perro”: *“Pero e Perro são diferentes porque um é adversativo: mas, e o outro é substantivo: cachorro. El sonido de la letra 'R' es fuerte en el comienzo y en el medio de la palabra como em 'Ramón y rápido'; 'perro y carro'. El sonido es suave cuando aparece una 'R' en el medio de la palabra como em 'parece', 'caro' y 'pero'.”*

A prontidão demonstrada pela professora ao esclarecer o uso de “pero” e “perro”, sem se deter no dizer gracioso do aluno, remete a uma postura que tende a ser prevalente em sua prática docente que é a de considerar o plano previsto para a aula em torno da língua espanhola, ou seja, parece haver um empenho constante em atentar para o ensino da língua estrangeira, que é colocado pela professora participante como foco em suas aulas.

Podemos perceber que a professora faz uso da língua materna para explicar o significado das palavras “pero” e “perro”, e, também, refere-se à classe gramatical para diferenciar os mesmos. Trata-se de uma resposta que pode fazer referência à divisão subjetiva da professora que, em sua convicção, parece renunciar ao uso da tradução para esclarecer alguma dúvida em sala de aula, e, ainda, parece demonstrar pouca adesão à questão da gramática em sua prática docente, conforme assinalam os dizeres *“No, no traduzca”* e *“tenemos que passar por algunas partes que son aburridas, parte chatinha”*, apresentados anteriormente.

De modo contrário a esses dizeres, podemos notar na explicação dos termos “pero” e “perro” o recurso à tradução e à gramática que são seguidos de um

esclarecimento em espanhol sobre o som da letra “R” que pode ser forte ou suave de acordo com a posição em que aparece na palavra: *“El sonido de la letra ‘R’ es fuerte en el comienzo y en el medio de la palabra como en ‘Ramón y rápido’; ‘perro y carro’. El sonido es suave cuando aparece una ‘R’ en el medio de la palabra como en ‘parece’, ‘caro y pero’”*. Nesse dizer, a professora indica que a maneira de pronunciar a letra “R” não é a mesma nos exemplos apresentados: *“perro y carro”* e *“caro y pero”*. Além desses exemplos, a professora propõe a escrita de um trava-língua, *“Vamos a escribir un trabalenguas”*, em que os alunos podem trabalhar a pronúncia da letra “R”. A professora, então, escreve um trava-língua no quadro e os alunos copiam. Logo em seguida, a professora pede: *“Repitan conmigo: Un ratón reptó risueño hasta la rama de Rita la rana”*.

No momento da repetição, alguns alunos riem, o que parece indicar que, a princípio, não é fácil pronunciar palavras que contêm sílabas de mesmo som, e, por assim ser, esse jogo verbal requer mais repetições que a professora propõe como exercício a ser feito em casa: *“Vocês vão treinar em casa o trabalenguas”*. Diante dessa afirmativa, uma aluna coloca sua dificuldade ao dizer *“Professora, eu não vou dar conta”*, e a resposta da professora a esse dizer, *“Olha tem uma coisa que é palavra tem poder, se você diz que não vai dar conta // treina o trabalenguas”*, pode remeter a alguns significantes proferidos por essa professora, no momento da entrevista, que parecem lhe constituir, quando busca se colocar em um lugar de potência: *“eu não vou ser só uma professora eu posso ser A professora”* e *“eu prefiro esse desafio eu gosto de alguma coisa que fala assim minha filha você não vai dar conta disso, eu falo ah! Cé qué vê que eu dou conta, é agora só”*. A professora participante parece aderir a esses dizeres que podem estabelecer uma correlação com o dizer dirigido à aluna *“Olha tem uma coisa que é palavra tem poder”*.

Nesse dizer, a professora parece tentar conduzir a aluna a um possível deslocamento de uma posição marcada por uma ideia de impotência, de incapacidade. Como se para a professora, a aluna se alimentasse de palavras que lhe faziam acreditar não ser capaz de realizar algo. A presença de uma pausa, logo após o dizer da professora *“se você diz que não vai dar conta”*, parece vir no lugar de um dizer que é silenciado: *“então você não vai dar conta mesmo”*. Além disso, notamos que a pausa parece marcar duas perspectivas diferentes; antes da pausa, o dizer *“se você diz que não vai dar conta”* que potencializa a dificuldade colocada pela aluna, e depois da pausa, o dizer

“*treina o trabalenguas*” que expressa uma ideia de que com o treinamento será possível alcançar um bom desempenho na leitura do “trabalenguas”.

Cabe considerar que esse desempenho é uma possibilidade, porque, como pontuamos no capítulo um, implica uma mobilização do aprendiz para “um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais” (REVUZ, 1998, p. 219), ou seja, pode ser necessário trabalhar com um limite que, talvez, se apresenta para o aluno. Desse modo, a mobilização do aluno pode conduzir a algum movimento que favorece a saída de uma posição de impotência.

Ainda, podemos notar na primeira cena enunciativa apresentada nessa seção, a emergência de questões que não são específicas do conteúdo linguístico proposto para a aula, porém essas questões comparecem e compõem o espaço discursivo da sala de aula como, por exemplo, o fato de a aluna estar com chiclete na boca, o que não era permitido, segundo a regra da escola, e a questão da conversa entre dois alunos no momento da explicação da professora.

A resposta da professora nessas situações parece efetiva, pois a aluna joga o chiclete fora quando a professora se aproxima com o cesto de lixo, e os outros alunos interrompem a conversa como se reconhecessem que não era necessário que a professora tocasse novamente em suas cabeças com o livro como se propôs a fazer, quando lhes indagou “*Vão querer outra livrada?*”. Aqui, não nos importa fazer uma apreciação do modo de responder da professora, mas buscamos ressaltar a necessidade de lidar na sala de aula com questões que não se apresentam dissociadas do ensino da língua, e também podemos observar que, em sua resposta, a professora usa de autoridade e mantém seu movimento de colocar-se em uma posição de exercer o “controle” da sala de aula.

4.2.4 Escuchen

Cena enunciativa 12

Situação: Os alunos fazem uma atividade de compreensão oral.

PP: *Vamos a revisar el alfabeto, escuchen y repitan las letras.*

(Os alunos ouvem o CD que apresenta a pronúncia de cada letra do alfabeto em espanhol e repetem essas letras.)

A1: Tia, não tô entendendo, que que é pra fazer?

PP: *Non é pra fazer nada, só repetir. Agora nesse exercício vão escutar e escrever as palavras que vocês ouvirem.*

A1: Como assim professora?

PP: Como assim que?

A1: É pra escutar e escrever a palavra em português?

(A professora e os demais alunos riem.)

A2: Português? Você tá na aula de português?

(A professora coloca o CD, os alunos ouvem as letras que formam uma palavra em espanhol, mas os alunos parecem não entender a proposta da atividade.)

PP: *Vocês vão ouvir as letras e tem que formar as palavras, calma eu vou repetir, exercício de compreensão auditiva a gente ouve mais de uma vez.*

(Quando terminam de ouvir o CD pela terceira vez, a professora coloca o CD novamente e passa a escrever no quadro cada palavra formada com as letras soletradas. Quando termina de escrever a segunda palavra, uma aluna já indaga por seu significado.)

A3: Professora, tijeras, o que é?

PP: *Espera.* (Se volta para o quadro e continua a escrever; somente depois de escrever as cinco palavras que foram soletradas, ela se volta para os alunos.)

PP: *Ahora es para repetir conmigo. Uno, bolígrafo; dos, tijeras; tres, mochila; cuatro, pañuelo; cinco, sillas.*

(Quando, os alunos terminam de repetir cada palavra com a professora, A3 retoma sua pergunta.)

A3: ¿Qué es tijeras?

PP: *Es lo que utilizamos para cortar.* (A professora mostra uma tesoura que estava na mesa de um aluno.)

A2: Que que é sillas? (Última palavra escrita no quadro.)

PP: *Calma, estamos aqui* (A professora aponta para a segunda palavra) *vamos chegar lá // tijeras sirve para cortar, mochila ya saben lo que es, pañuelo para limpiar, sillas para sentar. Para la próxima clase, vamos a ver los números* (A professora entrega para os alunos uma cartela em branco.) *em casa podem preencher a cartela de um a trinta, depois vamos a jugar, quien gana va a recibir la premiación.*

A: O bingo é pra fazer em casa?

PP: Fazer em casa? Me diga COMO? É só para rellenar la tabla, vamos a jugar aqui.

(Toca o sinal.)

Nessa cena enunciativa, a professora propõe para seus alunos a realização de uma atividade de compreensão oral como revisão de um conteúdo trabalhado, o alfabeto: “*Vamos a revisar el alfabeto, escuchen y repitan las letras*”. Esse dizer apresenta um objetivo, “*revisar el alfabeto*”, e indica duas determinações referentes ao que se espera dos alunos: “*escuchen y repitan las letras*”. Essas determinações apresentadas por meio do uso do modo imperativo parecem categóricas, mas não implicam a ausência de dúvidas por parte dos alunos. No desenvolvimento dessa

atividade, observamos que muitos alunos olhavam uns para os outros com uma expressão facial de dúvida como se perguntassem: “o que é para fazer mesmo?”.

Apesar da aparente incompreensão da maioria dos alunos, quando terminam de escutar o CD, apenas uma aluna se dirige à professora: “*Tia, não tô entendendo, que que é pra fazer?*”. A resposta da professora “*Não é pra fazer nada, só repetir*” parece indicar que a atividade apresentada tem pouca relevância, conforme expressa o emprego dos termos “nada” e “só”, que remetem à tarefa de repetir as letras ouvidas. Além disso, nessa resposta, não comparece a determinação colocada, anteriormente, sobre escutar as letras, primeiro passo a ser observado para, em seguida, proceder à repetição dessas letras.

Na sequência, a professora propõe outra atividade: “*Agora nesse exercício vão escutar e escrever as palavras que vocês ouvirem*”. Essa proposta, ao contrário da primeira, é proferida em português, o que pode assinalar uma tentativa de favorecer a compreensão dos alunos e de evitar, dessa maneira, uma possível incompreensão. No entanto, como discutido no capítulo um, “o fato de falarmos a mesma língua não impede o mal-entendido próprio à linguagem” (QUINET, 2014, p. 29), o que podemos perceber na indagação da aluna “*Como assim professora?*”.

Esse dizer da aluna, que pode corresponder a um dizer “professora não entendi, explica de novo”, evidencia que a linguagem não se reduz a um simples instrumento de comunicação. O questionamento da professora, “*Como assim que?*”, dirigido à aluna, parece assinalar que, em seu imaginário, a necessidade de uma nova explicação é desnecessária diante da aparente clareza de seu dizer sobre a atividade a ser feita. A referida pergunta da professora conduz a aluna a uma reelaboração de seu dizer: “*É pra escutar e escrever a palavra em português?*”

Essa dúvida da aluna provoca risos que parecem se justificar pela pergunta que outro aluno da sala profere em tom de ironia: “*Português? Você tá na aula de português?*”. Com essa forma de expressão, o aluno parece tentar chamar a atenção da colega para o fato de que a aula é de espanhol e, assim, sua pergunta pode ser considerada inaceitável. A professora parece compartilhar desse pensamento, pois não intervém nessa situação, mas seu silêncio também parece mostrar o quanto pode ser complicado lidar, da posição de quem busca exercer controle, com uma situação em que o não entendimento comparece de forma insistente.

Como se não houvesse nenhuma dúvida sobre a atividade a ser feita, a professora coloca o CD, mas, durante o momento de escuta, parece perceber os olhares de incompreensão dos alunos, e, assim, apresenta uma afirmação na qual busca aclarar essa atividade: *“Vocês vão ouvir as letras e tem que formar as palavras, calma eu vou repetir, exercício de compreensão auditiva a gente ouve mais de uma vez”*. Essa explicação parece contribuir para o desenvolvimento da atividade de compreensão oral, os alunos ouvem o CD por três vezes e escrevem em seus cadernos as palavras que ouviram. No momento de verificar o cumprimento da atividade, a professora coloca novamente o CD e, em seguida, escreve as palavras no quadro. Quando escreve a segunda palavra, uma aluna já indaga por seu significado: *“Professora, tijeras, o que é?”* Como resposta, a professora lhe diz: *“Espera”*.

Essa resposta da professora indica que o momento de esclarecimento de dúvidas seria posterior a algo que já tinha planejado, ou seja, primeiro, terminar de escrever as palavras no quadro e, depois, repetir essas palavras com os alunos, conforme afirmativa: *“Ahora es para repetir conmigo. Uno, bolígrafo; dos, tijeras; tres, mochila; cuatro, pañuelo; cinco, sillas.”* Logo após esse momento, a aluna coloca novamente sua dúvida: *“¿Qué es tijeras?”*

Em sua resposta, a professora destaca a utilidade do objeto, *“Es lo que utilizamos para cortar”*, e, ainda, mostra esse objeto à aluna, quando pega uma tesoura que estava na mesa de um aluno. Seu movimento parece indiciar uma tentativa de garantir a compreensão que se, talvez, não fosse alcançada com a apresentação da função desse objeto, poderia ser por meio de sua visualização.

A ideia de um planejamento da professora a ser seguido é colocada novamente pela professora, quando responde à dúvida de outro aluno que lhe indaga sobre a quinta palavra que estava escrita no quadro: *“Que que é sillas?”*. Essa pergunta não é respondida prontamente porque a professora ainda estava apresentando a explicação da segunda palavra, conforme seu dizer: *“Calma, estamos aqui* (aponta para a segunda palavra) *vamos chegar lá // tijeras sirve para cortar, mochila ya saben lo que es, pañuelo para limpiar, sillas para sentar.”* As expressões *“Calma, estamos aqui”* e *“vamos chegar lá”* podem indiciar que a aula acontece por meio de ações que são pensadas previamente. Desse modo, a ideia de organização parece ser reforçada, os dizeres *“Espera”*, *“Calma, estamos aqui”* e *“vamos chegar lá”* indicam uma ordem a ser

seguida, o que pode nos remeter a outro dizer dessa professora que mencionamos anteriormente: *“eu tenho um plano”*. Ao apresentar uma explicação sobre os termos em questão, a professora segue a ordem em que esses termos foram colocados no quadro.

Nessa cena enunciativa, buscamos ressaltar que o modo de apresentação de uma atividade na sala de aula pode favorecer sua realização. Porém, cabe considerar que um dizer pode ser tomado como claro e evidente por um aluno ou pela maioria dos alunos, mas isso não significa que todos tiveram o mesmo entendimento, a incompreensão pode comparecer e persistir mesmo quando o dizer é reelaborado e as orientações são reapresentadas de outra maneira.

Ainda, podemos notar que no momento da correção da atividade, a professora diz com convicção *“mochila ya saben lo que es”*. Esse dizer pode indiciar que o saber é tomado como pressuposto, e o fato de ser proferido de forma convicta pode inibir a apresentação de uma possível dúvida de algum aluno. Neste caso, os alunos pareciam conhecer a palavra “mochila”, mas em outras aulas observadas, a professora, no momento de correção da atividade, retoma o procedimento de explicar a palavra a partir de sua utilidade, e, assim, sobre a “mochila” faz a seguinte afirmação *“mochila utilizamos para guardar cosas”*.

Na cena enunciativa que se segue, podemos perceber que um saber específico pode não ser compartilhado, o que não significa que não pode vir a sê-lo.

Cena enunciativa 13

Situação: Os alunos copiam um conteúdo que a professora passa no quadro. Um aluno para de copiar e fala à professora que viu o filme “O Corcunda de Notre Dame”. Outro aluno ouve a conversa e diz que não conhece essa história.

A1: Professora, eu vi o “O Corcunda de Notre Dame”.

PP: *Muito bom! A história em Paris do corcunda que toca os sinos na catedral Notre Dame.*

A2: Eu não conheço essa história, eu nunca vi Corcunda de Notre Dame.

PP: *O que que foi feito da sua infância que você não viu Corcunda de Notre Dame? Esto es malo, por esto estás así.* (Diz com tom de riso e brincadeira, e logo prossegue com a escrita no quadro.)

A2: (Olha para a professora, mas não diz nada.)

Durante a aula, um aluno se dirige à professora e lhe conta sobre um filme que havia assistido: *“Professora, eu vi o corcunda de Notre Dame”*. No comentário da professora *“Muito bom! A história em Paris do corcunda que toca os sinos na catedral*

Notre Dame”, alguns elementos significativos comparecem e podem indiciar a relação dessa professora com o saber como, por exemplo, o local em que a história se desenvolve, o personagem e uma informação que o identifica. Além disso, a professora faz uma apreciação ao afirmar “*muito bom*”, a qual pode tanto expressar uma valorização da iniciativa do aluno quanto pode referir-se à qualidade do filme. O dizer “*muito bom*” também pode sinalizar um saber da professora sobre essa história que se inclui em uma produção cultural. Trata-se de um filme que remete a um trabalho literário de um escritor francês, Victor Hugo, considerado como uma obra clássica, e, nesse caso, a apreciação positiva feita pela professora pode assinalar um imaginário de que esse saber sobre a história do Corcunda de Notre Dame é algo importante em uma formação.

O comentário da professora pode ter despertado o interesse de um aluno que expressa nada saber sobre a história contada no filme: “*Eu não conheço essa história, eu nunca vi Corcunda de Notre Dame*”. Frente a essa afirmativa, a professora, de forma bem humorada e sorrindo, indaga o aluno “*O que que foi feito da sua infância que você não viu Corcunda de Notre Dame?*”. Essa pergunta parece expressar a ideia de que a história do Corcunda de Notre Dame deveria ser conhecida pelo aluno.

Esse aspecto parece se confirmar na afirmação seguinte da professora: “*Esto es malo, por esto estás así*”. Esse dizer, proferido em tom de brincadeira, parece atenuar a ideia de uma possível crítica que esse dizer pode expressar ao salientar o fato de que o aluno não sabe sobre uma história que é, supostamente, muito conhecida. A professora parece responder de forma idealizada, quando expressa seu saber sobre o Corcunda, e, ao mesmo tempo, parece indicar uma falta do aluno no que se refere à história mencionada.

Consideramos que a condição de não saber sobre algo pode mudar: não sabe, mas pode saber. No âmbito educacional, observamos que há saberes específicos que podem ser tomados como pressupostos em função da série escolar do aluno, por exemplo, mas é possível que um aluno esteja em uma série escolar sem ter conseguido elaborar um conteúdo que lhe foi apresentado anteriormente. Nessa perspectiva, tomar um saber específico como um pressuposto pode significar perder a oportunidade de apresentar esse saber ao aluno.

4.2.5 Es una letra

As cenas enunciativas, que apresentamos a seguir, envolvem a mesma situação ocorrida em três aulas ministradas pela professora participante a grupos diferentes de alunos.

Cena enunciativa 14

Situação: O conteúdo trabalhado é o alfabeto em espanhol. Os alunos ouvem um CD que apresenta o nome de cada letra e riem muito quando o nome da letra “Q” é pronunciado.

A(s): Cu? Cu? (Perguntam rindo muito.)

PP: (Continua com as letras restantes do alfabeto) ese, te, u, uve, uve doble, equis, i griega, zeta.

(Os alunos ainda riem e brincam entre si falando o nome da letra Q, mas a professora ignora o riso, se dirige ao quadro e escreve ‘Los sonidos de las letras’.)

PP: Vamos fazer silêncio, é pra copiar.

(Os alunos se olham, param de rir e começam a escrever o conteúdo do quadro.)

Cena enunciativa 15

Situação: A mesma da cena enunciativa 14.

A: Professora, põe ela (Referência à pessoa que fala no CD.) pra falar de novo o ‘Q’?

PP: Pode falar, é Cuuu // vamos lembrar que estamos falando em espanhol, não vai sair por aí falando, vão achar que vocês estão doidos.

(os alunos param de rir e não falam mais sobre a letra ‘Q’.)

Cena enunciativa 16

Situação: A mesma da cena enunciativa 14.

(Depois de ouvirem o CD, alguns alunos riam. Logo, um deles se dirige à professora.)

A: Como fala a letra ‘Q’? Esqueci!

PP: Cu, cu, cuuu // *Aquí en la clase de español pueden decir ‘cu’ con tranquilidad porque es una letra. ¿Cómo se escribe queso? Cu – u – e – ese – o.*

(Os alunos se olham e param de rir.)

Como assinalam as cenas enunciativas, nas três aulas em que as letras do alfabeto em espanhol foram apresentadas aos alunos, parece comparecer uma marca de

estranhamento dos alunos quando ouvem a pronúncia do nome da letra “Q” e, logo em seguida, tem-se a presença de risos desses alunos. O estranhamento demonstrado pelos alunos nos remete à ideia de “confronto” entre a primeira e a segunda língua a ser aprendida, conforme assinalado por Revuz (1998, p. 217) que afirma: “Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”.

Como mencionamos no capítulo um, cada aprendiz pode ter uma reação frente à necessidade de produzir um novo som ou enunciar alguma palavra na língua estrangeira. No caso da pronúncia do nome da letra “Q”, “cu”, conforme o som de como se lê a letra “Q” na língua espanhola, foi possível observar que a maioria dos alunos é impelida a rir no momento de pronunciar o nome dessa letra. Alguns alunos se silenciaram ao ouvirem o nome da letra pela primeira vez e apresentaram uma expressão de espanto como se não lhes fosse permitido pronunciar o nome dessa letra.

De fato, o nome da letra “Q” em espanhol remete, na língua materna dos alunos, a uma forma vulgar de referir-se a um orifício do corpo pelo qual as fezes são expelidas, e que também pode ser empregada em tom pejorativo. Nesse caso, podemos retomar do trabalho de Revuz (1998) a ideia de que, na língua estrangeira, há algumas palavras que podem ser empregadas com um valor diferente do uso que se faz na língua materna.

Na cena enunciativa 14, a professora silencia-se quando os alunos riem e repetem por duas vezes o nome da letra “Q” sob a forma de uma interrogação, que lhe dirigem com expressão de estranhamento e espanto: “*Cu? Cu?*”. Como resposta, a professora nada diz a respeito e prossegue com a tarefa proposta, a de escutar as demais letras do alfabeto que ainda não haviam sido apresentadas. Essa postura se mantém mesmo diante da insistência dos alunos, que continuaram rindo e pronunciando o nome da letra “Q” em tom de brincadeira. Como se nada estivesse acontecendo, a professora começa a escrever no quadro um conteúdo intitulado “Los sonidos de las letras”, e para somente por um instante, quando se volta para os alunos e diz com firmeza: “*Vamos fazer silêncio, é pra copiar*”. Prontamente, os alunos atendem a solicitação da professora.

O silêncio da professora sobre a questão suscitada na aula pode levar os alunos a perceber o não sentido da posição que ocupavam, pois naquele momento tinham aula de língua espanhola e não de língua portuguesa, e, nesse caso, o nome da letra “Q” pode

ser enunciado sem o peso dado na língua materna. Essa ideia pode ser reforçada pelo movimento da professora de prosseguir com o planejamento da aula sem permitir que os alunos desviassem a atenção para uma questão cuja discussão poderia inviabilizar o cumprimento do que estava previsto para a aula.

Em outra aula, conforme cena enunciativa 15, o comportamento dos alunos quando ouvem a pronúncia do nome da letra “Q” é semelhante, os alunos riem e quando terminam de ouvir o CD, um aluno pede à professora: “*Professora, põe ela (referência à pessoa que fala no CD) pra falar de novo o ‘Q’?*” Como resposta, a professora afirma: “*Pode falar, é Cuuu // vamos lembrar que estamos falando em espanhol, não vai sair por aí falando, vão achar que vocês estão doidos*”. Esse dizer da professora, proferido em tom brando e de uma forma natural, sem demonstração de constrangimento, parece contribuir para mostrar que na língua espanhola o nome da letra “Q” pode ser enunciado espontaneamente, conforme dizer inicial da professora “*Pode falar*”.

Na sequência, a professora enuncia o nome da letra “Q”, na língua espanhola, e, nesse momento, faz uso da repetição da letra “u”, “é cuuu”, o que parece enfatizar a ideia de que essa palavra pode ser enunciada com naturalidade na língua estrangeira, o que não ocorre na língua materna, conforme expressa o dizer da professora que se faz em tom de alerta logo após uma pausa curta: “*vamos lembrar que estamos falando em espanhol, não vai sair por aí falando, vão achar que vocês estão doidos*”. Nesse dizer, a professora parece pontuar o aspecto de diferença entre a língua estrangeira e a língua materna, o que é aceitável em uma língua pode não ser em outra como pode indicar a seguinte expressão: “*vão achar que vocês estão doidos*”.

Na última cena enunciativa desta seção, a professora responde ao questionamento do aluno, “*Como fala a letra ‘Q’? Esqueci!*”, de uma forma que parece expressar enfado: “*Cu, cu, cuuu // Aquí en la clase de español pueden decir ‘cu’ con tranquilidad porque es una letra. ¿Cómo se escribe queso? Cu – u – e – ese – o*”. Esse dizer da professora marca-se pela repetição do nome da letra “Q”, em língua espanhola, e, ainda, marca-se por uma explicação que ressalta o fato de não haver nenhum problema em se pronunciar o nome da letra “Q” em espanhol. Além disso, marca-se também pela oferta de um exemplo em que a letra “Q” aparece em uma palavra que é soletrada pela professora. Essa série de movimentos que compõem o dizer da professora parece assinalar uma pretensão de encerrar a questão em torno do nome da letra “Q” em

espanhol e de acentuar a ideia de que o nome dessa letra constitui uma diferença em relação à língua materna que pode ser acolhida pelos alunos.

Podemos perceber nas três cenas enunciativas que a indagação dos alunos sobre a letra “Q” se distanciava da ideia de uma possível dúvida por parte dos alunos. Ao questionarem a professora, entre risos, os alunos pareciam expressar um contentamento por poderem pronunciar de forma tão livre uma palavra considerada vulgar na língua materna, afinal, como colocado por Revuz (1998, p. 224) “*sabe-se*, mas não *se sente*, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena”.

4.3 Questões de ordem contingente

Nesse eixo, apresentamos questões de ordem contingente que não são específicas do ensino da língua espanhola. Essas questões comparecem nas aulas que observamos da professora participante e representam um momento de descontinuidade na aula de língua espanhola, ou seja, em uma aula que segue seu curso com o ensino de um aspecto linguístico, há o atravessamento de algo imprevisível que demanda uma resposta da professora participante.

4.3.1 Eu tenho um plano

Cena enunciativa 17

Situação: A professora tentava colocar um quadro na parede, mas, a princípio, não conseguia segurá-lo. Diante dessa cena, alguns alunos se manifestam.

A(s): Professora, vai cair.

(Alguns alunos se levantam para tentar ajudar a segurar o quadro.)

PP: *Calma que eu tenho um plano. Vai dar certo.*

A1: *Professor sempre tem um plano e dá certo.* (Diz com tom de cordialidade e olhando para professora.)

PP: (Olha para o aluno demonstrando aprovação, mas nada diz.)

A professora tentava colocar um quadro na parede e os alunos a observavam, mas parecem se assustar quando percebem que o quadro poderia cair, e, como forma de alertá-la, dizem: “*Professora, vai cair*”. Em sua resposta, a professora busca tranquilizar os alunos: “*Calma que eu tenho um plano. Vai dar certo*”. Nesse dizer, a professora parece assumir uma posição de quem tem o “controle” da situação, e é essa imagem de professor que parece constituir um aluno que afirma: “*Professor sempre tem um plano e dá certo*”.

Essa afirmação do aluno, proferida em tom cordial e com os olhos fixos na professora, parece indiciar que essa professora é colocada em um lugar de autoridade. O emprego do advérbio “sempre”, pelo aluno, pode assinalar que em seu imaginário a onisciência é uma característica daquele que ocupa a posição de professor, e, por assim ser, nenhuma possibilidade de erro se efetiva, pois tudo “dá certo”. Essa perspectiva potencializa a ideia de professor tomado como uma figura autossuficiente na sala de aula, ou seja, o professor é aquele que atua com destreza e consegue propor soluções para as dificuldades que surgem em sua prática.

A professora parece compartilhar desse imaginário ao oferecer como resposta ao aluno seu olhar de aprovação e seu silêncio que, aparentemente, expressam concordância com o dizer do aluno, e não se contrapõem a um possível dizer: “não é bem assim... às vezes não dá certo”. Desse modo, a resposta da professora parece reforçar a ideia de que, realmente, o professor é aquele que ocupa uma posição de comando na sala de aula.

Podemos notar, ainda, pelo modo de dizer do aluno, “*Professor sempre tem um plano e dá certo*”, que a professora parece representar a imagem de quem, em todas as circunstâncias, sabe o que fazer; é como se o aluno, com um brilho no olhar, dissesse: “Nossa! Vale a pena olhar para essa professora! Ela tem algo que eu não tenho, ela sabe algo que eu não sei”. Esse modo de expressar-se, que confere destaque a alguns elementos como admiração e suposição de saber no outro, pode configurar uma cena em que há uma possibilidade de instauração da transferência que, conforme discutido no capítulo dois, abrange todas as relações humanas e pode ser compreendida, num primeiro momento, como “alguma coisa que se assemelha ao amor” (LACAN, 1960-1961, p. 88). O amor faz com que o outro seja colocado numa posição elevada, no caso do professor, na posição de quem, supostamente, sabe sobre o ensino de seu objeto de trabalho.

Nessa via, o aluno pode conceber que os lugares na sala de aula não se marcam por uma simetria, pelo contrário, há uma diferença de lugares, como se esse aluno pudesse reconhecer que sua chegada ao mundo é posterior à da professora que, por assim ser, tem mais experiências para compartilhar, e é aquela que sabe sobre seu objeto de trabalho. No caso da professora participante, observamos que os alunos demonstram reconhecer como legítima sua autoridade, o que contribui para sua prática docente, no que se refere à possibilidade de contar com uma adesão maior dos alunos para a realização de atividades propostas em torno da língua estrangeira. Normalmente, os alunos atendem a suas solicitações, e, quando isso não ocorre, a professora chama o aluno que, porventura, não quer participar para conversar. É por meio desse recurso da conversa, recorrente em sua prática, que a professora conduz os alunos a envolverem-se no processo de aprendizagem da língua espanhola.

No caso dessa investigação, a professora participante é colocada pelos alunos na posição de quem sabe como ensinar sobre o objeto língua estrangeira, mais especificamente, língua espanhola. Consideramos que a professora não tem um saber absoluto sobre esse objeto e sobre seu ensino, no entanto, ao sustentar o imaginário de que o tem, pode mobilizar o aluno, de forma a levá-lo a investir em uma produção de saber acerca desse objeto.

Interessante notar que o dizer da professora “*eu tenho um plano*” se repete em outro momento com outro grupo de alunos:

Cena enunciativa 18

Situação: Os alunos estavam estudando o som das vogais e a professora havia escrito no quadro alguns “trabalenguas”¹⁴⁴, como, por exemplo, “Un ratón reptó risueño hasta la rama de Rita la rana”.

A: Professora, a gente podia ler o trabalenguas?

PP: *Relaxa que eu tenho um plano, primeiro a gente precisa ver isso (referência ao conteúdo “sons das vogais” que está no quadro), depois a gente vai ler.*

(A aluna nada responde.)

O uso do pronome “*eu*”, no enunciado “*eu tenho um plano*”, nos remete ao pressuposto de um sujeito centrado que, conscientemente, é capaz de gerir seus atos, de

¹⁴⁴ Trava-línguas na língua portuguesa. Trava-língua (*trabalenguas*) é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar; conforme disponível em: http://www.soespanhol.com.br/conteudo/Entretenimento_trabalenguas.php/2016/09/25.

forma a tornar exequível seu plano que parece indicado pelo uso do número ordinal “*primeiro*” e pelo uso do advérbio de tempo “*depois*”. Os termos “*primeiro*” e “*depois*”, apresentados no dizer “*primeiro a gente precisa ver isso, depois a gente vai ler*”, parecem indicar uma sequência de ações definidas antecipadamente, ou seja, há um planejamento para a aula, que deve ser seguido.

O pedido da aluna “*Professora, a gente podia ler o trabalenguas?*” é da ordem do imprevisível que pode ocorrer no jogo discursivo da sala de aula. Na resposta da professora, “*Relaxa que eu tenho um plano, primeiro a gente precisa ver isso* (referência ao conteúdo “sons das vogais” que está no quadro), *depois a gente vai ler*”, podemos perceber que seu movimento de seguir o roteiro estabelecido para a aula mantém-se, apesar do pedido da aluna constituir uma possibilidade de mudança nesse roteiro, como, por exemplo, trabalhar com o som das vogais a partir da leitura do “trabalenguas”.

Desse modo, parece assumir uma posição de quem tem o “controle” de tudo que pode acontecer na sala. A repetição da expressão “*eu tenho um plano*”, proferida em momentos distintos, parece colocar em destaque um esforço empreendido pela professora para manter o exercício de “controle” na sala de aula. Esse esforço pode assinalar um investimento da professora na construção de uma imagem de si que pressupõe conseguir controlar tudo. Essa imagem pode remeter-nos a um dizer da professora no momento da entrevista, anteriormente apresentado, em que essa professora reconhece o quanto um desafio a provoca, conforme afirma: “*eu prefiro esse desafio eu gosto de alguma coisa que fala assim minha filha você não vai dar conta disso, eu falo ah! Cé qué vê que eu dou conta, é agora só*”. O dizer “*eu dou conta*” pode expressar uma ideia próxima do dizer “*eu tenho um plano*”, o que reforça a ideia de que é possível deter o “controle”.

Cabe observar, ainda, que a iniciativa dos alunos, nos exemplos citados, para realizar uma atividade, mais especificamente, a de cooperar no trabalho de colocar o quadro na parede e a de fazer a leitura do trava-línguas, apresenta-se como uma possibilidade de ação desses alunos que não se concretiza diante da resposta da professora, “*eu tenho um plano*”. Nessa resposta, parece que as ações da professora são sempre da ordem de um planejamento, caso contrário, não podem ser empreendidas.

Essa perspectiva também se coloca com o uso da palavra “calma”, um substantivo, que parece remeter a marcas de oralidade, como se seu emprego viesse no lugar do imperativo do verbo acalmar, 2ª pessoa do singular, acalma tu. Desse modo, o uso da palavra “calma” pode estabelecer uma correspondência com o uso da palavra “relaxa”, um verbo conjugado na 2ª pessoa do singular no modo imperativo. É possível considerar que há uma relação de proximidade entre essas palavras que antecedem o dizer “*eu tenho um plano*”, como se por meio dessas palavras, “calma” e “relaxa”, fosse dito “não se preocupem, eu sei o que fazer”. Assim, a professora participante parece constituir-se como professora, ao colocar-se em uma posição de exercer “controle”, o que parece lhe mobilizar para buscar estabelecer uma relação consistente com o saber específico, que pode sustentar suas ações e tomadas de decisões, pois, como mencionado no momento da entrevista, essa professora investe em sua formação por meio de cursos e viagens, por exemplo.

Trata-se de uma professora que demonstra ter um cuidado com a língua estrangeira, conforme podemos perceber no comentário que essa professora faz sobre sua resposta, dada a um aluno em uma de suas aulas: “*Porque eu tava até preocupada gente será que yerno é genro mesmo? eu fiquei com aquilo na cabeça e eu fiquei com aquilo na cabeça*”. Essa preocupação parece advir de um imaginário sobre a posição de professor que lhe constitui: “*a gente é um pouco dono da verdade dentro de sala de aula né? E se a gente não ficá tomando um pouco de cuidado acaba tendo uns deslizes feios*”. Logo, na tentativa de se evitar a ocorrência de “deslizes feios”, investimentos são feitos em torno da língua espanhola, e, como decorrência, a relação com esse saber específico pode ser consistente. Podemos considerar que um possível efeito, desse imaginário, é o da implicação com os alunos e com o objeto de trabalho.

4.3.2 Ele não fala

Cena enunciativa 19

Situação: O conteúdo trabalhado na aula de língua espanhola é o alfabeto. No quadro está escrito um trava-língua, “trabalenguas” em espanhol: (“De Guadalajara vengo, jarras traigo, jarra vendo, a pesos doy cada jarra. Que jarra tan cara traigo de Guadalajara”).

PP: Alguém quer ler o trabalenguas?

A: Euuu...

PP: Você? (Aponta para um aluno na sala.)

A1: Eu não.

A2: Vinícius¹⁴⁵, (Referência ao aluno que apresenta mutismo.) você é um sortudo!

PP: Por quê? Porque ele não fala? Só ele // o resto é pra falar.

A cena enunciativa acima assinala uma questão que, supostamente, constitui uma dificuldade para o trabalho do professor, pois há, no grupo de alunos, um aluno que não se expressa por palavras em sala de aula. Segundo a professora, esse aluno fala apenas com um colega da sala, e, de acordo com a informação recebida de um setor de acompanhamento escolar, esse aluno apresenta mutismo seletivo¹⁴⁶. Esse fato pode suscitar uma pergunta: Como é para o professor lidar com um aluno que não fala em uma aula de língua estrangeira cuja proposta pressupõe, dentre outros objetivos, o desenvolvimento da expressão oral nessa língua?

Essa pergunta e outras que podem ser feitas sobre o assunto levam-nos a supor que essa situação pode contribuir para que o professor sinta-se impotente sem saber o que fazer, pois, quando esse professor entra na sala de aula, suas expectativas em relação ao comportamento de seus alunos estão em jogo. No entanto, diante de um aluno que apresenta mutismo seletivo parece não ser possível ajustar suas expectativas, no que se refere às atividades propostas para a aula.

De nossa perspectiva, consideramos que o mutismo do aluno constitui um fato que se apresenta como efeito da inscrição do real. Na tentativa de simbolizar esse fato que atravessa a sala de aula, e ao qual é preciso dar uma resposta, uma vez que se refere ao comportamento de um aluno, a professora parece convencer-se do que lhe foi dito a respeito desse aluno pela equipe de acompanhamento escolar, ou seja, trata-se de um caso de mutismo seletivo.

Dessa maneira, em uma atividade voltada ao desenvolvimento da expressão oral, como a de leitura do “trabalenguas”, a probabilidade de participação do aluno que apresenta mutismo seletivo pode ser considerada reduzida ou inexistente. No imaginário

¹⁴⁵ Nome fictício.

¹⁴⁶ O mutismo seletivo refere-se a uma situação em que a criança recusa-se a falar em determinados lugares e/ou com determinadas pessoas. No caso do aluno mencionado, o setor de acompanhamento da instituição escolar traz como informação que a recusa da criança em falar parece decorrer da vivência de um evento considerado traumático; e que não se trata de um problema de ordem física.

de um dos alunos, esse aluno que não fala é visto como “sortudo”, conforme afirma: “*Vinicius, você é um sortudo!*”. Possivelmente, esse olhar deve-se ao fato de o aluno em questão não ter que realizar a atividade proposta, por estar amparado pela sua condição de mutismo seletivo.

Na resposta da professora, “*Por quê? Porque ele não fala? Só ele // o resto é pra falar*”, o aluno com mutismo é tomado como uma exceção, e, por assim ser, pode ser dispensado de realizar a atividade, ao contrário dos demais cuja participação é solicitada em tom de exigência: “*Só ele // o resto é pra falar*”. Nesse dizer, a professora parece considerar que a probabilidade de participação do aluno é inexistente, mas, por outro lado, a presença de uma pausa em seu dizer pode indicar uma incerteza da professora quanto a essa situação.

Consideramos que a impossibilidade de falar do aluno que afeta seu comportamento na sala de aula pode causar um estranhamento e apresentar-se como algo que não tem sentido algum porque, como mencionado, não se trata de um problema de ordem física. O nome “mutismo” caracterizado pelo adjetivo “seletivo”, que vem pelo saber da ciência, pode ser uma forma para lidar com o que parece não ter explicação. O acolhimento desse nome, tanto pela professora como pelo aluno, pode ter como implicação o manter-se em uma posição fixa, pois para ambos trata-se de reconhecer uma incapacidade de falar, como se não coubesse nenhuma intervenção por parte da professora nem uma mobilização por parte do aluno. Como se a professora dissesse “não há o que fazer, o aluno não fala”, e o aluno dissesse “não preciso fazer nada, todos sabem que não falo”, é como se o destino do aluno já estivesse traçado.

No exemplo acima, a resposta da professora pode sinalizar que essa professora está convencida de que o aluno não fala, mas também pode apontar uma postura de quem pauta-se pelo respeito ao tempo do aluno; o que pode ser a razão de não lhe ser feita, por exemplo, uma pergunta: “você quer falar hoje”?

Podemos observar que a resposta da professora, “*Por quê? Porque ele não fala? Só ele // o resto é pra falar*”, começa com duas indagações, que foram proferidas com ênfase pela professora. Essas perguntas podem ser consideradas retóricas, porém, pela entonação da professora, parecem expressar mais sua indignação diante de algo que se considera sabido por todos, ou seja, o aluno tomado como “sortudo” só não vai fazer a atividade porque tem mutismo seletivo, o que não se aplica aos demais que, portanto,

devem realizar a atividade, conforme afirma “*Só ele // o resto é pra falar*”. Esse dizer parece indicar que a professora busca pontuar que lhe cabe a decisão de estabelecer o que deve ou não ser feito na sala de aula. Como decorrência, a professora ocupa uma posição na qual exerce autoridade sobre os demais alunos que não teriam a opção de não falar tal como o aluno com mutismo seletivo.

O dizer “*Por quê? Porque ele não fala? Só ele // o resto é pra falar*” também pode remeter à ideia de que o aluno com mutismo não deve ser importunado, como se a professora dissesse ao aluno: “O que você tem a ver com ele, deixa ele em paz”. Essa ideia parece comparecer na próxima cena enunciativa.

Cena enunciativa 20

Situação: A professora pede aos alunos que repitam com ela os dias da semana em espanhol.

PP: Días de la semana en español: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado e domingo. Ahora repitan conmigo: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado e domingo.

(Os alunos dizem junto com a professora cada dia mencionado, e no final um aluno faz uma afirmação se referindo ao aluno com mutismo.)

A: *Professora ele não falou.*

PP: *Deixa // outro dia ele fala.*

É possível perceber que a questão do aluno com mutismo tende a retornar nos momentos em que a professora faz uma solicitação que envolve a produção oral, conforme a afirmação de um aluno “*Professora ele não falou*”. A professora, prontamente, responde “*Deixa // outro dia ele fala*”. O emprego do verbo deixar, no imperativo, expressa a ideia de que o aluno está dispensado da atividade de produção oral, o que significa não incomodá-lo. Há ainda a presença de uma pausa que marca uma hesitação da professora como se buscasse encontrar uma forma de intervir na situação de forma a levar o aluno a participar. A professora parece acreditar nessa possibilidade quando diz: “*outro dia ele fala*”. Essa afirmação contrária ao dizer anterior “*ele não fala*” indicia um movimento da professora em distanciar-se do nome mutismo seletivo, que parece marcar o aluno de uma forma a justificar sua limitação.

No decorrer das aulas, podemos observar que a professora parece buscar uma maior aproximação desse aluno com mutismo.

Cena enunciativa 21

Situação: Após a explicação de um conteúdo, a professora pede ao colega mais próximo do aluno com mutismo para lhe perguntar sobre sua compreensão do conteúdo apresentado na aula.

PP: (Se dirige a um aluno.) Você pode perguntar pra ele se ele tá entendendo o conteúdo?

A1: (Se dirige ao aluno com diagnóstico de mutismo.) Você tá entendendo a matéria?

A2: (Faz um gesto afirmativo com a cabeça.)

Nesse exemplo, a professora, ainda, parece não sentir-se confortável para dirigir-se diretamente ao aluno, e, talvez, por isso, pede a um colega desse aluno que o faça: *“Você pode perguntar pra ele se ele tá entendendo o conteúdo?”* Com esse dizer, a professora demonstra seu interesse pelo aluno, o que pode favorecer sua aprendizagem. No exemplo seguinte, em outra aula, a professora dirige-se ao aluno com mutismo.

Cena enunciativa 22

Situação: A professora escreve no quadro algumas frases em espanhol que os alunos deveriam dizer quando precisassem sair da sala para ir, por exemplo, ao banheiro ou tomar água. Quando termina de escrever no quadro, a professora se volta para os alunos.

PP: A partir de ahora então, no voy a dejar que nadie salga de la clase sin hablar en español.

(Logo, em seguida, a professora vai até a mesa do aluno que apresenta mutismo.)

PP: Se você quiser ir ao banheiro, por exemplo, escreve em espanhol *“quiero ir al baño”*, ok?

A1: (O aluno acena de modo afirmativo com a cabeça.)

A2: Nunca vi o Vinícius ir ao banheiro.

PP: Ele comunica diferente, talvez por isso, ele comunica por bilhetes.

Em seu dizer, a professora impõe, como condição para sair da sala, que os alunos falem em espanhol: *“no voy a dejar que nadie salga de la clase sin hablar en español”*. Essa imposição é colocada, mas, logo em seguida, o gesto da professora de ir até a mesa do aluno com mutismo assinala que a observação dessa condição não é para todos, uma vez que, para o aluno com mutismo, a escrita em espanhol é uma possibilidade que se apresenta em sua afirmativa: *“Se você quiser ir ao banheiro, por exemplo, escreve em espanhol “quiero ir al baño, ok?”*

Interessante observar que, nesse momento, a professora parece antecipar-se a um possível dizer de outro aluno, que poderia tomar o aluno com mutismo como exemplo

para colocar em questão a dificuldade de cumprir-se a condição imposta de falar em espanhol para sair da sala. Imediatamente à exposição da regra, a professora dirige-se ao aluno com mutismo com uma solução para lidar com sua diferença, ou seja, se não é possível falar em espanhol, é possível escrever em espanhol.

Desse modo, o que se coloca como relevante para a professora é que os alunos façam uso da língua espanhola, os que podem, vão falar em espanhol, e o que não pode, vai escrever em espanhol. Para um aluno que parece surpreso quando diz “*nunca vi o Vinícius ir ao banheiro*”, a professora ressalta em seu dizer o aspecto da diferença na forma de expressar-se: “*Ele comunica diferente, talvez por isso, ele comunica por bilhetes*”.

O que podemos perceber pelos dizeres da professora, referentes ao aluno com mutismo, é que se, inicialmente, a professora parece colar-se ao significante mutismo, aos poucos, de uma forma gradual, ela distancia-se deste, conforme mudança em seus dizeres: de “*ele não fala*” para “*outro dia ele fala*”, até assumir que “*ele comunica por bilhetes*”. Esses dizeres indiciam um movimento da professora em que sua própria palavra se coloca na relação com o outro, seu aluno, e na relação com o saber, língua espanhola. Há uma marca de mudança na relação, aparentemente, distante com o outro, e o que parece apresentar-se é uma relação mais próxima em que a professora parece considerar a possibilidade de instaurar um laço com esse aluno. A relação com o saber específico também se altera, se a professora tem uma forte convicção sobre a necessidade de expressar-se apenas em espanhol em determinadas situações, como, por exemplo, quando o aluno solicita permissão para ir ao banheiro, uma mudança se torna aceitável para essa professora, há uma abertura para o uso da expressão escrita em espanhol, na situação exemplificada. Em sua resposta, a professora parece mostrar que enfrenta a diferença na sala de aula.

4.3.3 Eu falei

Cena enunciativa 23

Situação: A professora havia escrito no quadro um conteúdo de revisão para a prova oral que os alunos fariam na aula seguinte.

A: Professora, se alguém falar alguma coisa errada, a sala inteira perde ponto?

PP: Não, é particular, é individual.

A: Então cê vai colocar cada um em uma sala?

PP: Ô Gabriela¹⁴⁷ *eu falei* no começo.

(A aluna olha para a professora, mas não diz nada.)

(Depois de alguns instantes, a mesma aluna apresenta outra pergunta.)

A: Ô tia cê vai colocar a profissão?

PP: Gabriela, *acabei de falar*, onde cê tá? Toda vez que eu tô explicando, você repete a mesma pergunta, por exemplo, Gabriela, eu vou mostrar a foto de um policial, você vai dizer polícia.

(A aluna apenas olha para a professora.)

Nessa cena enunciativa, podemos observar que a resposta construída pela professora, para as dúvidas de uma aluna, na sala de aula, remete-nos a um imaginário em que parece imperar uma concepção de linguagem transparente. Desse modo, a linguagem apresenta-se como instrumento de comunicação que não comporta equívocos, o que pode ser decorrente do discurso da sala de aula, de um ritual, conforme mencionado com Cicurel (2002) no capítulo um, que pressupõe as ações pensadas pelo professor para exercer sua prática de forma a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Nas expressões “*eu falei*” e “*acabei de falar*”, o uso do pretérito perfeito simples para os verbos falar e acabar permite-nos pensar em dois aspectos. De um lado, parece haver uma dificuldade em aceitar a emergência de uma possível incompreensão, pois o esperado é que, ao enunciar, se dê o seguinte funcionamento: “A” diz “C” para “B” que, por sua vez, entende “C”, somente “C”, nada mais que isso ou nada menos que isso. Nesse modo de funcionamento, não se considera o equívoco como constitutivo da linguagem, há uma prevalência de um imaginário que não é atravessado pelo real, não se considera que há um resto que não pode ser representado.

Por outro lado, o dizer da professora permite inferir um aspecto que se apresenta recorrente na sala de aula. Trata-se do fato de os alunos, normalmente, desviarem sua atenção, o que pode dificultar-lhes a compreensão de algum conteúdo linguístico que é exposto pela professora.

Na concepção de linguagem como transparente, a palavra está colada ao seu significado, como se fosse possível positivá-la, estabelecendo uma relação direta entre a

¹⁴⁷ Como mencionado no percurso de pesquisa, quando há menção de nomes de alunos envolvidos na cena enunciativa, procedemos à substituição por um nome fictício.

palavra e o objeto ao qual faz referência. Os dizeres “*eu falei*” e “*acabei de falar*” permitem-nos tanto inferir um aspecto de responsabilidade, que a professora toma para si ao apresentar para os alunos uma orientação necessária para a realização da prova, quanto uma suposição de que tal orientação é suficiente para garantir o entendimento por parte do aluno. Se assim fosse, as relações comportariam a dimensão da completude, o que não ocorre porque são mediadas pela linguagem. Lebrun considera que:

para o ser falante, não há mais pura e simples representação, não há mais transparência, não há mais ser-ali que preencha. Nem, tampouco, acordo perfeito, concordância, harmonia total, comunicação ideal. [...] a passagem pela língua põe o mal-entendido e a dissimetria no cerne de nossas relações. (LEBRUN, 2008, p. 73)

A situação de não compreensão ocorrida na sala de aula é um exemplo de que a concepção de linguagem como transparente não pode encontrar em si mesma nenhuma garantia como é possível observar no seguinte dizer: “*Toda vez que eu tô explicando, você repete a mesma pergunta*”. Nesse dizer, o uso do verbo repetir é um indício de que sempre há a inscrição de algo da ordem do real, o professor explica, mas a aluna não chega à compreensão. Nesse caso, apresenta-se uma necessidade de operar-se com um rearranjo, ou seja, é preciso encontrar uma forma de lidar com o resto, com o que não foi recoberto pela linguagem.

Trata-se de considerar, conforme Milner (2006, p.32), que “por mais multiplicados que sejam os ditos, literalmente excêntrico ao que neles representa-se e distingue-se, sempre permanece algo que não se diz”. Nessa perspectiva, comparece, como marca da linguagem, a impossibilidade de tudo dizer, em que a falta de palavras não se associa a uma ideia de defeito, mas a um fato constitutivo da linguagem. Se há resto é possível haver um mal-entendido, como ocorre no exemplo em questão.

O sentido comparece como um efeito, não está dado na palavra enunciada. Logo, é possível haver espaço para a criação de sentidos outros que não foram produzidos por aquele que enuncia. A esse respeito, cumpre sublinhar que o sentido pode ser o não sentido como no caso da aluna em questão, o que pode representar uma oportunidade de invenção na prática docente, uma vez que a professora pode, a partir de seu investimento em seu objeto de trabalho, o ensino da língua espanhola, encontrar recursos simbólicos para dizer de outra forma o que já havia sido dito por meio, por exemplo, de um texto, uma poesia, uma música ou uma cena de um filme.

Desconsiderar que o sentido não está na palavra dita pode resultar em uma dificuldade para lidar com o outro. No contexto da sala de aula, a incompreensão de um aluno, diante de uma explicação feita pelo professor, pode assinalar para algumas decorrências como, por exemplo, o aluno ser tomado como aquele que demanda uma constante atenção, o que assinala a necessidade de o professor manter uma disposição para a tolerância, conforme pode indicar o dizer: *“Toda vez que eu tô explicando, você repete a mesma pergunta”*. Nesse caso, consideramos que o lidar com a questão da diferença constitui um desafio permanente a ser enfrentado pelo professor no cotidiano de sua prática na sala de aula.

Ainda, observamos que a pergunta, feita pela professora participante da pesquisa, *“onde cê tá?”*, pode apresentar-se como uma advertência, uma vez que a aluna demonstra estar dispersa. Assim, a professora, ao chamar a atenção da aluna, pode levá-la a rever sua posição, o que pode contribuir para que essa aluna se coloque, ou não, em uma relação com a língua espanhola. A indagação *“onde cê tá?”* também parece expressar uma queixa da professora, o que confere à pergunta um caráter de uma interpelação em que cabe à aluna produzir um saber sobre sua condição de incompreensão.

No entanto, para que a aluna possa chegar a uma elaboração, pode ser necessário um intervalo de tempo que não se apresenta, o que parece indicar que a pergunta da professora é uma pergunta retórica, pois, logo em seguida, outros dizeres da professora são proferidos com uma entoação de desalento: *“Toda vez que eu tô explicando, você repete a mesma pergunta”* e a explicação *“por exemplo, Gabriela, eu vou mostrar a foto de um policial, você vai dizer polícia”*.

Consideramos que um dizer pode ser tomado como claro, evidente, por aquele que o proferiu, mas pode não ser tomado da mesma forma por aquele que o ouviu, conforme assinala a incompreensão demonstrada pela aluna na cena enunciativa em questão. De um lado, os dizeres da professora *“eu falei”* e *“acabei de falar”* podem indiciar um imaginário que parece lhe constituir, um imaginário em que o sentido pode ser garantido. Por outro lado, podemos observar que a professora parece sair um pouco desse imaginário no momento em que se dispõe a apresentar outra explicação para a aluna: *“por exemplo, Gabriela, eu vou mostrar a foto de um policial, você vai dizer polícia”*.

De outro modo, a professora poderia simplesmente dizer “olha eu já expliquei e não vou explicar de novo”. Podemos perceber também que o gesto da professora, de explicar novamente sobre o modo de realização da prova oral que os alunos fariam, é condizente com o movimento da professora participante de buscar ser “A professora”, conforme dito no momento da entrevista, o que pressupõe atuar de forma a não deixar nenhum resto. No entanto, como consideramos, a prática docente faz-se, de modo prevalente, pela palavra que pode, ou não, alcançar o outro.

4.3.4 Não façam perguntas agora

Cena enunciativa 24

Situação: Os alunos copiam um conteúdo do quadro quando uma aluna que estava atrasada entra chorando na sala.

A(s): Que que aconteceu?

PP: *Deixem-a.*

As: Por que que ela tá chorando?

PP: *Deixem-a, não perguntem NADA, não façam perguntas AGORA, deixa ela quietinha.*

(Os alunos pararam de fazer perguntas. A aluna que entrou chorando se senta, pega seu material e começa a copiar o que está no quadro, mas permanece em silêncio durante a aula. Quando a aula termina, os alunos saem da sala e a professora se dirige a aluna que entrou chorando.)

PP: *Vem cá, deixa eu te dá um abraço.* (Abraça a aluna) *Se precisar me chama, tá?*

A: (Faz um gesto afirmativo e sai em silêncio)

(Posteriormente, a professora comenta com a pesquisadora que a aluna entrou chorando na sala porque uma amiga tinha desaparecido. No começo da aula seguinte, os alunos tentam retomar o assunto, mas a professora não lhes permite prosseguir.)

A(s): Professora aquele dia ela tava chorando porque uma amiga sumiu.

PP: *Já passou.* Vamos continuar aqui. (Diz apontando para um exercício no quadro.)

O dizer da professora “*não façam perguntas AGORA*” pode indiciar um movimento recorrente da professora, no que se refere ao seu empenho por manter o “controle” da sala de aula. A ênfase no emprego do advérbio “*AGORA*” parece reforçar a ideia de que tomar a situação ocorrida como foco pode inviabilizar o exercício desse “controle”, pois, provavelmente, muitas indagações seriam suscitadas pelo fato de a

entrada da aluna na sala ser marcada pelo choro, o que, inicialmente, já despertou uma comoção entre os que ali estavam.

Diante dessa comoção, o dizer da professora parece constituir uma tentativa de evitar uma possível agitação. Nas quatro orações produzidas em sequência “*Deixem-a, não perguntem NADA, não façam perguntas AGORA, deixa ela quietinha*”, a repetição dos termos empregados “deixar” e “não perguntar” parece reiterar uma ordem de silêncio que se buscava ressaltar naquele momento, como se a tentativa fosse a de conduzir os alunos a desconsiderarem o evento ocorrido na sala. Essa perspectiva faz-se reverberar pelo uso enfático do advérbio “*NADA*” e do adjetivo “*quietinha*”, após os verbos “perguntar” e “deixar” respectivamente.

Consideramos que no emprego do adjetivo “*quietinha*”, dois aspectos podem ser assinalados. Um desses aspectos remete-nos a ideia apresentada para o termo “*quieta*” no dicionário Houaiss online: “Que permanece imóvel; parado; que se expressa de modo comedido; que não fala muito”. A partir dessa acepção, podemos inferir que a escolha lexical do adjetivo “*quietinha*” pela professora parece contribuir para seu movimento de manter os alunos em calma após a chegada da aluna que entra na sala chorando.

Essa ideia é reforçada pelos dizeres “*não perguntem NADA, não façam perguntas AGORA*”, pois o que parece ser melhor para manter a tranquilidade na sala é silenciar um evento que, em seu acontecimento, aponta para o não sentido que pode resultar em desestabilização. O não falar a respeito desse evento, naquele momento, parece potencializar a ideia de “controle” que a professora tenta exercer sobre a sala: se a fala é pouca, a probabilidade de haver manifestações que podem tumultuar a aula torna-se menor e, conseqüentemente, alguns conflitos podem ser evitados. Há também a possibilidade de a conduta da professora mostrar sua preocupação com o bem-estar da aluna.

Outro aspecto que podemos observar, quanto ao uso do adjetivo “*quietinha*”, refere-se ao fato deste adjetivo ser usado no grau diminutivo. Esse modo de enunciar pode expressar, no caso, uma possível demonstração de afetividade da professora para com a aluna, o que pode favorecer a possibilidade de se estabelecer um laço com essa aluna.

Consideramos, ainda, a partir do dizer da professora, que outra possibilidade de leitura apresenta-se para além de um empenho em manter o “controle” da situação, o que, certamente, condiz com o que a instituição almeja para quem ocupa a posição de professor. Trata-se de uma perspectiva que se coloca na contramão de um tempo que confere visibilidade ao que é da ordem do privado.

A nosso ver, a professora assume uma postura de evitar colocar o foco na aluna que entra chorando, o que parece sinalizar uma tentativa de preservar essa aluna de uma situação desagradável, pois uma abertura para falar de sua condição naquele momento da aula poderia, talvez, favorecer uma discussão longa e expor a aluna a um possível constrangimento.

Essa postura da professora afasta-se do que pressupõe a realidade conhecida como “sociedade do espetáculo” conforme Debord (2003, p.13) que afirma “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos”.

A resposta da professora abre espaço para que uma relação outra possa dar-se entre os que partilham o espaço da sala de aula. O fato de o choro da aluna não tornar-se uma imagem central da aula pode sinalizar uma resistência à ideia de espetáculo que, conforme o autor mencionado, diz respeito a uma relação social que se estabelece entre pessoas pela disseminação de imagens.

Assim, o dizer da professora “*Deixem-a, não perguntem NADA, não façam perguntas AGORA, deixa ela quietinha*” parece constituir uma convocação na qual o interesse é não atrair a atenção para a imagem de choro da aluna e, também, não favorecer a produção de sentidos sobre essa imagem. Se, por um lado, o impedimento proposto pela professora aos alunos, no que se refere a possíveis indagações em torno dos motivos do choro da colega, pode manter-lhes em um estado de ansiedade, por outro, pode permitir-lhes lidar com o que inquieta de uma forma não imediatista, o que implica suportar o não sentido que envolve a situação ocorrida na sala de aula.

No dizer “*não perguntem nada AGORA*”, a ênfase dada ao advérbio parece indicar uma tentativa da professora apontar que uma compreensão do fato ocorrido na sala de aula pode dar-se fora desse espaço público. É essa perspectiva que é possível notar no gesto de acolhimento da professora no final da aula quando diz: “*Vem cá, deixa eu te dá um abraço. Se precisar me chama, tá?*”

Nesse dizer, podemos observar um modo de intervir que não se apresenta como uma imposição. No momento considerado oportuno, ao término da aula quando os demais alunos já tinham saído da sala, a professora aproxima-se da aluna, sem requerer explicações sobre o fato de essa aluna entrar chorando na aula. O dizer “*Se precisar me chama, tá?*” pode expressar a ideia de uma disposição para colocar-se em uma condição de suportar o que o outro tem a dizer, ou não, a partir de uma demanda desse outro. Dessa maneira, o que parece destacar-se é um gesto de muita sensibilidade da professora diante do fato em questão.

Vale ressaltar que essa disponibilidade para a escuta, certamente, não tem fins terapêuticos, como o é em uma escuta analítica. No entanto, o gesto da professora de mostrar-se pronta para escutar a aluna, a partir do interesse dessa aluna, pode constituir um momento em que se dá voz ao outro, no caso, à aluna que entra na sala chorando. A nosso ver, nesse espaço de escuta, em que a aluna pode falar de sua experiência, outras formas de simbolização podem apresentar-se para essa aluna que parecia vivenciar um momento de aflição diante do desaparecimento de uma colega, conforme relato posterior da professora.

Ainda, observamos o aspecto de cuidado da professora para com a aluna e seu empenho em cumprir o roteiro estabelecido, o que pode favorecer a manutenção da ordem na sala de aula, conforme parece assinalar a resposta construída para o aluno que tenta explicar a razão do choro da colega na aula seguinte: “*Já passou. Vamos continuar aqui*”. Trata-se de pontuar que o foco da aula é um conteúdo linguístico, o que indicia uma relação com o saber específico que não é reducionista, pelo contrário, é uma relação em que o ensino da língua é o ponto principal a ser colocado.

Com esses dizeres da professora participante, podemos inferir que parece haver de sua parte uma opção pelo silêncio, quando se trata de assuntos que podem causar polêmica; e uma opção pela retomada do planejamento estabelecido para a aula, o que parece constituir uma estratégia prevalente que lhe possibilita ter, supostamente, um “controle” sobre o que será ensinado, sobre os alunos na sala de aula e, ainda, sobre possíveis eventos imprevistos. A professora parece, assim, ocupar uma posição de quem conduz a sua prática docente, e esse aspecto remete-nos a outro dizer dessa professora, exposto no momento da entrevista, “*eu dou conta*”, ou seja, o exercício do “controle” na sala de aula não se apresenta como uma possibilidade, mas sim como um fato.

4.3.5 Essa letra

Cena enunciativa 25

Situação: A professora havia escrito um exercício no quadro para que os alunos copiassem em seus cadernos. Depois de alguns minutos, ela começa a andar pela sala para verificar se todos estavam copiando, e, então, se aproxima de um aluno e se abaixa para olhar seu caderno.

PP: Você copiou *só* três linhas? *COMO?* E com *ESSA LETRA?* Sua letra está horrível. (Diz com expressão de quem tem dificuldade para compreender o que está escrito.)

A: A letra da minha mãe é pior. (Diz olhando para a professora.)

PP: Mas *eu não dou aula para sua mãe // eu não tenho que ler a letra dela.*
(O aluno olha para a professora e fica em silêncio.)

Nessa cena enunciativa, a situação que envolve o aluno pode não ser considerada como um fato que demanda de forma direta uma resposta da professora participante. No entanto, dentre os cadernos observados por essa professora, um caderno destaca-se pela pouca escrita e pela forma da letra, conforme seu dizer “*Você copiou só três linhas? COMO? E com ESSA LETRA? Sua letra está horrível*”.

Nesse dizer, proferido em tom de espanto, a professora apresenta três perguntas sucessivas que parecem dispensar uma resposta por parte do aluno. Essas perguntas, feitas uma após a outra e com ênfase nas palavras “*COMO*” e “*ESSA LETRA*”, parecem intensificar a ideia de algo que causa estranheza. No caso, a eventual lentidão do aluno para copiar e sua ortografia parecem expressar que seu desempenho pode estar aquém do esperado para sua escolaridade. Esse aspecto pode ser confirmado por meio da apreciação feita pela professora quando afirma: “*Sua letra está horrível*”.

Cabe observar que a apreciação da professora é precedida por três perguntas que se apresentam como possibilidade de levar o aluno a rever sua posição, o que parece contribuir para que essa apreciação não se apresente com o efeito de ofensiva ao aluno. De fato, pelo que observamos na sala de aula, esse efeito de ofensiva não é um resultado que parece ter sido produzido pelo dizer da professora, pois o aluno olha para a professora e, de maneira calma, responde-lhe: “*A letra da minha mãe é pior*”.

O dizer do aluno parece indicar o fato de que sua letra vincula-se a de sua mãe, ou seja, é como se esse aluno mantivesse-se preso à condição que caracteriza a letra de sua mãe. Como efeito, o aluno pode não implicar-se em sua experiência de escrita, por estar colado a um modelo do outro que toma para si, de tal maneira que lhe parece difícil apresentar alguma ação para contestar esse modelo.

A professora, de imediato, manifesta sua oposição ao argumento do aluno quando inicia seu dizer com a conjunção adversativa “mas”: “*Mas eu não dou aula para sua mãe // eu não tenho que ler a letra dela*”. Outra vez, a resposta da professora parece apresentar-se como possibilidade de deslocamento, porque parece elucidar que o argumento do aluno para eximir-se de uma implicação com sua escrita pode ser insustentável. As duas orações que compõem o dizer da professora, “*eu não dou aula para sua mãe*” e “*eu não tenho que ler a letra dela*”, podem ser tomadas como uma convocação para que o aluno se implique, é como se a professora dissesse: “olha, a questão aqui é com você” ou “é você que deve assumir a responsabilidade por sua escrita”.

É possível notar que a resposta da professora “*Mas eu não dou aula para sua mãe // eu não tenho que ler a letra dela*” não remete, por exemplo, a uma abordagem do ensino de línguas, a uma teoria ou a uma metodologia estudada em seu curso de formação de professores. O saber que a professora produz em sua resposta pode indiciar a presença do Outro que lhe constitui e que marca um modo dessa professora se posicionar na sala de aula. Trata-se de um saber que não decorre de um conhecimento da professora participante sobre o assunto em questão.

A nosso ver, a resposta da professora é da ordem de uma aposta, o aluno pode ou não sair da posição de não implicação. No entanto, ao intervir, a professora parece colocar-se como responsável por mostrar a um adolescente que sua grafia precisa ser minimamente legível, e, por assim ser, há uma responsabilidade a ser assumida pelo aluno, seja em sua opção por manter sua grafia em um estado de ilegibilidade, seja em sua opção por trabalhar para que essa grafia corresponda, ainda que minimamente, ao que pode ser considerado como legível por uma comunidade escolar.

Ainda, podemos observar que a professora, em sua resposta, parece demonstrar que se importa com o aluno, as palavras que lhe endereça podem sinalizar seu investimento nesse aluno que parece ser tomado como alguém a quem essa professora

acredita que pode influenciar. Trata-se de uma resposta da professora que pode indiciar seu desejo de ensinar, o aluno parece ser colocado por essa professora em uma posição de objeto amado, conforme mencionado no capítulo dois “O outro enquanto visado no desejo é visado, disse-o, como objeto amado” (LACAN, 1960-1961/2010), o que possibilita a essa professora voltar-se para esse aluno no exercício de sua prática docente. Como efeito, o aluno, por ocupar um lugar no desejo da professora, pode indagar-se sobre seu próprio desejo, a partir de uma interrogação sobre o desejo do Outro.

Outro aspecto a ser observado é que a professora chama a atenção do aluno para o fato de que sua letra não pode ser lida de forma clara, mas não lhe apresenta um padrão a ser seguido, ou seja, a professora não pede ao aluno para tomar como modelo, por exemplo, uma letra redonda e caprichada de outro aluno. O que se coloca é a necessidade de que sua ortografia seja legível, o que abre espaço para o aluno, caso venha a mobilizar-se, tratar essa questão, inventar uma feição para sua letra.

Consideramos que parece haver uma inclinação da professora em sua prática docente para propor uma solução imediata para questões que surgem na sala, como, por exemplo, quando pede a um aluno para fazer um exercício em uma folha fotocopiada e esse aluno diz que não há espaço suficiente, a professora logo diz “*faz no caderno*”. Há, também, circunstâncias em que a professora busca levar o aluno a produzir sua resposta como na seguinte cena enunciativa.

Cena enunciativa 26

Situação: A professora trabalha com o conteúdo “sonido de las letras” e escreve no quadro as letras A, E, I, O, U dentro de um retângulo. Diante desse modelo, uma aluna apresenta uma indagação à professora.

A: Professora, tem que fazer mesmo um quadrado? (Referência ao retângulo feito pela professora no quadro como moldura para as letras ‘A, E, I, O, U’.)

PP: Faz *umas nuvezinhas, uns balõezinhos, umas ondinhas // não tem problema*.

Nessa cena enunciativa, podemos perceber que, apesar de haver um modelo com um retângulo como moldura para as vogais no quadro, esse modelo não foi imposto como única possibilidade para conferir destaque às letras em questão. A pergunta da aluna assinala sua preocupação quanto a uma possível obrigatoriedade de que o

conteúdo do quadro fosse copiado exatamente do modo como estava: “*Professora, tem que fazer mesmo um quadrado?*”

Em sua resposta, a professora ressalta que a aluna tem a possibilidade de fazer uma escolha: “*Faz umas nuvezinhas, uns balõezinhos, umas ondinhas // não tem problema*”. O dizer da professora traz uma sucessão de substantivos, “nuvenzinhas, balõezinhos e ondinhas”, que assinala algumas opções para a aluna. Essas opções são seguidas de uma pausa, que parece expressar a ideia de que cabe observar o destaque feito em torno das letras, porém a forma desse destaque pode ser diferente da que está no quadro. Essa ideia parece confirmar-se com o dizer “*não tem problema*”, subsequente ao emprego da pausa. Esse dizer expressa uma ideia de que, nesse caso, a aluna pode decidir de acordo com o que lhe parecer melhor, pois a reprodução do modelo apresentado no quadro pode ser dispensada.

4.4 Possíveis posições na prática docente

Neste capítulo, buscamos fazer uma leitura de dizeres da professora participante desta pesquisa que podem indiciar sua relação com o saber, bem como deixar entrever possíveis posições que essa professora assume em seu processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora em sua prática docente.

Para discutir sobre as possíveis posições assumidas pela professora participante, retomamos os quatro discursos lacanianos mencionados no capítulo dois: o discurso do mestre, discurso da histórica, o discurso do analista e o discurso universitário. Esses discursos assinalam posições que podem ser assumidas, no caso, por uma professora de língua espanhola em sua prática docente na sala de aula. Vale lembrar que a estrutura desses discursos marca-se por um aspecto de incompletude, o que implica a possibilidade de circulação pelos discursos. Consideramos, nesta investigação, que as respostas produzidas pela professora participante podem sinalizar sua circulação pelos discursos ou podem marcar a prevalência de um discurso.

Como aludido, parece haver uma adesão da professora participante ao significante “*eu posso ser A professora*” que lhe foi ofertado pelo Outro. É nesse

significante que a professora participante parece ancorar-se em seu processo de construção de uma posição discursivo-enunciativa de professora, o que pôde ser evidenciado nas situações em que essa professora parece dar o ponto final sobre o que está sendo falado.

As respostas que a professora participante produz na sala de aula marcam-se, de modo predominante, por um gesto de insistir em exercer o “controle”, conforme podemos perceber na produção de respostas que são apresentadas prontamente e que envolvem tanto questões de ordem linguística como questões de ordem contingente. Alguns dizeres como “*eu tenho um plano*”, “*no traduzca*”, “*ele não fala*” e “*não façam perguntas agora*”, presentes nas cenas enunciativas analisadas, sinalizam um movimento que tende a repetir-se na prática docente da professora participante que é, justamente, o de oferecer uma solução para qualquer questão apresentada durante a aula.

Essa resposta, em que a solução parece ser tomada como “possível”, assinala uma tentativa de atender a demanda apresentada na sala de aula de uma forma que pode tornar dispensável a continuidade de uma discussão sobre qualquer questão colocada. Trata-se de interromper tudo o que pode levar a um rumo em que o foco da aula venha a distanciar-se do ensino da língua espanhola, são poucos os momentos em que a professora parece afastar-se dessa proposta.

Assim, podemos considerar que uma prática docente, que se marca pela constante produção de sentidos ao que irrompe e que pode provocar desestabilização, circunscreve-se no discurso do mestre. A partir das aulas observadas, podemos considerar que esse discurso parece comparecer na prática docente da professora participante que, de forma persistente, coloca-se como aquela que dá conta de uma situação. Esse aspecto correlaciona-se ao que foi dito pela professora na entrevista: “*Eu dou conta*”.

A título de exemplo, podemos retomar a cena enunciativa 24 em que a professora consegue contornar a situação de choro de uma aluna durante a aula, ao determinar que seus alunos nada perguntassem sobre o fato, porém, no final da aula, aproxima-se da aluna e diz: “*Vem cá, deixa eu te dá um abraço. Se precisar me chama, tá?*” A posição daquele que busca resolver qualquer problema nos remete-nos ao mestre que, supostamente, parece ter todas as respostas, que supõe tudo saber. Em sua prática docente, a professora parece não ter dúvida sobre o que deve ser feito na aula.

Cabe assinalar, ainda, o aspecto de implicação da professora em sua prática docente. Como afirmamos, trata-se de uma professora com um curso de formação específica na área do ensino de língua estrangeira, que buscou um curso de mestrado, que busca investir em seu objeto de trabalho por meio de cursos afins e de viagens a países em que se fala a língua espanhola, enfim, uma professora que não concebe para si a ideia de uma formação concluída, pelo contrário, conforme dito no momento da entrevista: *“eu me vejo sempre em formação, nunca // nunca estática sempre em movimento”*. Esse dizer pode sinalizar que a formação contínua é um aspecto que marca a constituição da professora participante.

Dessa maneira, o processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professora marca-se por investimentos significativos da professora participante em seu objeto de trabalho. Ao longo das aulas que acompanhamos, foi possível observar, além das cenas enunciativas aqui analisadas, que em situações que envolvem o ensino da língua, a professora participante demonstra uma relação consistente com o saber sobre o ensino da língua espanhola. Logo, essa professora também circula pelo discurso universitário cujo agente é o saber ao qual o outro, o aluno, deve se alienar. Esse discurso parece ser prevalente na prática docente em questão.

Sobre o discurso do analista, observamos que a incerteza, marca desse discurso, mostra-se pouco na prática docente da professora participante. A emergência, efêmera, do discurso do analista pode ser observada na seção intitulada “Essa letra”, na cena enunciativa 25, em que a professora sinaliza para o aluno uma questão referente à sua ortografia. Na resposta da professora *“Mas eu não dou aula para sua mãe // eu não tenho que ler a letra dela”*, o não sentido fica em evidência, como acontece no discurso do analista, a professora indaga o aluno sobre sua implicação, o que pode levá-lo a uma mudança de posição. Esse instante, em que a professora responde de um modo que pode levar o aluno a romper com um padrão, e, conseqüentemente, favorecer seu deslocamento, parece indiciar o transitar dessa professora pelo discurso do analista. Nesse discurso, o saber, no lugar da verdade, encontra-se suspenso como se estivesse em um período de descanso, o que se busca é possibilitar que o outro, o sujeito, produza outros saberes ou, pelo menos, passe a considerar a incompletude de um saber tomado como a verdade.

E sobre o discurso da histórica? Como mencionamos anteriormente, a professora participante, ao assumir uma posição discursivo-enunciativa de professora, assume uma posição que parece indicar a prevalência do discurso universitário em sua prática docente. Como decorrência, a posição histórica que provoca a produção de um saber ao questionar o S1 que se encontra no lugar do outro tende a não aparecer. A nosso ver, a circulação pelo discurso do mestre e pelo discurso universitário é necessária para quem ocupa uma posição de professor, e é preciso considerar que a vigência desses discursos em uma prática docente não está isenta de implicações.

A professora assume uma posição discursivo-enunciativa de professora a partir da qual exerce uma influência sobre seus alunos. Diante de dizeres da professora que são proferidos com convicção e em tom de autoridade, os alunos tendem a assumir uma posição de acatar a palavra da professora como uma palavra final sobre as questões que surgem na aula como se dissessem “se a professora falou, então, está falado”. Não há um movimento dos alunos de levantar outros argumentos para questionar a professora, conforme apontamos em muitas cenas enunciativas nas quais os alunos, após um dizer da professora, ficam em silêncio, olham para a professora, mas não dizem nada.

Essa resposta dos alunos parece ser decorrente tanto da posição idealizada em que colocam a professora quanto da dinâmica embasada na lógica do discurso universitário. Nas aulas que presenciamos, os alunos demonstram que se encantam com a professora e parecem considerar que se trata de uma pessoa que sabe muito e, por assim ser, o que essa professora diz parece ser acolhido como “certo”, ou seja, os alunos parecem conferir a seus dizeres um estatuto de certeza.

Nas aulas que acompanhamos, não notamos uma posição discursiva de professor que lançasse a dúvida na aula. A professora participante mantém um movimento de colocar limites, de ir fechando as questões, possivelmente, por estar muito colada a alguns significantes como “*eu posso ser A professora*”, “*a gente é um pouco dono da verdade dentro de sala de aula*” e “*eu dou conta*”.

Podemos perceber a implicação da professora com o ensino da língua espanhola, com o conteúdo, inclusive, por exemplo, quando trabalha com um conteúdo gramatical com o qual parece não se identificar. De fato, há um empenho em fazer com que a turma caminhe em direção à aprendizagem da língua, porém parece haver pouco espaço para questionamentos. O discurso na sala de aula é muito pouco histericizado, há um

movimento recorrente da professora que, pela posição ocupada, pode dizer: “*calma, relaxa, eu tenho um plano*”.

Esse modo de funcionamento na prática docente em questão não remete à ideia de autoritarismo. Vale lembrar que o mestre encanta como indicia o dizer de uma aluna, anteriormente citado, “*Você é a professora mais legal que eu já vi*”, e, ainda, outro dizer de um aluno para um colega que havia afirmado em uma aula que a professora estava “brava”: “Ela não está brava, ela é linda”. Esses dizeres podem sinalizar efeitos de uma transferência dos alunos para com a professora, o que pode favorecer o exercício de sua prática docente.

Assim, a professora participante, ao assumir sua posição discursivo-enunciativa de professora, parece constituir-se em sua prática docente, de maneira predominante, pelo discurso universitário, fundamental para que um professor assuma sua posição como afirmamos, porém podemos levar em consideração que é pela via da circulação pelos discursos que um professor pode posicionar-se de diferentes maneiras em sua relação com o saber e com o outro, o aluno.

É preciso salientar que não se trata de tomar uma posição como ideal para ser assumida por um professor, porém cabe considerar que a transição nos discursos pode dar indícios de um equilíbrio nessas posições, o que pode denotar um ganho para a sala de aula nas problematizações que podem ser feitas e nas incertezas que podem ser colocadas em pauta. Esse trânsito de forma mais acirrada não pôde ser percebido nas análises empreendidas aqui.

Algumas considerações finais

Neste ponto, passamos a tecer algumas considerações que não tomamos como conclusivas. Nosso percurso se marca por uma aproximação ao objeto de estudo. Nas considerações que se seguem, retomamos alguns pontos colocados na introdução deste trabalho para apresentar o que nos foi possível observar em nosso percurso.

Ao longo da escrita deste trabalho, a seguinte pergunta nos direcionou: O que as respostas dadas pela professora participante da pesquisa às possíveis demandas dos alunos na sala de aula mostram sobre a sua relação com o saber e, em consequência, sobre a sua posição discursivo-enunciativa na sala de aula?

Nesse sentido, pontuamos que as respostas da professora participante na sala de aula são dadas por meio de uma posição discursivo-enunciativa que essa professora assume em sua prática docente. Nas aulas que observamos, duas posições são marcantes: a posição de quem pode dizer o que deve ser feito na aula e a posição de quem sabe sobre o objeto a ser ensinado na aula. Podemos perceber que as respostas da professora participante em sua prática docente indiciam uma relação consistente dessa professora com um saber específico: o ensino da língua espanhola, ou seja, há por parte da professora uma implicação com seu objeto de trabalho.

Cabe observar, ainda, que as respostas da professora participante indiciam uma pretensão de fazer com que em sua prática docente nada fique insistindo como efeito do real. Trata-se de respostas que apresentam uma solução imediata às questões que surgem na aula, o que se espera daquele que ocupa a posição de professor, conforme pressuposto no campo de saber ao qual a professora participante se alienou.

Como hipótese norteadora, assumimos que as respostas da professora participante da pesquisa durante as aulas indicam um modo de essa professora implicar-se com seu objeto de trabalho, no caso, o ensino de um saber específico, a língua espanhola, bem como assinalam movimentos diferentes: o de seguir o roteiro previamente estabelecido para a aula e o de operar um rearranjo nesse roteiro. Como decorrência, essa professora pode construir e sustentar uma posição discursivo-enunciativa de professor.

Sobre esta hipótese, percebemos que as respostas da professora participante da pesquisa em sua prática docente indiciam o investimento dessa professora em sua formação, bem como sua implicação com seu objeto de trabalho. Essa professora assume uma postura que envolve propor uma solução para qualquer questão que emerge na sala, a fim de marcar o ensino da língua espanhola como foco da aula.

O movimento de seguir o roteiro previamente estabelecido para a aula é prevalente, o que ocorre por meio de um exercício de “controle”, “controle” sobre o saber a ser ensinado, “controle” sobre os alunos e sobre eventuais circunstâncias que podem romper com uma suposta homogeneidade da aula. Dessa maneira, o movimento de operar um rearranjo nesse roteiro pouco aparece na sala de aula, mesmo frente a possíveis conflitos que poderiam demandar esse rearranjo. Ao lidar com o que irrompe durante a aula, a professora ocupa uma posição daquele que pode dizer “primeiro a aula, o ensino da língua, e, depois, quando a aula terminar e se for possível, tratamos da questão que não envolve diretamente a língua estrangeira”, o que parece privilegiar um cuidado com o objeto de trabalho.

Esse movimento da professora pode assinalar uma tentativa de evitar questões conflituosas que podem causar ou alimentar um clima de desentendimento na sala de aula. No entanto, cabe considerar que o exercício da função docente pode ser inviabilizado se a ação do professor for a de voltar-se para uma rápida interpretação dos eventos imprevistos em que, normalmente, inclina-se a uma atribuição de sentidos com julgamentos morais. Nessa via, possíveis conflitos podem ser acirrados, o que pode implicar a perda de um tempo que fora definido para a apresentação de aspectos do ensino da língua espanhola. Podemos perceber que a professora participante desta pesquisa distancia-se dessa via por colocar, preponderantemente, o ensino da língua espanhola, seu objeto de trabalho, como ponto central na sala de aula. Essa postura parece decorrer de um reconhecimento do lugar institucional no qual essa professora encontra-se inserida. Trata-se de uma instituição educacional que nas palavras de Voltolini (2002, s/p) “está fundada sobre um princípio bem específico, que é o que lhe faculta a existência: o de transmitir um legado cultural”.

É com base nesse princípio que a professora participante parece conduzir-se em sua prática docente, ao empenhar-se por manter uma posição que favorece um trabalho para o coletivo, ou seja, algumas questões que surgem na aula e que não são específicas

da língua espanhola podem ser tratadas em outro momento. Desse modo, ao retomar continuamente o foco da aula, o ensino da língua, é como se essa professora buscasse rememorar aspectos que configuram a cena da sala de aula como, por exemplo, os discursos que circulam nesse espaço, os lugares a serem ocupados pelos atores que nela se encontram e o vínculo possível entre esses atores em que um deles, o que tem a autoridade de educador, torna-se responsável por apresentar aos outros, que chegaram posteriormente, um mundo simbólico que lhes antecede, conforme consideramos com Arendt (2007).

Com relação à possibilidade de construir e sustentar uma posição discursivo-enunciativa de professor, essa possibilidade parece colocar-se para a professora participante no momento em que essa professora reconhece-se implicada nesse processo. Como aludido, essa professora, ao escolher um curso para sua formação acadêmica, faz a opção pelo Curso de Letras tomado naquele instante como “*qualquer coisa*”. O movimento de implicação da professora participante pode ser decorrente de um significante que essa professora parece tomar para si: “*eu posso ser A professora*”. Esse significante parece marcar a professora participante, de modo significativo, em seu processo de construção e sustentação de uma posição discursivo-enunciativa de professor. É pela via de uma identificação a aspectos desse significante que essa professora muda sua posição, investe em seu objeto de trabalho, e demonstra reconhecer sua participação no que, anteriormente, parecia não dizer-lhe respeito.

Em nosso gesto de leitura dos dizeres que compõem o *corpus* deste trabalho, enfocamos algumas questões de ordem linguística e de ordem contingente que emergiram nas aulas. A análise dos dizeres apresentou indícios de uma prevalência do discurso universitário nas posições assumidas pela professora em sua prática docente. Consideramos que no campo educacional, a circulação pelos discursos pode contribuir para uma percepção da inconsistência do Outro, o sujeito pode mudar de posição ao mudar sua relação com as palavras desse campo do Outro que lhe constituem. Assim, o professor pode assumir outras posições como a da histórica e a do analista, o que assinala a possibilidade de haver um equilíbrio nas possíveis posições que o professor pode assumir em sua prática docente.

Vale ressaltar a relevância do estudo de caso neste trabalho por constituir uma possibilidade de nos voltarmos para a prática docente de uma professora de língua espanhola, que em sua relação com o saber constrói e sustenta sua posição discursivo-

enunciativa de professora. Ao olharmos para a sala de aula, afastamo-nos da ideia de que pela via de uma interação seria possível construir saberes na sala de aula que pudessem evitar conflitos. Nesse espaço, o percurso do professor marca-se pela fala, a palavra é seu instrumento, que pode ou não alcançar o outro. Na sala de aula, a experiência pode ser de encontro ou desencontro entre professor e aluno, conforme considera Voltolini (2007, p. 135), ao apresentar o termo ‘encontro’ em substituição de ‘relação’ “para sublinhar o caráter vivo, concreto, imprevisível e improvisado característico do que se passa entre humanos”.

A transmissão de um saber específico está para além do comunicar-se. Essa transmissão envolve uma relação com o saber que se vincula a “aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente” como assinala Diniz (2006, s/p). Como decorrência da consideração desse aspecto, o professor pode assumir uma posição em sua prática docente que pode indiciar uma renúncia a um ideal de completude e uma abertura para acolher o furo como espaço, vazio, que possibilita a criação, a invenção de outras respostas.

Ainda, na introdução deste trabalho, relatamos sobre nossa recordação da expressão de impotência de alguns professores, no momento em que começamos a atuar como professora de língua estrangeira em uma escola pública de ensino fundamental. Esses professores repetiam dizeres como “não vale a pena ensinar”, “os alunos não querem nada” e a “a escola não tem futuro”, e, assim, pareciam colocar-se em uma posição de inércia. De modo contrário, observamos que a professora participante desta pesquisa parece distanciar-se desses significantes que podem marcar uma adesão ao discurso do fracasso escolar.

Nesta pesquisa, a professora participante compõe a cena da sala de aula e nela atua ao direcionar a aula para seu objeto de trabalho que é o ensino da língua espanhola, e também ao redirecionar a aula para esse objeto, quando algo da ordem do impossível apresenta-se. A resposta da professora participante de colocar o ensino da língua espanhola em evidência na aula parece constituir uma forma de lidar com o que se apresenta como sendo da ordem do impossível. Dessa maneira, essa professora coloca-se em movimento em sua prática docente, que parece acontecer com certa leveza. Isso, talvez, porque, conforme mencionamos, os alunos parecem atribuir à professora participante desta pesquisa uma suposição de saber, ou seja, há indícios de efeitos de transferência, algo que se assemelha à experiência do amor, no vínculo que se estabelece entre essa professora e seus alunos.

A instauração da transferência pode tornar possível a transmissão, o ensino. Nas palavras de Pereira (2010, p. 214), a relação daquele que ensina algo “não é nada mais do que a transferência que ela institui. O método, o saber, a ideia, são dados a mais, são acréscimos”. Assim, o professor, que se encontra implicado em sua relação com seu objeto de trabalho, pode contribuir para o engajamento do outro, o aluno, em seu processo de apropriação de um saber específico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho** (*Homo Sacer III*). São Paulo: Boitempo, 2008.

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. 121-133.

ARAÚJO, N. M. **Dizeres sobre e na sala de aula: aspectos da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática**. 2015. 238 f. Tese de Doutorado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa, 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAILEY, K.M.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom: qualitative research in second language education**. Australia: Cambridge University Press, 1996.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. **Identidade e Discurso**. Chapecó/Campinas: Argos: Editora Universitária/Editora da UNICAMP, 2003.

_____. Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: campos atravessados. In: **Domínios de Lingu@gem**, v. 9, n. 1, p. 127-149 jan/mar 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BEZERRA JR., B. **Projeto para uma psicologia científica: Freud e as neurociências**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BIRMAN, J. **As pulsões e seus destinos: do corporal ao psíquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre alteração das Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BROUSSE, M. H. A pulsão I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs). **Para ler o seminário 11 de Lacan**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997. pp. 115-124.

_____. A pulsão II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs). **Para ler o seminário 11 de Lacan**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997. pp. 125-133.

CAVALCANTI, M.C. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 7: 5-12, 1986.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

CALLIGARIS, C. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, C. (org.) **Educa-se uma criança?**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2. ed., p.25-30, 2010.

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CICUREL, F. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Editions Didier, 2002.

CORACINI, M. J; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. 2003. E-Book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

D'AGORD, M. R. L. As estruturas do discurso: o uso do esquema L em psicopatologia. In: **Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath. Online**, v. 6, n. 1, p. 87-100, maio 2009. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/Latinamericanjournaloffundamentalpsychopathology/2009/vol6/no1/6.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

DINIZ, M. A relação com o saber para a psicanálise. In: **Psicanálise, educação e transmissão**, 6., 2006, São Paulo, SP. Proceedings online. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DUFOUR, D. R. Rumo ao capitalismo total? **Le Monde Diplomatique** - Brasil. 2001 Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/rumo-ao-capitalismo-total/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUNKER, C. **falando nIsso** – fala sobre psicanálise, clínica, sociedade, cultura e outros temas do cotidiano. São Paulo: Zagodoni, 2017.

ENRIQUEZ, E. O outro, semelhante ou inimigo?. In: NOVAES, A. **Civilização e barbárie**. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 45-60.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FINGERMAN, D. O nome e o pior. In: FINGERMAN, D.; DIAS, M. M. **Por causa do pior**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 21-40.

_____. Os destinos do mal: perversão e capitalismo. In: FINGERMAN, D.; DIAS, M. M. **Por causa do pior**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 73-91.

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

FLORES, V. N.. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. In: **Organon**. v. 20 n. 40/41. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri: Manole, 2012.

_____. “**As figuras do bem e do mal e a educação**”. Conferência plenária de encerramento – A escola Lacan: questões à pedagogia. III Colóquio do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação FEUSP/IPLA. 27 ago. 2005c. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/movimento-analitico/escola-lacan-questoes-pedagogia.html>>. Acessado em: 11 dez. 2017.

FREITAS, V. A. B.. **O professor de língua estrangeira**: da reprodução das teorias estudadas à invenção de saídas singulares. 2013. 267 f. Tese de doutorado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

_____. **O professor de língua estrangeira** – construindo um lugar. Curitiba: Appris, 2014.

FREUD, S. À guisa de introdução ao narcisismo. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago. 1914/2004. p. 95-131.

_____. Introdução ao narcisismo (1914). In: **Obras completas, volume 12**: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Obras completas, volume 13**: conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917). Tradução Sergio Tellaroli; revisão da tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **As pulsões e seus destinos** - Sigmund Freud. (1915). Tradução Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Obras completas, volume 14**: conferências introdutórias à psicanálise (1917-1920). Tradução Sergio Tellaroli; revisão da tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. O inquietante (1919). In: **Obras completas, volume 14**: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 328-376.

_____. Análise terminável e interminável. **Edição Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1980, v. 23.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 2. ed., 26ª reimpressão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

IANINI, G. Epistemologia da pulsão: fantasia, ciência, mito. In: **As pulsões e seus destinos**. Tradução Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? In: **Ágora**, v. VI, n. 1, p.115-138 jan/jun 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v6n1/v6n1a07.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias. In: _____. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1985. p.34-62.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC/Rio, 2006.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan** – vol 1: As bases conceituais. 2. ed., 9ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2000/2017.

_____. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan** – vol 2: A clínica da fantasia. 4ª reimpressão. Rio de Janeiro, Zahar, 2010/2017.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966/1998.

_____. **O seminário, 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1953-1954/2009.

_____. **O seminário, livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1955-1956/1985.

_____. **O seminário, 4**: A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1956-1957/1995.

_____. **O seminário, livro 6**: O desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013/2016.

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

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

_____. **O Seminário, livro 9: A identificação**. Publicação para circulação interna. Seminário inédito. Trad. Ivan Correa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

_____. **O seminário, livro 10**: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1962-1963/2005.

_____. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/2008.

_____. **O seminário, livro 16**: de um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968-1969/2008.

_____. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969-1970/1992.

_____. **O seminário, livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972-1973/1985.

_____. **O seminário, livro 23:** o sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975-1976/2007.

_____. **Televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974/1993.

_____. O estádio do espelho como formador do *eu* tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966/1998. p. 96-103.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud:** para uma clínica do aprender. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LASECA, A. M. C. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro.** 2008. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/dms-static/2a6ef8b1-a7dc-4e94-ab0c-932df4dcfdac/consejerias-exterior/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/orellana/espanolbrasilpt.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

LAURENT, E. Alienação e separação I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs). **Para ler o seminário 11 de Lacan:** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997. pp. 31-41.

LEITE, J. D. **Aula de língua portuguesa:** das identificações do professor à sua prática. 2015. 248 f. Tese de Doutorado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

LEBRUN, J. P. **Um Mundo sem limite:** Ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

_____. **A perversão comum:** viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

_____. **Clínica da instituição:** o que a psicanálise contribui para a vida coletiva. Porto Alegre: CMC Editora, 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MAURANO, D. **A transferência.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Um estranho no ninho ou a psicanálise na universidade. In JORGE, M. A. C. (Org.) **Lacan e a formação do psicanalista**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2006/2010. p. 209-227.

MILLER, J. A. O escrito na fala. (1996/2012). In: **Opção lacaniana online nova série**, ano 3, nº 8. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_8/o_escrito_na_fala.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Ângela C. Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987. 82 p. Tradução de: L'Amour de la Langue.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: A linguagem como condição e solução. *Delta*, vol. 10, 1994.

_____. Tendências da pesquisa na sala de aula no Brasil. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

NASIO, J. D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Os grandes casos de psicose**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. Dissertação (Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PEDÓ, M. Possibilidades para uma criança nos dias de hoje. In: CALLIGARIS, C. (org.) **Educa-se uma criança?**. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p.85-93, 2010.

PEREIRA, M. R. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, C. (org.) **Educa-se uma criança?**. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p.207-216, 2010.

PESARO, M.E.; KUPFER, M.C.M. O lugar da psicanálise na pesquisa IRDI. In: **Colóquio Lepsi/** Fe, 8., 2011, SP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em: 14 mar. 2018.

PINTO, J. M. Uma política de pesquisa para a psicanálise. **CliniCAPS**, Belo Horizonte, n. 7, 2009. Disponível em: <http://www.clinicaps.com.br/clinicaps_revista_07_sum.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

QUINET, A. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranoia e melancolia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **A descoberta do inconsciente**: do desejo ao sintoma. 4ª reimpressão da edição de 2000. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. **Os outros em Lacan**. 2ª reimpressão da edição de 2012. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 11-22.

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

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RINALDI, D. O traço como marca do sujeito. **Estud. Psicanal.**, Belo Horizonte, n. 31, p. 60-64, out. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: formação de professores de língua materna. 1999. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Formacriação. In: **Revista Línguas & Letras**, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste, Cascavel. Vol. 2, n.1, p. 13-18, jan./jul. 2001.

_____. **A língua espriada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RIOLFI, C. R.; RIBEIRO, M.. A. O. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. In: **Revista eletrônica Psico**. Vol 41, n. 4, p. 525-533, out/dez 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6354>>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

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

ROUDINESCO, E. **História da psicanálise na França** – v.2. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

SALES, Q. C. S. **O ensino da língua espanhola no Brasil**: um olhar para aspectos da constituição identitária do professor de espanhol. 2007. 157 f. Dissertação (Linguística)

– Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SAURET, Marie-Jean. A Pesquisa Clínica em Psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89-104, jan. 2003. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42247/45920>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, D. Q. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estudos de psicanálise**. Belo Horizonte, n. 39, p. 37-45, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SOLER, C. O sujeito e o Outro II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs). **Para ler o seminário 11 de Lacan: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997. pp. 59-67.

SOUZA, A. **Os discursos na psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

TAVARES, C. N. V. **Do desejo à realização? Caminhos e descaminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2002. 201 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

_____. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2010.

_____. Quando ser professor vem do outro – que professor sou eu?. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. (Orgs) **Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUDU, 2011. pp. 165-183.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores. In: **Proceedings of the 3. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300036&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 28 de nov. 2017.

_____. **Educação e psicanálise**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. A relação professor-aluno não existe; corpo e imagem, presença e distância. In: **ETD - Educação Temática Digital**, v. 8, p.119-139. Campinas, SP, 2007.

_____. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 3., 2002, São Paulo. Proceedings online... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300036&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 de out. 2017.