

MO(VI)MENTOS DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DA POSIÇÃO DE PROFESSOR

MO(VE)MENTS OF (RE)SIGNIFICATION OF THE TEACHING POSITION

Carla Nunes Vieira Tavares 1

Resumo: Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de intervenção com orientação clínica em um curso de Letras, licenciatura em Língua Inglesa. O objetivo é discutir os efeitos de ações formativas que apostaram na metodologia da conversação, sob a perspectiva da relação psicanálise e educação. Foram propostos espaços de palavra em disciplinas de caráter prático da licenciatura, visando mapear os pontos de identificação que delineavam a constituição identitária dos professores em formação. Por meio de pontuações na conversação, foram feitas intervenções, de modo a ensejar a desestabilização da ancoragem do sujeito à rede significativa, bem como movimentos de investimento subjetivo de sua resignificação. Alguns dos efeitos da oferta da escuta e da circulação da palavra nos espaços mencionados são analisados neste artigo, a fim de problematizar a implicação subjetiva na formação inicial desses professores de inglês.

Palavras-chave: Experiência Formativa. Conversação. Espaços de Palavra. Constituição Identitária. Formação de Professores.

Abstract: This article presents some results of an intervention research based on clinical orientation in a Modern Languages course, degree in English Language. The objective is to discuss the effects of formative actions which relies on the methodology of conversation, according to the articulation between psychoanalysis and education. Speech spaces were proposed in practical subjects, aiming to spot the identification points that outlined the identity constitution of teachers in training. In these spaces, interventions were made in order to give rise to the destabilization of the subject's anchorage to the significant network, as well as movements towards its resignification due to subjective investment. Some of the effects of heeding the subject and of the circulation of the word in the spaces mentioned are analyzed in this article, so as to problematize these English teachers' subjective implication in the initial training.

Keywords: Educational Experience. Speech Spaces. Identity Constitution. Teaching Education.

1 Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e em Ciências da Linguagem pela Université de Franche-Comté, França. Professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3374501725288665> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5156-0150> . E-mail: carlatav@ufu.br

Introdução

Ao longo das últimas décadas, artigos que abordam o tema do fracasso no ensino-aprendizagem de línguas nos níveis fundamental e médio têm sido recorrentes, em especial no âmbito do ensino público (CARMAGNANI, 2013; BRITO; GUILHERME, 2014). O conjunto de trabalhos aponta para um imaginário sobre o processo de discursividades¹ que cristalizam a representação de que na escola, especialmente da rede pública, o ensino de línguas é ineficaz e a aprendizagem não acontece.

Acreditando no radical caráter de engodo e de aprisionamento que esse imaginário produz sobre os professores, em particular de língua inglesa daquele contexto, propusemos um projeto de pesquisa de caráter intervencionista² que promove uma dialeticidade entre a experiência de formação inicial e continuada. As ações de pesquisa visavam ensinar a interrogação e, talvez, a suspensão de discursividades cristalizadas que, muitas vezes, obstaculizam o laço social necessário para a instauração de uma relação com o saber, fundamental no processo formativo e educativo. A pesquisa investigou a (re)tomada da posição de professor de língua inglesa e os efeitos de processos formativos sobre ela que se propunham não apenas do lugar do Mestre ou da Universidade, da perspectiva da teoria dos discursos proposta por Lacan (1969-70/1992), mas a partir do saber inconsciente.

Valemo-nos do jogo implícito no uso dos parênteses para problematizar o movimento constante do sujeito na tomada de uma dada posição discursiva. Nesse sentido, tanto professores em formação inicial pré-serviço quanto em formação continuada enunciam a partir de uma cadeia de significantes que pode legitimá-los (ou não) na posição docente. Assim, ainda que a expressão “professor em serviço” se refira a pessoas que exercem a docência no contexto educacional direta ou indiretamente, alguns deles encontram-se destituídos ou se destituíram dessa posição e podem se sentir convidados a retomarem-na diferentemente.

Os pressupostos norteadores preconizam que a chance de um professor empreender alterações nos modos de ocupação da posição docente depende de que a rede significativa que o sustenta identitária (no campo social) e subjetivamente (no campo do sujeito) sofra fragmentação e enseje uma ressignificação do que seja ser professor e do que seja ensinar-aprender. Ora, uma condição fundamental para que isso ocorra reside no exercício da palavra, especialmente colocado em ação pelas quatro lógicas discursivas (LACAN, 1969-70/1992). Propiciar deslocamentos da posição discursiva em que se encontravam os professores participantes, por meio de desestabilizações nos enquadres discursivos dos quais enunciavam, foi o objetivo da pesquisa, da qual recortamos alguns dos efeitos analisados neste artigo.

A pesquisa em tela foi conduzida entre 2019-2020³, no escopo do projeto “Relações com o saber no ensino-aprendizagens de línguas na contemporaneidade”. O foco recaiu na formação docente de licenciandos em língua inglesa do curso de Letras de uma universidade federal e em professores em serviço no ensino público, níveis fundamental e médio. A dialética entre professores em formação inicial pré-serviço e em serviço seria operada pela palavra compartilhada, a partir dessas posições discursivas e da experiência (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011) que dela pode derivar.

Em uma primeira etapa, os alunos do terceiro período do curso de Letras observaram aulas de um professor de inglês em uma escola pública e, ao final, propuseram projetos de ensino para as turmas observadas. Na segunda etapa, os alunos e o professor regente, em cooperação, implementaram os projetos. Ao final de cada sessão de observação e de cada manhã de aulas, o professor em serviço e os professores pré-serviço reuniam-se em espaços de palavra, nos quais ela circulava o mais livremente possível, entremeadada por pontuações da mediadora e supervisora do projeto.

Seguindo uma orientação clínica na pesquisa de intervenção (PEREIRA, 2016), os espaços

1 Discursividade é entendida “como efeitos linguísticos materiais na história que reverberam no dizer” (PÊCHEUX, 1982/1994).

2 Intervenções são compreendidas, no escopo da psicanálise, como ações languageiras com o potencial de instaurar brechas nos discursos de impotência prevalentes nas situações discursivas.

3 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade à qual nos filiamos, sob o n.º 22720319.1.0000.5152, mediante parecer n.º 4.224.516.

de palavra visavam refletir sobre a relação teoria-prática e mapear os pontos de identificação que delineavam a constituição identitária de professores. Sempre que possível, intervenções eram feitas, de modo a ensejar desestabilizações na ancoragem do sujeito à rede significativa, bem como movimentos de investimento subjetivo na direção de, possivelmente, ressignificá-la. Assim, foi possível discutir alguns dos efeitos da oferta da escuta e da circulação da palavra sobre a formação de professores de línguas, de modo a problematizar a implicação subjetiva nesse processo.

A orientação clínica e intervencionista norteou metodologicamente a pesquisa, resultando em uma análise interpretativa do *corpus*, constituído por notas do diário de campo das observações e dos espaços de palavra, relatórios de observação elaborados pelos professores pré-serviço, propostas pedagógicas de intervenção, relatórios finais e trocas de mensagens por WhatsApp. A análise dessas intervenções é tecida por meio do que denominamos “relato de experiência”, referindo à noção de experiência já aludida. Nele, empreendemos os gestos de análise sobre os mo(vi)mentos subjetivos dos professores durante os espaços de palavra.

Este artigo recorta dos resultados da pesquisa a experiência formativa (BONDÍA, 2002), do Professor Doss, codinome escolhido por aludir ao personagem principal do filme “Até o último homem”⁴, que luta com o risco da própria vida para salvar o maior número possível de soldados em uma batalha crucial em Okinawa, durante a II Guerra Mundial. O ponto em comum entre o professor e o personagem reside na defesa de seu território subjetivo⁵, marcada pelo conflito constante e a “insistência”⁶ de não abrir mão da posição docente. Antes do relato de experiência, porém, os pressupostos teóricos balizadores da análise são apresentados.

Discurso e experiência formativa

Ocupar a posição de professor demanda fazer semblante de saber, a fim de ensejar um enlace do aluno com o objeto de saber, por meio da transferência. Em uma relação pedagógica, alguns traços de real se deixam flagrar por meio dos efeitos da transmissão, entendida como resultante do investimento subjetivo para a pre(e)nder⁷ para si algo do campo do conhecimento. Produz-se, assim, um saber particular que consolida no mundo a posição subjetiva de alguém. Há, portanto, uma distinção entre conhecimento e saber, na perspectiva aqui adotada. O primeiro refere-se à sistematização e formalização de conteúdos e de informações sobre determinado objeto, disponibilizados pela cultura para a aprendizagem e elaboração subjetiva. O conhecimento, assim, é da ordem de uma objetividade e se apresenta como semblante de completude. Diferentemente, o saber é a resultante da elaboração que o sujeito empreende sobre o conhecimento. Comporta, então, uma dupla dimensão: objetiva, porque pode ser enunciado e operacionalizado pela ação do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo; e subjetiva, visto que a elaboração particular do saber se sustenta no não-saber, no inconsciente, pois o saber é efeito do desejo sobre o universo simbólico (DINIZ, 2006). Logo, o saber está em permanente elaboração. Sua apr(e)ensão é sempre marcada pela particularidade dos modos como o sujeito o investe, bem como pelo enquadramento da pulsão e conseqüente perda de gozo, resultante da efetivação do laço social sob a ação do discurso. A relação com o saber, portanto, está indissociada da implicação subjetiva.

Considerando o discurso como como aparelho estruturante sem palavras, no qual elas se alojam conforme lógicas enunciativas por ele determinadas, Lacan (1969-70/2922) discute as diferentes possibilidades discursivas de aparelhamento do gozo pela via do saber. A articulação

4 ATÉ o último homem. Direção de Mel Gibson. Estados Unidos da América: Cross Creek Pictures; Demarest Media; Argent Pictures; et al. 2016. 1 DVD (139 min.).

5 A noção de território subjetivo é sintetizada por Guattari: “O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

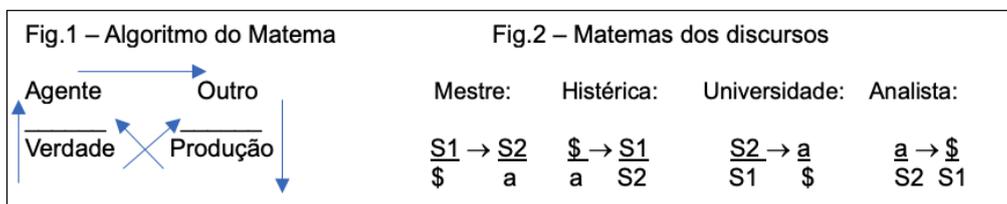
6 As palavras entre aspas são recortadas das notas em meu diário de campo, que registraram alguns dizeres impactantes dos professores que participaram dos espaços de palavra.

7 Valho-me, aqui, do jogo de palavras sugerido por Lacan (1972-73/1985, p. 130): “O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender. [...] para tê-lo, é preciso empenhar a própria pele.”

entre saber e gozo é o eixo em torno do qual abordamos a teoria dos discursos lacanianos. Na medida em que o discurso aparelha o gozo com a linguagem, ele impõe ao sujeito a renúncia pulsional necessária para inseri-lo no processo civilizatório. Nessa mesma operação, abre ao sujeito a possibilidade de entrever relações com o saber e mediadas por ele. Nisso consiste o laço social que se dá por meio do discurso.

Lacan (1969-70/1992) entendeu quatro enquadres discursivos a partir dos quais é possível problematizar a relação com o saber e, conseqüentemente, a perda de gozo: os discursos do Mestre, da Universidade, da Histórica e do Analista. Os quatro matemas do discurso funcionam circularmente, permitindo o revezamento de quatro elementos (S1, S2, \$, a) em quatro posições discursivas (Agente, Outro, Verdade, Produção). Tais enquadres discursivos regem a tomada da palavra, na promoção do laço social. O nome de cada elemento se refere a quatro dinâmicas discursivas em jogo na produção de diferentes efeitos do significante na produção de saber.

Não cabe, neste trabalho, um aprofundamento extenso sobre cada um desses elementos, mas é preciso caracterizá-los, a fim de recortar deles o que interessa quanto à relação com o saber e a experiência que pode acontecer na formação de professores.



Fonte: Da autora

S1= significante mestre

S2 = rede de significantes já articulada como saber

\$ = sujeito dividido

a = objeto mais de gozar

O discurso do Mestre promove um poder conferido ou prometido pelo saber. O resultado é um discurso totalitário, que assujeita o sujeito ao significante mestre que primeiramente agencia a cadeia significante. No campo educacional, pode-se dizer que o discurso do Mestre norteia agremiações nas quais o saber assume um valor de verdade absoluta e se nivelaria a um saber-fazer o outro fazer (PEREIRA, 2016). Exemplo do efeito dessa lógica discursiva é o discurso produzido pela Ciência, na contemporaneidade.

O discurso da Histórica, por sua vez, tem como agente o sujeito afetado por sua divisão subjetiva e, portanto, sustentado na insatisfação quanto ao seu desejo (a). Qualquer resposta à demanda da histórica não é suficiente, o que a coloca novamente a desejar e, conseqüentemente, a interrogar. O saber aí produzido pode remeter à lamúria, à vitimização e à procrastinação, mas, também, à geração de possibilidades para a solução de impasses, uma vez que o discurso da histórica produz um saber sobre o desejar ser (PEREIRA, 2016). No campo da educação, exemplos dos efeitos desse discurso no laço social são o discurso de vítima e de falta, recorrente no dizer de pedagogos, mas, também, a geração de ideias a partir da proposição de um problema.

Na lógica discursiva da Universidade, o agente (S2) enuncia como porta-voz do saber (S1): saber da ciência, dos grandes mestres, do conhecimento. Endereça-se ao Outro posicionando-o como “astudado”, neologismo criado por Lacan (1969-70/1992) para convocar um jogo de palavras entre estudante e objeto ‘a’. Identificado à posição de objeto vazio, ao Outro resta aderir ao saber que agencia o discurso da Universidade, resultando em um assujeitamento a ele (\$). No campo educacional, Pereira (2016) refere-se a este saber como o saber-saber, ou seja, o saber teorizar de forma a produzir o conhecimento.

Por fim, no discurso do Analista produz-se uma subversão nas demais lógicas, pois o agente assume o semblante de objeto vazio, causa do desejo (a). No entanto, endereça-se ao Outro com base em sua experiência da divisão subjetiva, um saber com valor de (meia) verdade (S2). Neste movimento, interroga o Outro sobre seu desejo (\$), a fim de que esse Outro, enquanto sujeito, possa questionar-se sobre o que o causa. “O discurso analítico é a mola mestra da transferência”,

afirma Lacan (1969-70/1992, p. 35). Ao se valer do equívoco e do *non sens*, o discurso do Analista tem o potencial de desestabilizar a rede de significantes que sustenta o sujeito, a fim de que suas identificações sejam desestabilizadas e um outro saber sobre si se produza (S1). Esse é o saber que, nas relações pedagógicas, pode fragmentar o imaginário cristalizado do professor, um saber-faltar-a-ser (PEREIRA, 2016).

A relação com o saber na formação de professores também está na dependência do laço social. O sujeito, no exercício de sua singularidade, recusa uma parcela de gozo para investir subjetivamente em um objeto de saber, e traça, assim, trajetórias subjetivas na experiência de formação (TAVARES, 2020). As chances de se estabelecer uma relação com o saber, conforme aqui entendido, reside na efetivação de uma demanda de saber suposta no Outro e alguém que faça semblante de saber, acolhendo a demanda. Trata-se da transferência, que, conforme Lima *et al.* (2016, p. 49), com base em Lacan (1969-70/1992), afirmam, “é o motor de acesso ao saber”.

A relação com o saber não é dada, nem garantida. Antes, depende de que a pulsão de saber, motor subjetivo que move o sujeito a investir subjetivamente o objeto de saber, seja enquadrada discursivamente, por meio da transferência, de modo a propiciar um enlace do sujeito com ele. Investir subjetivamente (n)um objeto significa consagrar-lhe afeto, emprestar-lhe um sentido que faça com que, a partir da relação com ele, algo ressoe no sujeito, ainda que na forma de resistência.

Quando a formação docente, em suas variadas modalidades, desencadeia uma relação do sujeito com o saber, isso pode representar uma experiência formativa para o sujeito que a ela se submete (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011). Longe de referir-se a um fenômeno empírico, mensurável, produtor de resultados atestados, a experiência formativa é *isso* que passa o *professor*, remetendo à proposição de Larrosa (2011, p. 5), que a propõe como “*isso que me passa*”⁸ (grifo do autor). A experiência presentifica a relação de extimidade do saber com o sujeito, assinalando ao primeiro o caráter de alteridade, para que o segundo nele invista e seja transformado pelos efeitos dessa relação. Afinal, como já sinalizado, o saber “é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de *aprender*. [...] para tê-lo, é preciso empenhar a própria pele” (LACAN, 1972-73/1985, p. 130, grifo do autor). O enlace do sujeito com o saber, portanto, produz-se por meio de algo que lhe convoca e interpela como desejanete, desestabilizando a cadeia de significantes que o constitui, assumindo o caráter de acontecimento, como postula Larrosa (2011):

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com *isso* que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento *de volta* porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (p. 6-7).

A injunção do acontecimento, na formação, se desencadeia sob a lógica discursiva do analista, instaurando, como consequência, a possibilidade de outros modos de relação com o saber, outros significantes aos quais o professor possa se identificar, a fim de exercer a docência. Como fruto da experiência formativa, um professor pode transmitir algo de sua própria relação com o saber, que diz de sua singularidade e do desejo que o anima.

A verdadeira potência do ato de formar professores, como qualquer outro processo educativo, então, está na transmissão da falta (PEREIRA, 2016). O formador, que geralmente também é professor, enquanto sujeito, sustentado na verdade (sempre pontual e incompleta) de sua relação com o saber, pode transmitir algo dessa relação para aquele que a ele endereça uma demanda de saber, o aluno. Ele pode agenciar essa relação por meio das quatro lógicas discursivas. No processo de formação, portanto, mais importante do que o conhecimento em si, reside a relação que pode ser estabelecida entre sujeito e saber, porque é condição da possibilidade de que algo de um ensino seja transmitido e perdure como motor das futuras investidas dos alunos no saber.

8 Larrosa (2011) grafa o pronome demonstrativo indefinido “*isso*” em itálico para referenciar o real, registro do inapreensível e não representável pela linguagem, que retorna atravessando o sujeito e sua relação com o mundo.

Entretanto, frequentemente, em vez de fazerem-se semblantes de saber, os professores ocupam essa posição de dois modos aparentemente contraditórios (PEREIRA, 2016). Por um lado, investem-na com o narcisismo, insistindo em enunciar sob a lógica do Mestre e da Universidade. A posição de professor carrega consigo vários ideais sedutores, que, muitas vezes, aprisionam o professor em uma fantasiosa potência imagética. Nesta posição, o professor pode assumir uma postura assertiva, iludir-se com a expectativa de um ensino completo e apr(e)endido termo a termo, depender demasiadamente do outro como balizador de suas propostas, recusar encarar as falhas e furos como constitutivas do processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo, porém, a docência encontra-se, atualmente, desvalorizada, tanto socialmente quanto no imaginário docente. Observa-se nos professores uma deposição de si, como provável consequência da impotência narcísica (PEREIRA, 2016)⁹. Eles aderem facilmente a discursividades que os rebaixam, questionam sua autoridade e a eficácia do ensino na educação (em especial, a pública); encouraçados sob o discurso da Histórica, mortificam-se com justificativas que normalmente atribuem ao outro a causa de seu dissabor com a docência.

Embora aparentem apontar para direções opostas, esses modos de ocupação da posição docente podem conduzir o professor a afogar-se no lago da impotência, tal como aconteceu com Narciso, seduzido por si mesmo diante de inviabilidade de tantos ideais, da rigidez das auto-defesas históricas e consequente (auto)deslegitimação. Como instituir brechas no aprisionamento da impotência docente, de modo a viabilizar ao professor caminhos para o exercício da mestria que se valessem do impossível da educação?

A saída por meio dos espaços de palavra propôs fazer circular a palavra, prover-lhe uma escuta e endereçá-la novamente ao sujeito sob a forma de uma interpelação, o que ensejaria a lógica discursiva do analista, representando outros enlaces do sujeito ao saber. Assim, no tópico seguinte, apresentamos como se deram os gestos de análise na escrita de relatos de experiência (TAVARES, 2020), tecidos como uma narrativa, sob uma orientação clínica psicanalítica.

Diferentemente de uma concepção descritiva de práticas ou experimentos empíricos, o relato de experiência, neste trabalho, é a materialização dos gestos de interpretação sobre o *corpus* da pesquisa, uma escrita que busca incorporar os efeitos da divisão subjetiva do pesquisador e dos participantes, ao bordejar o real por meio da imbricação do simbólico e do imaginário (TAVARES, 2020). A narrativa busca trilhar a experiência delineada na formação de alguns professores, bem como os indícios de implicação subjetiva na resignificação da posição docente como possíveis efeitos das intervenções que tiveram lugar durante a pesquisa. As notas do diário de campo dos espaços de palavra e das observações das aulas, os relatórios de observação, as propostas pedagógicas de intervenção, os relatórios finais e mensagens de WhatsApp forneceram o material sobre o qual a narrativa deste relato de experiência foi tecida.

Doss e campo de batalha da sala de aula

Doss é um professor experiente, fluente na língua inglesa, com vivência no exterior, outra graduação na área de saúde e um mestrado em uma terceira área diferente. Atua no Ensino Fundamental II público há muito tempo. Ao ser convidado para participar como professor parceiro do projeto de pesquisa descrito, Doss rapidamente concordou. Ressaltava que seria uma grande oportunidade de aprendizagem e de troca de ideias. Repetia que precisava “sair de suas caixinhas” e se reinventar como professor.

Três aspectos quanto aos modos de Doss ocupar a posição de professor foram mais recorrentes nas observações e discutidos nos espaços de palavra, durante o primeiro semestre: os professores em formação ressaltavam a qualidade de sua prática docente, a relevância das aulas e o que foi denominado pelos professores em formação por “exclusão”.

Em relação aos dois primeiros aspectos, eles não são pouca coisa, considerando o imaginário de ineficiência associado ao ensino-aprendizagem de inglês, especialmente na rede pública,

⁹ Pereira (2016) refere-se à ausência tácita de saberes referidos à sociedade contemporânea, educação moderna e pós-moderna, às políticas públicas e educacionais, diversidade cultural e, em um âmbito mais circunscrito à esfera de atuação dos docentes, o saber sobre a escola, infância, adolescência e as formas de subjetividade.

conforme assinalado na Introdução. A participação dos alunos nas aulas e o conhecimento que tinham de inglês indicava que as aulas de Doss eram planejadas, despertavam algum interesse e promoviam a aprendizagem, o que foi observado com admiração por parte de professores em formação: “Nossa, no meu tempo só tinha bagunça na aula de inglês”; “Eu não aprendi nada nas aulas de inglês da escola além do verbo *to be*”; “Os meninos sabem muita coisa!”, exclamaram três deles. Minha atenção foi capturada pelo funcionamento discursivo¹⁰ marcado pela comparação entre o imaginário de aprendizagem dos professores em formação e a observação das aulas. Havia duas imagens contraditórias delineadas por essas discursividades: a de um ensino fracassado e, portanto, atravessado pela impotência, remetido à experiência de aprendizagem dos professores em formação; e outra, de um ensino produtivo, que valia-se, em certa medida, do impossível da educação para produzir um pouco de possível¹¹.

A evidência do resultado de seu trabalho suscitou em Doss um reconhecimento disfarçado: “Vocês acham mesmo? Nossa, eu acho que minhas aulas são tão chatas! Eu tenho sempre a desconfiança de que eles não aprenderam nada”. Apesar da aparente surpresa e insegurança diante dos elogios dos professores em formação, Doss dá sinais de uma certeza subjetiva dos efeitos de sua docência. Além do reconhecimento de seus pares quanto à sua dedicação, ele falava com entusiasmo das conquistas de alguns alunos, demonstrava compromisso com nosso projeto e preocupação em “ensinar algo da língua” de um “jeito meu [*dele*]”. A constatação da aprendizagem da língua e o interesse de grande parte dos alunos nas aulas validados pelos professores em formação, bem como o compromisso de Doss com a docência assinalavam que um laço entre sujeito e saber se configurava nas aulas.

Em relação ao terceiro aspecto, a “exclusão”, ela causou certo incômodo por parte dos professores em formação. Referia-se à postura de Doss de “ignorar” os alunos classificados como indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem e focar seu ensino nos que participavam mais. Tal como aconteceu com os elogios, Doss também se reconheceu na crítica, mas justificava sua postura reivindicando a impossibilidade de atingir a todos e a responsabilidade que sentia com “os que querem aprender”.

A captura do professor na imagem composta pelas discursividades vindas do campo do Outro, materializada nos dizeres dos professores em formação durante os espaços de palavra, realçou três pontos constitutivos da rede significativa sobre a docência, a saber: a desapropriação da posição de professor de língua inglesa, a busca por aprovação como indício de legitimação e uma postura defensiva de sua posição.

Recorremos, então, a uma metáfora que remete ao codinome dado ao professor e à predominância de certo “jeito” Doss de ser: a docência como um campo de batalha no qual ele defendia seu território subjetivo como professor e buscava “salvar” os alunos pela via da aprendizagem.

Para tanto, Doss parece ter encontrado uma estratégia subjetiva para sustentar sua posição. Se, por um lado, defendia seu território pela delimitação imaginária de suas ações aos alunos que “queriam”, de algum modo, seu ensino e exercia uma autoridade com disciplina e compromisso; por outro, estava determinado a provar para si mesmo e para os alunos que era possível ensinar e aprender. Esse movimento parecia legitimar sua posição, sentida como constantemente ameaçada. Isso mobilizava um enfrentamento constante entre ele, os alunos, os “excluídos” e o sistema escolar. Se os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não chegavam, ele já tinha elaborado um apostilado com fábulas e contos de fada infantis com o qual podia ensinar.

Em seu dizer, havia uma recorrência de modais deônticos associada a “algo da língua” (eu preciso, eu tenho de, vocês terão de...). O “algo da língua” circunscreve-se a recortes do campo lexical e gramatical da língua (“nessa minha necessidade LOUCA que eu tenho de fazer os meninos aprenderem o vocabulário, eu fico muito bitolado nisso”). As ponderações deônticas suscitam um imaginário de que é possível haver uma transmissão literal de conhecimento, o que remete à lógica discursiva da Universidade. Nas aulas, isso se materializa em um ensino marcado pela ênfase em

10 Por funcionamento discursivo entendo a articulação entre o linguístico, o sócio-histórico que atravessa as práticas languageiras e a subjetividade ali em jogo (PÊCHEUX, 1978/2009).

11 A respeito dos efeitos da elaboração do ideal imaginário de fracasso e de sucesso na formação de professores, ver Tavares (2020).

listas de vocabulário, explicações gramaticais, valorização da apresentação do conteúdo na lousa e da postura do professor como detentor do conhecimento. Entretanto, em várias ocasiões esse modo de ocupação da posição docente era amenizado em favor de contemplar o saber dos alunos, por meio da valorização das participações deles.

Contudo, os vários modais deônticos também parecem indiciar um compromisso com a finalidade última do mestre, que, segundo Lajonquière (2013), consiste em fazer semblante de que sabe e de que algum dia seu saber será, também, do aprendiz, como o autor assinala:

Dessa forma, como todo mestre foi alguma vez aprendiz, ele não passa de um devedor. Pois bem, por que o mestre ensina? Aquilo que ensina é uma amostra *de que* e *do que* deve. Em outras palavras, aquilo que o mestre mostra, para assim educar o aprendiz de plantão, é a prova de seu dever. O mestre ensina porque afinal de contas esse é seu dever. Ensinar é de fato sua própria e justa sina (p. 461).

Talvez uma das razões de circunscrever seu ensino ao “vocabulário” e a algumas estruturas gramaticais, dando a elas tanta ênfase e centralidade, seja a manutenção de uma ilusão tanto da posse de um conhecimento sobre “algo da língua” quanto uma certa evidência de ensino-aprendizagem.

O apego à estrutura da língua como signo de sua aprendizagem é uma representação comum no imaginário docente e do alunado (TAVARES, 2004; 2005). O “algo” da língua acaba ganhando contornos de *todo*, pretensamente único acesso dos alunos a ela. O professor, imaginariamente, se coloca como detentor do caminho do saber, para se valer da metáfora que dava título a uma cartilha muito popular de alfabetização nos anos 70. No lugar de fazer semblante de saber, portanto, Doss, muitas vezes, se colocava como o portador do saber da língua, o caminho para ela, indiciando, assim, o predomínio das lógicas discursivas do Mestre e da Universidade. Garantir essa posição parece ser uma estratégia de legitimação subjetiva para nosso professor.

O terceiro aspecto flagrado nos espaços de palavra, a dita “exclusão”, elucida essa estratégia. “Deixar de lado” os alunos indisciplinados ou com graves dificuldades de aprendizagem foi um modo encontrado pelo professor de delimitar, de certo modo, o terreno no qual Doss investia: “Eu vou atrás de quem me dá mais prazer de ensinar”.

Questionado diretamente por uma das professoras em formação quanto à exclusão, Doss reagiu da posição do Mestre: “vocês precisam excluir”. A réplica não era uma desculpa para sua postura quanto aos que ele ignorava; ao contrário, ela elucida uma das vias encontradas por Doss para manter-se professor. Fruto provável de sua experiência de docência, o dizer de Doss, neste momento, ao mesmo tempo em que remete ao imperativo denegado de completude, característico da pedagogia e da escola contemporâneas, indicia, também, um saber sobre a impossibilidade da totalização dos efeitos de uma ação pedagógica e o insucesso dela constitutivo. A posição docente de Doss se constitui por essa “normalização”¹² disfarçada e silenciosa da segregação dos indisciplinados e malsucedidos, derivada, entre outros fatores, do entodamento (LEBRUN, 2008) ao qual a escola parece se aliar. Por esse termo, Lebrun (2008) qualifica “um modo de aderência a um “todos” completo. [...] De agora em diante, só importa que os membros da comunidade funcionem em uníssono, e é obrigação de cada um aderir ao conjunto que fará as vezes de reconhecimento” (p. 39). Doss escancarava naquela crua admoestação a injunção da contingência da sala de aula, expondo a falácia de uma inclusão total e da articulação aparentemente incondicional entre prazer e aprendizagem. Configurava-se a imposição de um limite ao gozo – sempre haverá aqueles que não se engancham ao que o professor propõe e jamais seu ensino coincidirá com o que o aluno apre(ende).

À exceção da figuração do discurso de Mestre, por meio do imperativo implícito em “submetam-se a mim”, Doss é um professor acessível aos alunos, planeja suas aulas, preocupa-se com a escola e com os alunos faltosos, procura cotejar alguns dos pedidos dos alunos - como

¹² Não há, no uso dessa palavra, alusão aos trabalhos foucaultianos sobre os processos de regulação da vida dos indivíduos pela via da norma colocada em operação pelo poder disciplinar. Entretanto, na democratização da escola, no objetivo de atingir a todos, já reside um efeito disciplinador e regulador em si mesmo.

a promoção de karaokês em sala de aula -, além de ser respeitado e querido por seus colegas e pela maior parte dos alunos. Em meio à suspensão das aulas durante a pandemia de covid-19, em 2020, por iniciativa própria alimentava o site da escola com atividades em inglês relacionadas ao seu plano de ensino e outras por ele pesquisadas na internet, mesmo antes da regulamentação das atividades remotas de ensino.

A defesa do território subjetivo como professor é marcada por um modo bastante narcísico de exercer a docência, mas que, ainda assim, o sustenta nessa posição. O narcisismo marca o exercício da docência, ainda mais na sociedade contemporânea, na qual busca-se a correspondência, a todo o custo, com uma imagem idealmente perfeita (BIRMAN, 2012). A posição narcísica, no ensino-aprendizagem, é, muitas vezes, ancorada em uma pretensão de onipotência calcada na suposição de poder-tudo-saber. Ela alia-se à hierarquia autoritária advinda daí. Soma-se a ela o ideal constitutivo da docência, que assinala ao professor uma missão impossível, carregada de grande potência simbólica: a transmissão, idealmente sem perdas, do conhecimento legitimado, referenciado nos grandes mestres, capaz de transformar indivíduos em cidadãos críticos, civilizados e produtivos na sociedade¹³.

Entretanto, o narcisismo na docência está, também, na base da sedução pedagógica, que consiste em buscar a aprovação do outro pelo prazer, a fim de promover o enlace do aprendiz com o saber em jogo na relação pedagógica. A posição narcísica sustenta uma parcela dos investimentos subjetivos de grande parte dos professores em seu ofício, pelas vias da pulsão escópica e invocante¹⁴. Estar à frente de uma sala de aula repleta de alunos nos quais supõe-se uma demanda de saber requer um modo de gozo orientado pelo prazer de ser olhado e escutado e, nesse movimento, fazer-se desejar. Logo, nesse jogo entre sedução e autoridade, parecem incidir dialeticamente tanto o discurso da Histérica como o do Mestre, por meio do saber-fazer-se-desejar e do saber-fazer o outro fazer (PEREIRA, 2016), o que parece indiciado no exercício de docência de Doss.

A questão que se colocava nos espaços de palavra, entretanto, alertava que, sob a égide excessiva do narcisismo, o professor pode passar por alto a castração, materIALIZADA na impossibilidade constitutiva de sua prática (FREUD, 1937/1996) e restar aprisionado na impotência de seus investimentos subjetivos em si mesmo. Porém, embora uma posição narcísica marcasse em grande parte a docência de Doss, não acarretava a impotência, como em grande parte dos professores que se demitem subjetivamente diante da incongruência entre o ideal da mestria e o contingente de sua prática (PEREIRA, 2016). Doss parecia ser atravessado por uma razoável parcela do princípio de realidade do qual Freud (1920/2010) trata, devido aos efeitos de seu trabalho, já aqui elencados. Ora, o sintoma deve ser entendido tanto como “o que não vai bem” no sujeito, como o que “lhe cabe bem, já que garante a esse mesmo sujeito algum ganho secundário advindo da satisfação narcísica e pulsional” (PEREIRA, 2016, p. 162). Arriscamos propor, então, que o modo narcísico de Doss exercer a docência poderia configurar-se uma saída sintomática, seu modo particular de manter-se professor. Esse “jeito” delimitava sua esfera de atuação e acarretava o investimento em si que o sustentava naquela posição. Daí advenham, talvez, a circunscrição de seu território como professor àqueles que assentiam ao seu comando; a fixação subjetiva em suas “caixinhas” como escudos contra o não querer, a rebeldia ou a vontade de ignorância do outro; a defesa vigorosa de seu espaço.

Observar os professores em formação em ação em sua sala de aula parece ter provido a Doss uma outra perspectiva da qual enxergar a prática de professor de inglês, afrouxando, possivelmente, o apego à rede identificatória que lhe provia uma imagem especular sobre si como professor. Nesse sentido, a própria presença dos professores em formação inicial na escola, na sala de aula e a troca que se dava com eles nos espaços de palavra consistiram uma intervenção com o potencial de fragilizar as defesas de Doss e abri-lo para outros modos de ocupação da docência, como possível resultado da lógica do Analista.

Alguns professores em formação, como Bella e Marcelo, insistiam em falar em inglês, em explicar sem usar a tradução, estratégias de ensino muito valorizadas no audiolingualismo

13 Freud (1930/2010) problematiza em que medida a ciência e, conseqüentemente, o conhecimento por ela produzido, se coloca como uma das muitas figuras imaginárias produtoras das condições da civilização.

14 As pulsões escópica e invocante são indicadas no prazer derivado de olhar e ser olhado, e de chamar e se fazer chamar, respectivamente.

e comunicativismo¹⁵. Confessando sua aposta no insucesso de algumas dessas iniciativas no seu território, o Prof. Doss expressou sua aposta no fracasso: “Eu encostei na parede e disse pra mim mesmo: Quero ver no que isso vai dar”. Mas logo admitiu sua surpresa: “E deu! Ele [*um dos professores em formação inicial*] fez adaptações, mas os alunos leram *algo* em inglês”. O grifo no pronome indefinido chama a atenção para essa recorrência associada à língua no dizer do nosso professor. Marcelo e Bella estavam, como Doss, ensinando esse *algo* da língua, outros “*algos*”, de outros modos, apontando para a impossibilidade de um ensino abarcar o chamado “conteúdo” completo sobre o objeto de saber e a viabilidade de outros caminhos pelos quais se pode ensinar a língua inglesa.

Nesse mesmo dia, no espaço de palavra, Doss afirmou: “Vocês têm uma coisa que eu preciso resgatar em mim: a insistência”. “Insistência?”, interrompi. A princípio, a insistência remetia em trazer para a sala de aula as tais estratégias típicas de escolas de idiomas. Eram práticas creditadas pelo professor como impossíveis de caber nas suas “caixinhas” (“Eu NUNCA faço isso!”), percebidas como “inovadoras”, se comparadas ao que ele fazia na escola: listas de vocabulário, cópias no caderno, exercícios gramaticais, tradução. Práticas enxergadas como “legais”, talvez, porque ensinavam um saber *da* língua, possibilitador, mesmo que timidamente, de uma mínima mediação da relação do sujeito com o mundo. Afinal, dificilmente alguém aprende uma língua para saber sobre suas regras, caminho no qual Doss *insistia*. O desejo da língua outra convoca o sujeito a se dizer por ela e a nela se inscrever, bordejar o enigma subjetivo de cada um de outra discursividade, na qual o interdito da língua materna não se coloca do mesmo modo (REVUZ, 2001; TAVARES; QUINTINO, 2019).

Entretanto, insistir poderia, também, remeter a não ceder do desejo de professor, que, apesar de parecer animar Doss em alguma medida, ficava frequentemente elidido sob práticas pedagógicas que não convenciam muito a ele próprio da relevância e do potencial motivador do que propunha. Diante do espanto dos professores quanto à participação de um aluno com dificuldades de aprendizagem, sempre apático nas aulas, perguntei ao grupo, durante o espaço de palavra: “O que vocês acham que aconteceu, para ele participar?” Antes de eu terminar, Doss respondeu: “EU SEI! Primeiro, que não sou eu! Vocês criam uma certa leveza na sala, vocês são mais acessíveis. Como eu estou ali, a sala de aula é como uma zona de guerra mesmo, uma zona de confronto, os meninos te veem como uma ameaça”. Esse dizer alude explicitamente à metáfora trilhada neste relato: a sala de aula como campo de batalha. Na continuação, a comparação que ele estabelece entre os modos como ele ensina e os de duas professoras em formação configura dois opostos. Os resultados obtidos pela “leveza” e “frescor” da prática do outro são a razão atribuída à participação do aluno “excluído”.

Por mais que flertasse com esse modo “mais legal” de ser professor, ele “insistia” em uma imagem de si pouco produtora, resistindo em “resgatar” em si mesmo o “frescor” atribuído aos professores em formação. Ele repetia que suas aulas eram “chatas, tediosas”. Contudo, ele contava várias atividades que poderiam ser classificadas como “legais”: o karaokê, as entrevistas com alguns alunos postadas no Facebook, por exemplo. Era como se Doss evitasse desapegar-se de um modo de ver seu território subjetivo de professor, ocupado comodamente há tanto tempo.

Naquele espaço de palavra, em especial, o funcionamento discursivo marcado pela comparação chamou a atenção. Recuperamos um dizer de Doss em sala de aula, na conversação. Dirigindo-se a seus alunos, ele “insistia” “com os meninos” [*referindo-se aos professores em formação*]: “Isso que vocês estão fazendo é muito gostoso, é prazeroso; mas comigo, tudo é BEEEEEM chato”. Perguntamos: “Por que com você as coisas têm de ser ‘bem chatas’?” “Eu quero ter um motivo, um teste. Eu quero que alguém chegue pra mim e diga: ‘Não, mas não é chato. Eu gosto de aprender desse jeito também!’”.

Indagado sobre o porquê, Doss relatou que aquela semana ele fora acusado por uma mãe de que TODOS os alunos não gostavam do jeito que ele dava aula, porque ele brigaria o tempo TODO com eles. O professor questionou: “Não é possível que são TODOS. Eu tenho alunos que gostam de mim!”. Na generalização que promovia, a mãe imiscuía a particularidade, promovendo

¹⁵ Na medida em que as escolas de idiomas aparecem no imaginário social como os lugares legitimados social e discursivamente para que se aprenda uma língua estrangeira, valer-se de estratégias de ensino comuns a esse campo, supostamente, válida a prática de um professor na escola regular.

um agrupamento classificatório no qual vigora uma recusa da incompletude e pouca incidência da exceção e do furo da linguagem que causam o sujeito. Desse lugar, ela se queixava justamente de momentos no processo educacional com o potencial de fazer a castração vigorar, a saber, o desacordo, o desencontro, o confronto. Apesar de aparentemente estar em uma posição antagônica, Doss também estava seduzido pela completude de uma imagem, a que tinha de si como professor. O professor lamentou: “Nesse caso, eu precisava de defesa mesmo”.

Desvelam-se, aqui, outros aspectos do jeito Doss quanto à apropriação e à defesa que faz de sua posição de professor. Primeiro, uma posição histórica que consiste em ofertar-se *insistentemente* ao Outro como objeto recusado, para dele obter seu amor. O Outro, aqui, funciona como um mestre do qual o professor se vale para ser dele objeto de gozo (LACAN, 1969-70/1992). Khel (2015, p. 211) enfatiza que na posição histórica o sujeito visa ser “resgatado pelo Outro como objeto de um amor inquestionável, que vale mais que a própria vida”. Passar pelo “teste” da aprovação do Outro poderia representar esse sinal do amor que, por vezes, atravessa uma relação pedagógica, bem como ratificar sua posição. Segundo, o risco dessa posição, sustentada na sedução como estratégia pedagógica. Conforme Cifali (1994, p. 198, 199), o professor fantasia a possibilidade de viver em uma harmonia perene e se esquece que a sedução é inseparável da confrontação com a castração: “Prefere-se viver na estética de uma sedução mútua, não ser jamais o mau que constrange, que marca os limites¹⁶”. O terceiro aspecto refere-se a uma tendência de negação da castração. É impossível ser tudo para o Outro, promessa insustentável na qual algumas estratégias de sedução pedagógica se baseiam. Semelhantemente, não há relação com o saber que possa derivar de um ensino-aprendizagem norteado unicamente pelo prazer e aprovação. Se a sedução na relação pedagógica insiste nessa direção, o Outro se torna um alibi do narcisismo do professor e passa a ser a “razão” de sua docência, como Cifali parafraseia, tornando sua a voz de um professor (1994, p. 195): “Necessidade de seu olhar que me confirme em meu poder; necessidade de seu apego para me sentir a salvo da morte; necessidade de uma garantia constante, inesgotável que se servirá dele para mim mesmo¹⁷”.

As intervenções e seus possíveis efeitos

Algumas pontuações nos espaços de palavra parecem ter assumido a função de intervenção, além daquela configurada pela via especular analisada inicialmente, e que assumem o valor de uma pontual conclusão.

Quanto à leveza atribuída às aulas dos professores em formação comparadas à “zona de guerra” que reconhecia em suas aulas e à “ameaça” que Doss representava, questionamo-lo: “Será que nessa ‘zona de guerra’ não é preciso erguer bandeiras brancas, às vezes?” Ao que ele rapidamente respondeu: “Às vezes? Não, sempre! Quando a gente está desgastado e nada serve mais, o olhar da inexperiência, o frescor de vocês mostra que é possível. Essa aula pode ter sido um divisor de águas na vida dele [*do aluno “excluído”*]. E depois de uma pausa longa: “...e na minha também”. Percebe-se que na elaboração que Doss faz da metáfora implícita na pontuação, ele atribui a um não saber, o da “inexperiência”, a função de desestabilizador de suas “caixinhas”. Talvez residisse aí, no esvaziamento de um saber pretensamente todo, que um ensino mobilizando o não-saber teria chances de erguer “bandeiras brancas” pelas quais uma relação mais pautada no desejo pudesse ser instaurada.

A segunda intervenção se deu enquanto Doss narrava a situação de queixa da mãe da aluna e da falta de apoio da coordenação. Em meio ao seu ressentimento quanto à deslegitimação de sua posição, pontuamos a “insistência” do professor em comparar-se com outros colegas, valorizando as aulas do outro em detrimento das suas: “Por que as aulas dos outros são ‘legais’ e as suas precisam ser ‘chatas?’” Após um momento de hesitação e um riso envergonhado, replicou: “Porque eu me vejo como chato”. A intervenção visava que ele se responsabilizasse por sua posição histórica

16 Tradução livre do original: “On préfère vivre dans l’esthétisme d’une séduction mutuelle, n’être jamais le mauvais qui contraint, qui marque les limites”.

17 Tradução livre do original: “Besoin de son regard qui me confirme en mon pouvoir; besoin de son attachment pour me sentir préservé de la mort; nécessité d’une réassurance constante, inépuisable, qui usera de lui pour moi.”

e, quem sabe, dela se deslocasse. Recortar da fala de Doss o adjetivo “chata” e devolvê-lo a ele, de modo a interrogá-lo sobre o que desse significante realmente concernia-lhe, parece ter permitido que o professor percebesse o quanto se identificava aos modos como exercia sua docência.

No decorrer dos espaços de palavra, o dizer de Doss indiciou os efeitos desses momentos em sua movimentação na direção de investir subjetivamente a docência de outros modos, nem melhores, nem piores, apenas diferentes, ainda que minimamente. Destacamos algumas formulações que podem sugerir essa direção. No último espaço de palavra, a conversa assumiu o efeito de uma avaliação sobre as ações. Seu território tinha sido desestabilizado: “Quando vocês tiverem na sala de aula de vocês e alguém chegar e disser assim: olha, esses meninos aqui [os alunos], eles não são mais seus. Gente, é uma perda! Não é porque é doloroso, mas é porque você é professor. Eu sou extremamente egocêntrico: eu, eu, eu, presta atenção em mim, faz isso. E aí nos seus relatórios vocês falam que eu preciso mudar, que eu preciso ser mais gentil. Eu preciso me esvaziar e me fazer de novo! A gente cresce se espetando. É doloroso ouvir isso, mas é necessário”.

Destaco, dessa espécie de confissão, os efeitos subjetivantes das intervenções quanto à percepção do professor de si mesmo, de seu narcisismo, dos limites de seu território, do alcance de sua atuação e do reconhecimento da dor de ter suspenso o engodo de uma imagem à qual se encontrava identificado. Daí em diante, o sujeito teria de responder ao caráter interrogativo do confronto com os significantes aos quais se encontrava submetido.

De certa forma, Doss respondeu. No semestre seguinte ao término da pesquisa na escola, durante a pandemia de covid-19, ele foi chamado a gravar uma videoaula como parte da ação contingencial da Prefeitura quanto à retomada das aulas no município. Pelo WhatsApp, ele me enviou a videoaula. Cumprimentando os alunos em inglês, em vários momentos praticou a pronúncia em inglês das palavras do vocabulário, deu explicações sobre algumas particularidades, dicas de estratégias de aprendizagem e valeu-se de recursos visuais associados a um aplicativo que ele recomendou aos alunos. Parece que havia recuperado a *insistência*, desta vez, trazendo um pouco do frescor do outro para sua docência.

A investigação dos efeitos de processos formativos de professores de línguas que se proponham abertos à escuta e à circulação da palavra do sujeito para além de simplesmente circunscreverem-se à esfera da aprendizagem e reprodução de conhecimentos sobre a docência permitiu confrontar o imaginário cristalizado sobre o ensino-aprendizagem na escola pública e apontar saídas subjetivas para viabilizá-lo. A proposta de intervir na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa por meio da dialeticidade da construção de um saber compartilhado sobre essas posições e da circulação da palavra sobre essa experiência possibilitou circunscrever as discursividades que constituem os professores e interrogá-las. Dentre essas discursividades, retomo as seguintes: a (im)possibilidade do ensino da língua inglesa, a rigidez como modo de legitimação e viabilização do ensino, a demanda de aprovação como modo de manter-se na posição docente.

Quanto à primeira, a incursão dos professores em formação inicial na escola e a parceria colaborativa com o professor em serviço já consistiram, por si mesmas, uma primeira intervenção. A surpresa com os frutos da aprendizagem da língua promovida na prática do Prof. Doss descortinou vias possíveis de exercer a docência, destoantes do imaginário compacto e cristalizado de ineficiência do ensino dessa língua na educação pública. A intervenção se deu implicitamente, possibilitada por um preparo anterior, convidando os professores em formação inicial a observarem as aulas a partir do que lhes chamasse a atenção. Assim, cada um seria fisgado por aquilo que talvez remetesse a uma questão própria em relação à docência, e não pré-estabelecida por roteiros já institucionalizados. Tentamos possibilitar que, ao irem para a sala de aula do lugar de observadores, eles deixassem de lado o saber prévio que tinham sobre ela a partir da posição de aluno e se abrissem para um outro saber. Percebe-se aí os efeitos de um laço transferencial agenciado na lógica discursiva do analista que convidou os professores pré-serviço a se abrirem para o novo. Nesse mesmo movimento, o professor em serviço foi afetado, pois recebeu do outro a ratificação de sua posição: aquele que consegue enunciar da posição de mestria (LAJONQUIÈRE, 2013).

Enunciar dessa posição não é o mesmo que agenciar o discurso do Mestre. Para além da docência exercida em nome de um conhecimento epistêmico e identificada a significantes-mestres, no cerne do exercício da mestria encontra-se o desejo de “transmitir aquilo que Freud diz ser o mais caro na relação do aluno com a escola e com o professor: a transmissão do ‘desejo

de viver” (GURSKI, 2016, p. 14). Para tanto, a docência precisa guardar em seu exercício algo da paixão da ignorância, como a denomina Lacan (1972-73/1985), ou seja, erigir-se sobre a asserção da impossibilidade da completude. Diante da certeza de que “algo” de efetivo em seu ensino repercutia na aprendizagem dos alunos, Doss se abriu para as intervenções nos espaços de palavra, que apontaram para a possibilidade de inserir mais “bandeiras brancas” em sua docência e, assim, arejar um pouco mais a sua prática.

Contribuiu para isso o exercício da docência em parceria com os professores em formação inicial, que indicaram para o professor em exercício pontos de seu “território” que podiam ser reconfigurados, de modo a tornar seu ensino mais significativo e contemplar mais questões e habilidades que interessavam aos alunos. Nesse sentido, os modos como os professores em formação inicial ocupavam a docência se erigiram como verdadeiras instâncias de alteridade para Doss, que, embora se sentisse ameaçado, superou o medo e abriu-se para o desconhecido.

Quanto aos espaços de palavra, momentos nos quais sua circulação foi privilegiada, o relato de experiência evidencia que eles possibilitaram uma relação de trabalho para além do discurso comum, no qual a palavra só se reproduz. As lógicas discursivas instauradas promoveram um laço social no qual o sujeito foi causado como efeito de um saber: da histórica, por meio das interrogações que visavam suspender as certezas; e do analista, por meio da anuência à suposição de saber a nós endereçada, seguida de seu esvaziamento, materializado nas interrogações em forma de citação do dizer do Doss. A citação consiste em ressaltar algo recortado do enunciado do dizer do outro, na posição de analisando (LACAN, 1969-70/1992). Agenciando a lógica discursiva do analista, em alguns momentos, devolvemos uma citação do dizer de Doss a ele, apostando que ali poderia residir “um saber com uma verdade latente” (p. 35). O recorte de um enunciado colhido na trama do dizer do sujeito tem o potencial de se tornar enigma, evidenciando algo que vai além do dito. O motor desse engajamento discursivo foi a transferência, iniciada pela natureza das intervenções e seus efeitos de fragmentação da cadeia significante.

Esses momentos instauraram movimentos de (re)conhecimento de alguns significantes aos quais Doss se submetia e, portanto, um saber sobre si. Por si só, essa produção de saber representava o risco de consolidar seu assujeitamento a ele. Porém, na esteira desse flagrante de si, os movimentos também produziram a demanda de responsabilização pelos efeitos que eles causavam nos modos como Doss ocupava a posição de professor. Isso foi possível pela incidência da histerização do dizer, materializada nos questionamentos a ele endereçados sobre os porquês de determinados enunciados. Assim, o narcisismo e a sedução pedagógica, que tanto caracterizavam sua docência, poderiam ganhar outros contornos e sua autoridade poderia repousar na insondável leveza de uma certeza subjetiva: seu desejo de mestria.

Referências

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

BRITO, Cristiane C. P.; GUILHERME, Maria de Fátima F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas. **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n. 3, pp. 511-532, 2014.

CARMAGNANI, Ana Maria G. As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização. *In*: CARMAGNANI, Ana Maria G.; GRIGOLETTO, Maria. (Orgs.) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CIFALI, Mireille. **Le lien éducatif**: contre-jour psychanalytique. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. **Psicanálise, educação e transmissão**, v. 6., 2006, São Paulo. Proceedings online... Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 18 jun. 2020.

FREUD, Sigmund. (1937). Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 23, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1920). Além do princípio do prazer. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. v. 14. História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. (1930). **O mal-estar na cultura**. (Trad. Renato Zwick). Porto Alegre: L&PM, 2010.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Susan. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GURSKI, Ruth. Prefácio: A maior riqueza da educação é sua incompletude: assim dizem os mestres... *In*: PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

KHEL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

LACAN, Jacques. (1972-73). **O seminário livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. (1969-70). **O seminário livro 17**: o avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. (1971-72). **O Seminário livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum**: viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LIMA, Nádia Laguárdia *et al*. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1103-1125, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645088>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2020.

PÊCHEUX, Michel. (1982) Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni. (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. (1978). Só há causa daquilo que falha. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*:

SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

TAVARES, Carla N. V. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito - língua estrangeira. *In*: FERNANDES, Cleudemar Alves; BERTOLDO, Ernesto Sérgio; SANTOS, João Bôsko Cabral dos; MUSSALIM, Fernanda (Org.). **Linguística IN FOCUS**: sujeito, identidade e memória. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2004.

TAVARES, Carla N. V. A (de)terminação da estrutura na oralidade em língua estrangeira: um estudo das dissonâncias nas histórias de aprendizagem de uma língua estrangeira. *In*: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de. (Org.). **Linguística IN FOCUS** - Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2005.

TAVARES, Carla N. V.; QUINTINO, Isabel S. A . A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 91-118, 2019.

TAVARES, Carla N. V. Trajetórias subjetivas na experiência de formação. **Revista FAEEBA**, Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 60, p. 158-175, out./dez. 2020.

Recebido em 16 de Janeiro de 2023.

Aceito em 08 de fevereiro de 2023.