

Entre as Angústias e o Desejo de Ensinar e Aprender uma Língua: Desafios de Professores de Língua Estrangeira em Formação
In Between the Anxiety and the Desire of Teaching and Learning a Language: Challenges of Foreign Language Teachers in Training

Clarice Nunes Ferreira ¹

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco, pós-graduada em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu; claricenferreira@yahoo.com.br

Recebido em 24 de maio de 2015; Aceito em 19 de dezembro de 2016.

Resumo

Este artigo é parte de nossa dissertação de mestrado, em que trabalhamos com entrevistas de professores de Língua Estrangeira (LE), especificamente de língua inglesa, em formação. Tomamos como referência a psicanálise lacaniana que, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) apresentada por Pêcheux e algumas contribuições de Foucault, orientaram nossa análise. Levantamos os efeitos de sentido acerca das tensões que emergem nos discursos dos alunos-professores ou professores-alunos (como chamamos nossos sujeitos de pesquisa) com relação ao ensino de Língua Inglesa. Nossos sujeitos de pesquisa consistem em alunos de Letras que trabalham, ao mesmo tempo, como professores de língua inglesa, na rede pública do estado de São Paulo. Partindo do pressuposto de que o professor deveria saber a matéria ou conteúdo que ensina, neste caso, a língua inglesa, e que este saber o constitui como sujeito, toma-se como hipótese que tal saber ou não saber afeta sua subjetividade causando-lhe angústia. Os resultados apontam para a emergência de dois tipos de angústia: a do senso comum, que paralisa e a lacaniana que mobiliza o sujeito.

Palavras-chave: angústia, desejo, língua estrangeira.

Abstract

This article is part of our Master's thesis in which we have worked with foreign language teachers' interviews, specifically English language teachers in training. We took as reference Lacanian psychoanalysis in line with the theoretical and methodological assumptions from French Theory of Discourse Analysis by Pêcheux and some Foucault contributions, which has guided our analysis. We reviewed the effects of meaning about the tensions that emerge from the discourses of student-teachers or teacher-students regarding English Language teaching. Our research subjects consist in Languages students who work at the same time as English teachers in São Paulo public schools. Assuming that the teacher should know the matter or content s/he teaches, in this case, English, and this knowledge constitutes him/her as a subject, it is taken as hypothesis that such knowledge or not knowledge affects their subjectivity causing anxiety. The results point to the emergence of two types of anxiety: the common sense, which paralyzes and the Lacanian sense that mobilizes the subject.

Keywords: anxiety, desire, foreign language

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apontar os principais elementos de nossa dissertação de mestrado: a angústia e o desejo de ensinar uma língua estrangeira.

A proposta da pesquisa surgiu a partir da experiência docente da professora/pesquisadora. Há alguns anos em sala de aula, no ensino superior, foi possível notar que os alunos que optavam pela graduação em Letras português/inglês eram oriundos de classe social desfavorável com o intuito de se destacar no mercado de trabalho.

Foi evidente o interesse desses alunos por atuarem como professores de língua portuguesa, uma vez que a licenciatura ofertada pela faculdade na qual se realizou a pesquisa lhes concede, também, o título de professor de língua inglesa, eles são submetidos a estudarem língua estrangeira e terem a opção da segunda licenciatura, o que nos levou à investigação da presente proposta.

Dessa maneira, estes alunos exercerão suas atividades docentes desprovidos de saberes que formam o professor de LE. Considerando-se que a complexidade da tarefa de formação de professor vai além do domínio do código linguístico, postulamos, que estão, também, relacionadas a políticas linguísticas e constituição de subjetividades e identidades. Nesse sentido, pressupondo que o professor deveria saber a disciplina ensinada e que esse (não) saber que o constitui como sujeito causa angústias que afetam sua subjetividade, hipotetizamos que a angústia diante de não saber o leva as situações de inibir ou imobilizar incidindo negativamente no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno não supõem o saber no professor. Considerando, ainda, que a angústia, no sentido lacaniano pode levar ao deslocamento do sujeito, o sujeito professor tenta criar estratégias de identificação e de mobilizar seu desejo.

Nosso objetivo geral é contribuir para a formação de professores de LE de modo a problematizar e questionar as posições subjetivas do professor. Neste artigo, nosso objetivo específico é mostrar as marcas de constituição das angústias vivenciadas pelos sujeitos pesquisados que interferem em suas subjetividades, deslocando-os ou não.

Para fazer a análise do material linguístico-discursivo produzido pelos sujeitos de pesquisa, optamos pelo arcabouço metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF doravante) em consonância com a psicanálise lacaniana e alguns pontos da teoria foucaultiana.

A REDE DISCURSIVA

A ADF tem como seu principal representante Pêcheux que entende o sujeito como efeito de sentido do discurso, ele não é o centro do seu dizer, mas marcado pela heterogeneidade. Na Análise do Discurso, destacamos os conceitos de língua, sujeito e sentido, pois são fundamentais e interdependentes.

O conceito de língua da AD a pressupõe como não transparente e sim opaca. Segundo Orlandi, “a língua é assim condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2010 p. 22), ou seja, ela não é um instrumento manipulado pelo sujeito para comunicar fatos. Os sentidos são produzidos em determinado momento sócio-histórico, o que implica que a língua seja um objeto histórico, portanto, mantém uma relação com a ideologia, assim, o discurso é a relação entre língua e ideologia.

O sujeito do discurso, de acordo com Pêcheux (2008), é fragmentado e afetado pelo inconsciente que tem a ilusão de completude e de ser a origem de seu discurso, ou seja, de ser controlador dos sentidos. O sujeito não preexiste, pois é constituído a partir da interpelação ideológica pelas formações discursivas – conceito de Foucault - com as quais o sujeito se identifica inconscientemente.

Foucault, assim, revela

Num caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...) (FOUCAULT, 2004, p. 43)

Segundo Orlandi, “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (ORLANDI, 2010 p.60). Outro aspecto importante a destacar para analisar os enunciados dos sujeitos da pesquisa são as condições de produção que emergem nos enunciados desses sujeitos os quais, segundo Pêcheux, referindo-se ao enunciado, este “é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Assim, todo enunciado é descritível com pontos de deriva sendo passível de interpretação.

COM RELAÇÃO AO SUJEITO E IDENTIDADE

Para Eckert-Hoff (2008, p. 36) “grande parte da filosofia ocidental consiste numa noção de sujeito dotado de plenos poderes e capacidades”, um sujeito cartesiano, um sujeito social que, segundo Hall (1997, p. 7), “reflete a crescente complexidade do mundo moderno”. Numa tentativa de garantir algum referencial identitário, esse sujeito almeja uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente que, segundo o autor, “é uma fantasia” (Hall, 1997, p. 13).

Contrapondo a uma perspectiva de sujeito moderno, entendemos que o sujeito é cindido, fragmentado, descentrado e não consciente de tudo, pois o sujeito não preexiste, ele é constituído. Constituído na e pela linguagem, que se inscreve no mundo de maneira a se relacionar com o outro. Sujeito discursivo, inserido em formações discursivas que, embora pense ter controle do seu dizer, deixa escapar marcas do inconsciente.

Em consonância com essa perspectiva, a psicanálise lacaniana também ancora o sujeito na linguagem. Em ambas as perspectivas, o que se faz presente é o aspecto social. Coracini (2007, p. 17) assegura que “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”.

Partindo da noção de sujeito em ADF e na psicanálise lacaniana, de sujeito submetido à linguagem, explora-se a noção do sujeito do discurso como aquele que se submete à história e à língua, pois para se constituir ou produzir sentidos ele é afetado por elas (ORLANDI, 2010).

A concepção psicanalítica de sujeito é trazida para a análise do discurso por Pêcheux, ele introduz a disciplina de AD em linguística e convoca a psicanálise como uma disciplina constituinte desse campo. Por sua vez, Lacan se aproxima da linguística buscando apoio aos seus estudos psicanalíticos, pois o autor recusava a ideia de que a linguagem é objeto exclusivo da linguística, assim a linguagem é forjada a partir do conceito de inconsciente. Conforme Fink (1998, p. 62),

o inconsciente como um desenrolar contínuo de uma cadeia de significantes excluída da consciência, no qual o saber de um determinado tipo é incorporado, possui uma natureza permanente; em outras palavras, ele subsiste ao longo da vida de um indivíduo. Contudo, seu su-

jeito não é, de forma alguma, permanente ou constante. O inconsciente como cadeia não é a mesma coisa que o *sujeito* do inconsciente.¹

O sujeito que interessa à psicanálise é o sujeito da enunciação, o sujeito que apresenta brechas no seu dizer, que vai além daquilo que pode ser enunciado, esse sujeito está para a ordem do inconsciente.

O sujeito lacaniano é aquilo que um significante representa para outro significante, ou seja, o que emerge entre os significantes. Para Lacan, “o significante é um traço, porém, um traço apagado”, enquanto o signo representa algo a alguém, o significante representa um sujeito para um ser significante. (LACAN, 2005, p. 73). Tomado o inconsciente como uma cadeia de significantes, o sujeito é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo, além de sua relação com a ética, consigo e com o mundo. A identidade é orientada e moldada, externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo, Lacan indica a linguagem como o sistema de significação, aquilo que constitui o inconsciente. Para Lacan, mais do que um lugar privilegiado da subjetividade, o inconsciente é em si Outro, inassimilável.

Fink (1998, p.20) assegura que para Lacan, “o inconsciente é o discurso do Outro, isto é, o inconsciente consiste naquelas palavras que surgem de algum outro lugar que não da fala do eu.” O Outro é constituído de linguagem, sendo que Fink converte para o Outro da linguística, aquilo que, para Lacan é o inconsciente, entendido como que “ estruturado como uma linguagem” (FINK, 1998, p. 25), ou seja, o inconsciente é uma cadeia de significantes. Por sua vez, para Eckert-Hoff (2008, p. 46), afirma “que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro”, o que leva a postular o sujeito aluno-professor entre o desejo e a angústia da LE.

DESEJO; SABER; ANGÚSTIA – PONTUAÇÕES LACANIANAS QUE SE FAZEM NECESSÁRIAS

O sujeito inscreve-se na dimensão do desejo que, na busca de constante satisfação e de completude, se encontra clivado, pois sendo fragmentado, o inconsciente o constitui. Como dissemos acima, Lacan assegura que “o sujeito se constitui no lugar do Outro, e (...) sua marca se constitui na relação com o significante” (LACAN, 2010, p. 41). O sujeito lacaniano está na esfera da enunciação pela palavra, este não é o sujeito consciente de seu dizer, mas sim o sujeito do inconsciente que se faz conhecer pela linguagem, a qual permite o acesso do sujeito à outra dimensão da realidade, construída pelo desejo e pelo anseio de (re)significações.

O desejo pode ser compreendido na relação dependente com o Outro. O desejo necessita do Outro para constituir-se. De acordo com Lacan (2005, p. 31), “(...) o desejo do homem é o desejo do Outro”. É o estar no discurso do Outro e no desejo do Outro que permite construir a imagem sobre si, isto é, querer aquilo que supomos que o Outro quer, na verdade, é querer porque o outro quer, portanto, aquilo que me falta é aquilo que falta ao outro. O desejo é a falta, a busca de identificação, uma ilusão de captura do outro, quando de fato se está capturando a si mesmo.

O sujeito não produz a linguagem, ele é um efeito de sua constituição na linguagem, se o sujeito não é causa ou origem de si mesmo em função desse aprisionamento primeiro nas malhas de significantes que o antecedem, isso aponta para o fato de que sua inscrição no simbólico o faz divisor do inconsciente, isto é, o sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada em um sistema de significantes que remete a si mesmo antes de constituir redes de sentidos historicamente determinados para o sujeito. Sendo assim, sem significantes não há sujeito, e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Para existir o sujeito, há de ter uma inscrição do significante. Ou seja, o sujeito é significante.

1 – Grifo do autor.

Se admitimos que o Outro é incompleto e a ele falta alguma coisa, podemos entender que o desejo é o desejo do Outro, consideremos, pois, que o desejo é uma falta, então o objeto que falta ao sujeito é o desejo do Outro. “O desejo do sujeito – ou seja, aquilo que falta ao sujeito – é de suscitar aquilo que falta no Outro. Aquilo que falta ao sujeito é que algo falte ao outro.” (LUSTOZA, 2006, p. 51)

Lustoza (2006, p.54) afirma que só há uma “circunstância em que o objeto passa a exercer uma função nova, momento em que, em vez do nada que suscita a falta do Outro, aparece no lugar do nada ‘alguma coisa’”. A circunstância é a angústia. Lacan (2005, p.51) reitera “Eu disse alguma coisa – entendam uma coisa qualquer.”

Lacan explica que não existe a imagem da falta e por isso ele expressa que a falta vem a faltar para justificar que a falta de toda e qualquer norma “tanto o que constitui a anomalia quanto o que constitui a falta, se esta de repente não faltar, é neste momento que começará a angústia.” (LACAN, 2005, p. 52)

O Outro simbólico é incompleto, lhe falta algo. Uma falta necessária para que o sujeito cause a falta no Outro e situe sua própria falta. Lustoza (2006, p. 55) expressa que “na angústia, alguma coisa se passa no Outro, de tal modo que a falta vem a faltar provocando correlativamente o não relançamento do desejo do sujeito.” Dessa maneira, a angústia não é a falta, mas a falta da falta. Conforme Cavallari (2011b, p. 129), a falta da falta pode ser entendida “como falta da fantasia de tudo poder saber”.

Se pensarmos em termos de educação, na relação professor/aluno está em enunciação dois desejos: o de ensinar e o de saber. O professor assume o papel atribuído pela sociedade de que ele tem o que supõe faltar no outro.

Assim como na análise, a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista, neste caso, o professor, e que faz com que ele tenha total poder sobre o sujeito. Dessa maneira, o professor faz com que o sujeito aceite suas interpretações.

Conforme Ferreira, “A aprendizagem sustenta-se na suposição de que o outro sabe.” (FERREIRA, 2008 p. 45). Segundo Mrech, “Lacan acredita haver ensino somente quando aquele que ensina conseguir tocar o outro, ou seja, se ele conseguir desencadear algo no outro” (MRECH, 2008, p. 22).

Para Lacan, “o saber não é dado, não há como ser dado, pois adquire-se saber ‘com o suor no rosto’ e que o saber nada tem a ver com a aprendizagem” (FERREIRA, 2008, p. 49).

Na psicanálise, o saber é incompleto, na educação procura-se cobrir os “furos do saber”. Mrech enfatiza

[um] aspecto a ser destacado é o fato de a educação atual trabalhar em uma vertente direcionada ao para todos. Trata-se de buscar pautar-se em um saber universal comum a todos, enquanto a transmissão da psicanálise é sempre feita um a um, pois ela é sempre da ordem da singularidade (MRECH, 2008, p. 23).

Diante de tais pontos, tentamos compreender a articulação entre o desejo do Outro e a angústia.

Instaurada no campo do afeto, a angústia se encontra à deriva entre os significantes. Uma “malha” que prende e captura, numa relação entre o desejo e a identificação narcísica. “Em se tratando da angústia, cada malha, se assim posso dizer, só tem sentido ao deixar o vazio em que existe a angústia.” (LACAN, 2005, p. 18)

O afeto apresentado por Lacan afasta a ideia de a angústia ser uma emoção, pois “trata-se do desejo. E o afeto através do qual somos solicitados, talvez, a fazer surgir tudo o que esse discurso comporta como consequência para a teoria dos afetos, consequência não geral, mas universal, é a angústia.” (LACAN, 2005, p. 24) Assim, descarta-se a ideia de emoção, pois para Lacan a angústia está mais para comoção, no sentido de movimento, de tirar do lugar.

O sujeito entra em angústia quando um mecanismo faz aparecer uma coisa qualquer no lugar já ocupado pela imagem especular², isto é, objeto de seu desejo. Lacan argumenta que esse objeto que deseja é o mesmo da fórmula hegeliana do desejo, e que este objeto é a consciência de si. Lacan explica que “por causa da existência do inconsciente, podemos ser esse objeto afetado pelo desejo. Aliás, é na condição de ser assim marcada pela finitude que nossa própria falta, sujeito do inconsciente, pode ser desejo, desejo finito.” (LACAN, 2005, p. 35)

A imagem de nós mesmos refletida é legitimada pelo Outro, porém ela é problemática uma vez que essa imagem é caracterizada pela falta que orienta e polariza o desejo.

A proposta de Lacan está diante de um não saber fazer diante da falta do Outro, ou seja, é da inexistência de um significante da falta do Outro que se trata a angústia. “A angústia não é sinal de uma falta, mas de algo que devemos conceber num nível duplicado, por ser a falta de apoio dada pela falta.” (LACAN, 2005, p. 64)

É na medida em que esse lugar vazio é visado como tal que se institui a dimensão sempre negligenciada, por razões evidentes, quando se trata da transferência. Esse lugar, delimitado por algo que é materializado na imagem – uma borda, uma abertura, uma hânica – onde a constituição da imagem especular mostra seu limite, é o lugar de eleição da angústia. (LACAN, 2005, p. 121).

Em Lacan, o objeto que se rompe e se apresenta na angústia permite o acesso ao desejo, simplesmente para constatar a presença do objeto ou dar acesso ao desejo. O objeto, então, é pensado a partir do campo do imaginário para conferir a esse objeto a configuração de um objeto estranho. De maneira que a ideia do imaginário apoiada sobre o estádio do espelho não seria suficiente para darmos conta da dimensão do objeto que se apresenta na angústia.

O objeto da angústia não se trata de um objeto qualquer do mundo sensível, mas de um objeto inapreensível, não representável, do registro do real, concebido como causa. Para Lacan (2004, p. 321), “a forma primordial da causa é a causa de um desejo.”

A angústia se deve ao fato de um sujeito não saber que objeto ele é para o desejo do Outro. É relevante apontar que por trás do desejável, há sempre um desejante.

O engano do desejo está muito próximo da fantasia. A fantasia consegue sustentar o desejo pela via de uma ficção, ou seja, a fantasia é a construção possível que o desejo constrói em torno de um sentido para o que não tem sentido. O desejo, propriamente dito, é inacessível ao sujeito. Assim, a fantasia viabiliza a relação do sujeito com seu desejo.

² Imagem especular se refere ao “estádio do espelho”, em que Lacan explica a constituição do “eu”. O semelhante faz corpo em nós. O sujeito encontra uma representação imaginária que ao mesmo tempo o representa, o insere no campo do Outro e de seu desejo, ao mesmo tempo o aliena, por instaurar uma mitologia da coerência e da dualidade dentro-fora, externo-interno, que não pode representa-lo verdadeiramente. Lacan propõe “(...) uma articulação mais precisa entre o estádio do espelho (...) e o significante (...) a angústia, com efeito, nos permitirá passar novamente p[or essa] articulação (...)” (LACAN, 2005, p. 39)

O sujeito desejante, na sua busca do gozo³, procura fazer entrar esse gozo no lugar do Outro como significante. Uyenô afirma que “a angústia pode servir para o sustento do desejo, evitando o gozo, entendido como algo para além do princípio do prazer e como tal indomesticável”⁴ (2007, p.5). O desejo não serve para satisfação, mas para sua manutenção, pois impulsiona o sujeito ir em busca constante, daí nasce a angústia.

Dessa maneira, Lacan conclui que “a angústia é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.” (2004, p. 193)

Assinalamos que essa angústia que trata a psicanálise lacaniana nos interessa pelo fato de provocar mudanças na subjetividade, ao contrário da angústia popularmente dita, que apenas causa uma inquietação pontual ou até uma antecipação de algo ruim ou difícil. Frisamos que ambas angústias, também, perpassam a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, assim como o desejo e a busca de saber.

CONSTRUINDO AS MICROS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A instituição, na qual foi feita a pesquisa, aposta na formação teórico-metodológica do professor a ser formado, isto é, uma concepção que compreende ensinar teoria e prática como dois elementos dissociados, mas acredita-se, por parte da instituição, que o professor estará instrumentalizado, como se esse modelo garantisse a plenitude na realidade da sala de aula.

A instituição está situada em uma cidade do interior de São Paulo. Os alunos que frequentam esta faculdade são moradores de várias cidades que a circundam, pois além de ser uma instituição de fácil acesso, embora privada, ela é popular, tendo, segundo sua premissa, o propósito de promover a inclusão e ascensão social com incentivo à obtenção de bolsas e auxílio para financiamento estudantil, objetivando o projeto de vida do aluno.

O discurso da instituição inscreve-se no plano da idealização, de maneira que as promessas de que um profissional totalmente capacitado se dará a partir de conhecimentos, saberes, valores e práticas com base em conteúdos relevantes, a ser oferecido pela instituição, conteúdos estes, que visam não somente a ajustar os saberes aos alunos, mas que imprimem determinados sentidos, deixando de lado outros, de forma que o grupo que organiza esses componentes manifesta seu poder.

Sendo assim, esse discurso é marcado por um regime de verdade⁵ que, pela perspectiva teórica, só há uma maneira viável para o ensino de idiomas, que leva o professor formador a ser o aplicador de teorias ao professor em formação, a teoria é posta aos alunos para ser referendada, portanto uma verdade imposta. O problema advindo desta relação é que se espera que o professor em formação aplique a teoria em sala de aula, porém, esse professor não é capaz de fazê-lo, pois a relação entre teoria e prática é fragmentada gerando no professor em formação um conflito de informação, que acaba por reproduzir, em sala de aula,

³O Gozo refere-se ao investimento libidinal inconsciente que mobiliza as representações, provocando a ‘satisfação’ que amarra os sujeitos em situações que se repetem. Segundo Mrech (1999, p.87), “o gozo é uma outra satisfação a qual ficamos atados. Uma satisfação que não serve para nada (...) mas que acaba estruturando toda nossa economia psíquica.”

⁴Cf original: “la angustia sirve para el sostén del deseo, evitando el goce, entendido como algo para más allá del principio del placer y, como tal, indomesticable.”

⁵Regimes de verdade nas palavras de Foucault: Por regimes de verdade eu gostaria de entender aquilo que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade (...) é, portanto, aquilo que constrange os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos. (...) um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro. Obrigação dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro, quer dizer a junção dessa noção de obrigação com relação à noção de manifestação da verdade em que a verdade obriga pelo fato dela ser manifestada. (FOUCAULT, 2010, p. 67)

sua experiência enquanto aluno.

A sala de aula pesquisada conta com 33 (trinta e três) alunos. São 16 (dezesesseis) alunos do 5º (quinto) semestre e 17 (dezessete) alunos do 6º (sexto) semestre, sendo 3 (três) homens e 30 (trinta) mulheres. Algumas alunas desta sala eram, foram ou são empregadas domésticas, algumas são funcionárias públicas que trabalham em outros setores municipais ou vinculados à educação – como secretárias ou merendeiras –, outras - (os) colaboradores do comércio, que trabalham em balcão no atendimento ao público e outros - (as) ajudante geral.

Outra característica notada nestes sujeitos se refere ao fato de que muitos dos alunos não terminaram seus estudos no percurso escolar regular, eles tiveram que terminar o ensino fundamental ou médio ou ambos na EJA (educação de jovens e adultos), uma vez que, por suas condições sociais, muitos deles advindos de famílias muito pobres, outros por repetência nas primeiras séries do ensino fundamental, não puderam concluir seus estudos, tendo que esperar por oportunidades para então concluir o ensino regular, assim “so-nhar” em ter melhores condições de vida com o ensino superior.

Levando em consideração os critérios acima, a coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, pois permitiram certa flexibilidade nas questões previamente elaboradas.

Os sujeitos, cujos excertos são analisados neste artigo, são três mulheres do 6º semestre de Letras. No intuito de proteger suas identidades, nomeamos por três princesas dos contos de fadas: Anastácia, Ariel e Jasmine.

Anastácia tem 22 anos de idade, é solteira, mora com a mãe e trabalha como professora de LI e professora eventual em uma escola pública na cidade de Indaiatuba. Anastácia não tem filhos e não possui transporte próprio.

Ariel tem 25 anos de idade, é solteira, mora com o namorado em uma cidade próxima à Indaiatuba e trabalha como professora de LI e professora de artes em uma escola da rede pública na cidade onde mora. Ela não tem filhos e não possui transporte próprio.

Jasmine tem 27 anos de idade, é divorciada e tem duas filhas com quem mora. Ela atua como professora de LI e como professora eventual em uma escola da rede pública na cidade de Indaiatuba. Jasmine não tem transporte próprio.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A seguir um recorte de análise empreendida na dissertação que incide esse artigo. Vamos contemplar a regularidade discursiva, pois evidencia as angústias vivenciadas pelas professoras-alunas, de um lado a angústia que conota frustração e, de outro lado, a angústia que faz sair do lugar.

Lacan aponta a angústia como “a manifestação específica do desejo do Outro” (LACAN, 2005, p.169). Neste sentido, o sujeito é avisado de alguma coisa, isto é, um desejo, uma demanda que não concerne à necessidade alguma, a não ser de seu próprio ser.

O CORPO ATRAVESSADO: EU E AS ANGÚSTIAS

Cinderella walked on broken glass. Sleeping Beauty let a whole lifetime pass. Belle fell in love with a hideous beast. Jasmine married a common thief. Ariel walked on land for love and life.

Snow White barely escaped a knife. It was all about blood, sweat, and tears, because love, means facing your biggest fears!

Unknown author⁶

Segundo Fink (1998, p. 84), “o objeto a é o complemento do sujeito, um parceiro fantasmático que sempre desperta o desejo do sujeito”, ou seja, o objeto é a causa do desejo, “(...) em relação ao fantasma (...) a posição do sujeito articula-se à do objeto a, assim, aliado à noção de gozo e à ideia do real como um resto não completamente redutível ao simbólico (...)” (FARIA, 2010, p. 92). Nas palavras de Lacan, “(...) o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível (...)” (LACAN, 2005, p. 121). “Ao clivar-se desse resto, o sujeito dividido, embora excluído do Outro, pode sustentar a ilusão da totalidade; ao apegar-se ao objeto a, o sujeito é capaz de ignorar sua divisão” (FINK, 1998, p. 83). É nessa relação complexa do sujeito com o objeto a que o sujeito adquire a sensação de preenchimento e satisfação.

Neste sentido, trazemos a manifestação do objeto a como falta, já considerando a angústia como a falta da falta em Lacan.

Segundo o autor,

na angústia, inversamente, o sujeito é premido, afetado, implicado no mais íntimo de si mesmo. (...) Lembrei, a esse respeito, a estreita relação da angústia com o aparelho que chamamos de defesa e, nesse caminho, tornei a apontar que é justamente do lado do real, numa primeira aproximação, que temos de procurar, da angústia, aquilo que não engana. (LACAN, 2005, p. 191)

Para Lacan, há uma função mediana entre a angústia, o gozo e o desejo, o autor afirma: “o gozo não conhece o Outro senão através desse resto, a.” (LACAN, 2005, p.192)

O autor conclui que “a angústia, portanto, é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.” (LACAN, 2005, p. 193)

Desta maneira, apresentamos a angústia como uma regularidade discursiva nos dizeres dos sujeitos de pesquisa, no sentido lacaniano, mas também exploraremos a angústia como popularmente chamada.

No sentido popular, a angústia é pontual. Pode ser entendida como frustração, ou seja, a negação de uma satisfação pela realidade. Mas essa angústia, também, pode ser pontual no que se refere à falta, à carência, à aflição ou ao estado de exagerada ansiedade.

Ao expressar como se sentem em relação às dificuldades que enfrentam para ensinar um conteúdo que não dominam, Jasmine, Anastácia e Ariel se utilizam de adjetivos para falarem de si. Conforme Eckert-Hoff (2008, p. 137), “falar de si nunca é falar de si somente”, pois “a constituição de si se dá a partir da recolha do discurso dos outros” (FOUCAULT, apud Eckert-Hoff, 2008, p. 137), conforme excerto, a seguir:

⁶“Cinderela andou sobre vidro. A Bela Adormecida deixou-se evadir uma vida inteira. Bela se apaixonou por uma fera horrorosa. Jasmine se casou com um ladrão comum. Ariel andou em terra por amor e vida. Branca de Neve escapou por pouco de uma faca. Era tudo sobre sangue, suor e lágrimas, porque o amor significa enfrentar seus maiores medos! Autor desconhecido” – Tradução minha.

RD 01 - *Eu me sinto burra. (rs) Eu me sinto burra. (rs) É isso professora, porque.... Você está diante de alguma coisa que você não sabe e você precisa passar isso de alguma forma. Então, assim... Acho que é mais difícil ensinar algo que você não sabe e vai buscar sozinha.*

No excerto, Jasmine afirma se sentir “burra”. O adjetivo – burro – manifesta o sentido de estúpido, ignorante, de algo alheio a sua volta. Ela se julga tola por não saber a língua que ensina. Ao dizer “você está diante de alguma coisa que você não sabe” ela sustenta sua frustração. Segundo Eckert-Hoff (2008), a partir de Foucault, falar de si corresponde ao ato de confessar, não para alguém, mas para si, a fim de compreender-se como sujeito.

Neste mesmo sentido, Anastácia pondera:

RD02 – *Uma burra. Foi muito simples a definição dela, simples e ótima. Porque você se sente muito mal.*

Notamos que Anastácia concorda com Jasmine ao observar que o adjetivo “burra” traduz seus sentimentos em relação a si mesma. Sentir-se burra conota um ser não inteligente, partindo do pressuposto de que inteligente significa ter inteligência, portanto um ser dotado de habilidade intelectual. Além disso, ao falar sobre tal definição, Anastácia apela pela clareza do termo “simples” e pela ênfase do adjetivo bom fazendo uso de seu superlativo - “ótima”. Ao falar de si, o sujeito pode causar certo estranhamento, mas pode provocar rupturas e deslocamentos em sua formação, tanto como professor, como aluno. (ECKERT-HOFF, 2008).

Anastácia, ainda, destaca:

RD03 – *Às vezes, eu tenho medo de estar ensinando errado. Eu sinto assim...*

Observamos no dizer de Anastácia, certa angústia, mas não no sentido lacaniano. Notamos certa aflição em seu enunciado. Quando ela se refere ao “medo de estar ensinando errado”, o efeito de sentido produzido é de algo que a perturba no sentido de causar algum mal aos seus alunos. Medo, segundo o dicionário da língua portuguesa, pode significar a perturbação resultante de um perigo real ou aparente; apreensão ou ser desagradável, portanto, sentir-se “assim” traz esse sentido de apreensão por parte da aluna-professora. Também podemos considerar esse “medo”, conforme Coracini, como “(...) medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos” (2007, p.153).

Ao falar desses sentimentos, Jasmine exprime outro adjetivo com conotação negativa.

RD04 – *(...) por exemplo, você chegar no 3º ano do ensino médio eles querem alguma coisa mais avançado e você não poder passar. É muito terrível.*

Jasmine se refere ao ensino médio com certa cautela, pois para ela os alunos do “3º ano” apresentam um questionamento e um posicionamento superior ao que ela julga ter. Portanto, a situação em que se encontra, instaura-se em seu discurso como “terrível”. Ao utilizar-se do advérbio de intensidade “muito”, Jasmine assume, em seu imaginário, que é algo com que não se pode lutar contra, o que é terrível é invencível.

RD05 – *Quando eu fui pra sala de aula e me deparei com essa questão da língua inglesa, foi muito constrangedor pra mim. Muito. (...) Eu me sinto muito constrangida em... se eles me perguntarem: ah, professora você sabe falar inglês? Ah, eu não. Eu não sei. Sei algumas coisas.*

Ainda, nesse outro RD, Jasmine aponta ter sido “constrangedor” seu primeiro contato com a sala de aula e acrescenta o advérbio de intensidade “muito” para sancionar o quanto ela ficou sem liberdade de ação, confirmada na sequência seguinte “eu me sinto muito constrangida”.

Observamos, também, a cordialidade e a humildade que Jasmine utiliza com seus alunos ao expor “Eu não sei. Sei algumas coisas”, fica claro que a professora-aluna assume uma posição de fragilidade. Porém, o professor é visto pelo aluno como sujeito-suposto-saber, isto é, o aluno entende que o conhecimento desse sujeito, que é seu professor, vai além dos conteúdos que ele ensina. O aluno supõe que o professor sabe sobre o seu desejo. Sem esse suposto saber não há reconhecida autoridade, respeito ou limite, pois estes são indispensáveis à relação educativa. Ao expor o seu não saber o professor é tomado por um vazio, algo que o atormenta. É essa falta da fantasia de querer tudo saber que provoca a angústia.

Para Anastácia, a posição de professora lhe confere suposto-saber e por isso declara:

RD06 - Atinge o lado pessoal. Ninguém quer passar por uma situação constrangedora, então entra um pouquinho de vaidade. Dá uma aflição. É um impulso. Não consigo definir exatamente. É uma angústia.

Na sequência discursiva, notamos certo incômodo por parte de Anastácia, primeiro ela revela que “atinge o lado pessoal”, ou seja, há uma concordância ao que está posto, a falta de um saber basilar. Em seguida, ela repete o que vimos no discurso de Jasmine, no RD anterior, “situação constrangedora”, que a imobiliza, a impede de se movimentar, diante de tal impossibilidade, parece-nos plausível supor certo desejo por uma transformação, pois seu dizer é completado pela sentença “entra um pouquinho de vaidade”, remetendo ao sentido de ostentação e valorização de si, que faz emergir a possibilidade de mudança, uma vez que ao alcançar seu “lado pessoal” lhe causa uma “aflição”, que a atormenta a ponto de lhe gerar um “impulso” e, finalmente, “uma angústia”, que a condiciona se deslocar.

Esse estímulo ao qual Anastácia se refere, nomeado por ela de “impulso”, carrega forte conotação que a impele a um movimento, no sentido de ação, no sentido de busca. Notamos certo desejo em “não consigo definir exatamente”, parece-nos uma falta provocada por uma falta,

um resto precário e submisso, sem dúvida, pois, o objeto de troca, e esse objeto é o principio que me faz desejar, que me torna desejoso de uma falta – falta que não é uma falta do sujeito, mas uma carência imposta ao gozo situado no nível do Outro. (...) o desejo só pode ir ao encontro dele [do gozo] e, para encontrá-lo, deve não apenas compreender, mas transpor a própria fantasia que o sustenta e o constrói. (LACAN, 2005, p. 359)

A angústia de Anastácia, que a incita deslocar-se, pode ser demonstrada em sua próxima formulação, em que constrói para si uma explicação para persistir em sua carreira docente como professora de LI.

RD07 - É bem isso mesmo. A angústia... A diferença entre estar angustiado e estar desmotivado. Por que essa desmotivação vai surgir, como, como que eu digo? - com os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva. Só que, a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar. À medida que a gente vai enfrentando essa dificuldade, é hora que vem o lado da vaidade de querer sair daquela situação constrangedora, gera a... um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação, faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar. Queira sair daquela situação constrangedora e queira melhorar 100%.

Nessa sequência, Anastácia formula uma consideração acerca desse afeto que a aflige. Ao explorar os termos “angústia” e “desmotivação”, Anastácia explica que na medida em que seu saber não corresponde às suas expectativas, ela entra em angústia, isto é, “uma carência imposta ao gozo situado no nível do Outro” (LACAN, 2005, p. 359). Dessa maneira, Anastácia evoca sua “ vaidade” e afirma “a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar”, esse enunciado indica certa inquietação da professora-aluna no sentido de deslocamento, pois ao alegar tal formulação que não a atém, ela percebe que a angústia move.

No trecho seguinte, Anastácia confirma “gera um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação, faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar.” Anastácia formula a distinção entre (des)motivação e angústia, ela usa a conjunção “só que” com valor da conjunção adversativa ‘mas’ pra explicar tal diferença e aproveita para fazer uma comparação com o intuito de destacar a existência de duas forças, uma que detém, que acua e outra que movimenta. Nesse sentido, Anastácia aponta uma busca, isto é, preencher aquilo que lhe falta.

Entendemos na passagem “os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva”, que Anastácia traz a desmotivação como sinônimo para uma angústia precisa.

Ariel, também, discursiviza sobre suas frustrações e aponta essa angústia que aflige de maneira pontual.

RD08 – Não sei. Frustrante. Terrível. Horrível. É a pior situação. É como entrar numa briga e saber que você vai perder. Sair derrotado. Derrotada. Me sinto derrotada.

Nesse recorte, dizer-se “derrotada” produz um efeito de vencido, revelando um resultado de uma ação que não tem volta, uma ação acabada, sem possibilidades de mudança. Vê-se a frustração se confundir com a extenuante tarefa de lidar com algo que não se tem, um saber mínimo. Esse efeito, ainda, é confirmado com a sequência “Me sinto derrotada”.

Ao afirmar “é como entrar numa briga e saber que você vai perder”, parece-nos que Ariel manifesta certo desespero, falta de esperança, uma angústia que anuncia um fim. A professora-aluna, através da metáfora, transforma a sala de aula em uma arena, onde os combates acontecem. Combates, estes, que podemos considerar de duas maneiras: a) seu combate pessoal contra sua falta de saber a matéria que ensina; b) combate contra os alunos que manifestam o desejo de saber que supõem que ela saiba. Combate, luta, desavença, sinônimos para “briga” que Ariel considera não ter conhecimento para vencer, pois expressa saber que “vai perder”. Por sentir-se responsável por não saber, sofre. Cavallari aponta que

em função do lugar que ocupa, [o professor] se vê responsabilizado e se responsabiliza por suprir a falta do sujeito-aluno e por dar conta, integralmente, do complexo processo de ensino e aprendizagem, embora se sinta totalmente faltoso e impossibilitado de realizar tal tarefa, em especial quando o não-saber sobre si e sobre o Outro/outro vem à tona, em sua prática discursivo-pedagógica (CAVALLARI, 2009, p.5).

Nesse recorte discursivo, ao repetir o verbo “derrotar” no particípio passado três vezes, Ariel pressupõe aquilo que Anastácia expressou como desmotivação. Ariel considera perder, pois sua angústia não lhe propicia falta, mas frustração. Essa sequência discursiva nos parece carregada de tristeza.

Ao explorar a angústia que move, que desloca, a angústia anunciada por Lacan, apresentamos o que diz Anastácia:

RD09 - Se a gente canalizar pelo lado positivo, pode servir como

uma válvula de impulso pra você ir atrás, melhorar, evoluir, não ficar sossegada, acomodada. Mas vai variar de acordo com cada pessoa. Tem pessoas que podem olhar e ver a situação como já tá e dá prá continuar assim. Eu não consigo pensar dessa maneira.

Essa formulação da professora-aluna, já exposta no RD06, traz à baila, novamente, uma “válvula de impulso”. A válvula de impulso é uma válvula que acumula energia num sistema hidráulico. Quando a energia atinge um determinado nível dentro desse sistema, a válvula devolve energia com o impulso da água, desta maneira, a energia potencial mantém um processo cíclico. Ao fazer tal comparação, Anastácia anuncia querer “evoluir”, ou seja, sofrer transformações, sendo assim, revela, através dos vocábulos “sossegada” e “acomodada”, que para manter o processo cíclico, não pode conformar-se, mas que essa angústia que a aflição pode funcionar como um estímulo para “melhorar”.

A última sequência desse RD termina com a sentença, “Eu não consigo pensar dessa maneira”, nesse sentido, na condição de não saber da professora, impossibilitando o acesso ao seu aluno, a faz sentir incompleta, desejosa, porque algo lhe falta, propiciando a angústia, que de maneira positiva desloca-a, como ela mesma afirma.

Nessa regularidade discursiva, apresentamos duas angústias, a do senso comum, que paralisa e a angústia lacaniana, que move.

CONSIDERAÇÕES PARA “SAIR DO LUGAR”

Tal como as princesas dos contos de fadas, nossos sujeitos de pesquisa passaram por transformações significativas durante a graduação e o início de sua carreira docente que se deram ao mesmo tempo.

Tal qual os sujeitos de pesquisa, a pesquisa(dor)a, movida por uma angústia lacaniana, passou por transformações significativas durante o processo de análise e escrita desse trabalho.

Ao investigar, através de análise dos dizeres de três professoras-alunas, cursando Letras, estabelecemos o objetivo de levantar representações discursivas e apontar como tais representações se manifestam. Procuramos identificar os efeitos de sentido que apontam para a angústia, nos dois sentidos, tanto a angústia lacaniana quanto a angústia do senso comum, e que interferem na subjetividade das professoras-alunas.

A subjetividade, constituída pela linguagem e na linguagem é afetada pela história, pela ideologia, pelo desejo e por outros sujeitos. Nesse sentido, o dizer dos sujeitos de pesquisa reflete em representações que traçamos ao longo da análise.

Ao dizerem de si, elas estão agindo, no sentido de se colocarem diante da situação e tentarem brechas de sair do lugar. Talvez, a proposta de entrevista das alunas possa ter criado um movimento próximo da psicanálise, de se verem a partir de suas próprias falas e tentarem se deslocar, se ressignificar, enquanto significante na cadeia de significantes, ou seja, elas se colocam em um lugar, mas admitem que esse lugar não é bom e espelham o desejo de se deslocar. Aí, encontramos nesses dizeres a denúncia do outro e do Outro que marca seu dizer, por vezes, de maneira camuflada.

Observamos, também, o esforço que essas professoras-alunas fazem para conseguir atingir seus objetivos, ou seja, fazer o melhor possível em sala de aula com aquilo que lhes é familiar e mais próximo de seu domínio. Notamos sujeitos empenhados em praticar a docência de maneira eficaz, embora sem ter o saber mínimo da matéria que ensinam, mas que também driblam a carência da educação e que tendem a se distanciarem do ser e fazer daqueles que um dia foram seus professores, isto é, fogem às aulas tradiciona-

listas, marcadas com os ideais modernistas, nas quais o professor tem um papel central e tem o controle do saber, muitas vezes, na verdade, um mero seguidor de regras e métodos. Percebemos que se preocupam em promover um saber que afastem seus alunos daquilo que não consideram bom em sala de aula, ou seja, o método de cópia e tradução. Compreendemos certo desprendimento dessas professoras-alunas com relação à transposição de conhecimento, este, não parte apenas delas, mas de seus alunos, também. E isso as torna melhores professoras do que aquelas(es) os quais elas apontam como desmotivados.

Almejamos que nossa pesquisa possa vir a escancarar a educação brasileira no que tange ao ensino de LI. Desejamos, movidos pela angústia que nos assola e assola nossos sujeitos de pesquisa, problematizar, questionar e denunciar essas questões.

Esperamos, portanto, com nossa pesquisa, abrir precedente para que essas questões não sejam esquecidas.

REFERÊNCIAS

- CAVALLARI, Juliana Santana. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko (orgs.) **Bilinguismos: Subjetividade e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.
- CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras) leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.
- CORACINI, Maria J. R. F. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: **A celebração do Outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria J. R. F. Identidades Múltiplas e Sociedades do espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. In: MAGALHÃES, I. ; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M.J (orgs.) **Práticas Identitárias - Língua e Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- CORACINI, Maria J. R. F. Pós-Modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de línguas. In: **A celebração do Outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José Faria. Nossa língua: materna ou madrastra? – linguagem, discurso e identidade. In: **A celebração do outro: arquivo, memória, identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 p.135 -162
- CORACINI, Maria José Faria. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLDO, E. ; CORACINI, M. J. F. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003 p. 97 - 115
- ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de letras, 2008
- FERREIRA, Tânia. **Algo que se produz como um clarão**. In: **Revista Educação: Lacan pensa Educação**. São Paulo: Segmento, 2008 p. 40 - 49
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: **INDURSKY F. e FERREIRA, M. C. L. Michel Pecheux e a AD: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Trad. Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos Vivos – Curso no Cóllege de France, 1979-1980 (excertos)**. Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino, Rio de Janeiro Achiamé, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2007

GRIGOLETO, Marisa. **A resistência das palavras**: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 10: a angústia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LUSTOZA, Rosane Zétola. **A angústia como sinal do desejo do Outro**. Rev. Mal-Estar Subj. [online]. 2006, vol.6, n.1, pp. 44-66. ISSN 1518-6148.

MRECH, Leny Magalhães. Saber e gozo. In: ----- . **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 87-103

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2010

PÊCHEUX, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2008. 6ª Ed.(pp. 247-258)

UYENO, Elzira Yoko. O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do outro. In VII Congresso Latino-americano de Estudios del discurso. ALED, 2007