



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Pereira de Oliveira, Marilene; de Souza Neves, Maralice
O gozo na aprendizagem da língua inglesa
Calidoscópico, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 264-271
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561393013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Marilene Pereira de Oliveira

marioliver60@hotmail.com

Maralice de Souza Neves

msneves@ufmg.br

O gozo na aprendizagem da língua inglesa

Jouissance in English language learning

RESUMO - Neste artigo, busca-se refletir sobre indícios de gozo vivificante de três professoras de língua inglesa de escolas regulares públicas. Parte-se da linguística aplicada ao ensino de língua inglesa (LI), em diálogo com a teoria do discurso franco-brasileira (AD), afetada pelo conceito de subjetividade psicanalítica. Discute-se o conceito de gozo na psicanálise para compreender o aspecto determinante na constituição do sujeito e nas suas relações com o objeto. Procurou-se ouvir aqueles professores que não recuam diante da contingência da prática. Os gestos de interpretação oferecidos podem contribuir para que formadores e professores problematizem seus caminhos profissionais, questionem seus modos de gozo, seus desejos, sua implicação perante a profissão. Foi possível apreender que a relação com o objeto voz, no encanto com a música na língua inglesa durante a infância e a adolescência, foi determinante na relação vivificante que elas mantêm com seu ensino e com seus alunos.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa, psicanálise, gozo.

ABSTRACT - In this article we try to reflect on the evidence of enlivenment by the feminine *jouissance* of three public school English teachers. The study is based on the field of applied linguistics (AL) to English language teaching (ELT) in conjunction with the Franco-Brazilian theory of discourse informed by the psychoanalytic concept of subjectivity. The concept of *jouissance* in psychoanalysis is in order to understand the key aspect in the constitution of the subject and in his/her relations with the object. We listened to those teachers who do not flinch when confronted by the contingencies of their practice. Our interpretations can contribute to problematize trainers' and teachers' career paths, ways of enjoyment, desires, and involvement in their profession. It was possible to understand that the relationship with the object voice, in the way these teachers were charmed by the music sung in English during their childhood and adolescence, is decisive in enlivening their bonds with their profession and their students.

Keywords: ELT, psychoanalysis, *jouissance*.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa que procurou compreender o que impulsiona o professor de língua inglesa (LI), a continuar a ensinar a língua em determinados contextos sociais considerados pouco favoráveis e como se dá o seu posicionamento no processo do ensino em escolas públicas. Em especial, chamou-nos a atenção aquele professor que se mantém firme em seu propósito, não sucumbindo ao discurso corrente da queixa e do pessimismo que parece contagiar alguns professores de escolas públicas no Brasil, com destaque para aqueles que ensinam a língua estrangeira, disciplina considerada suplementar, não essencial ao currículo básico.

Focalizaram-se relatos de professores que estariam posicionados em relação à profissão em um modo de satisfação que na psicanálise pode ser chamado de gozo vivificante, em contraposição àqueles que se satisfazem de modo mortificante (expressões a serem explicitadas mais adiante quando será discutida a noção de gozo na psicanálise). Estes últimos lamentam-se e queixam-se de suas escolhas, mas não saem do lugar, não buscam saídas

ou alternativas criativas, como fazem os que ocupam um lugar de professores que experimentam essa forma de satisfação vivificante. Pretendeu-se dar destaque àqueles que persistem diante das contingências da prática e gostam do que fazem.

Propõe-se o diálogo com três professoras de inglês que estão na escola pública e participam ou participaram de um programa de educação continuada oferecido em uma universidade pública federal. A partir disso, serão descritos o que motivou o trabalho; alguns fundamentos teóricos que contribuíram para essa problemática; a metodologia da formação do *corpus* e a análise de alguns de seus recortes. Ao final, serão tecidas algumas considerações sobre nossos gestos de interpretação.

Da posição de queixa à possibilidade de outra posição

A inspiração para que esta pesquisa fosse desenvolvida foi a leitura da obra “O professor desencantado: matizes do trabalho docente”, da pedagoga e escritora Jussara Paschoalino (2009), que relata várias queixas dos

profissionais do ensino de diversas áreas, além de retratar aqueles professores que adoecem e mal conseguem se manter na sala de aula. Paschoalino (2009) ressalta, especificamente, a síndrome conhecida como *burnout*¹. Esse fenômeno, de acordo com Sousa (2012, p. 4), é um conjunto de sintomas que fazem com que o docente se afaste de suas funções, “levando-o a um sofrimento, na maioria das vezes, silencioso”. Entretanto, a autora alerta que é no sintoma que a psicanálise vê a porta para tratar a doença, na oportunidade da escuta da subjetividade.

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

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

A afirmação de que seria uma profissão impossível (colocada entre aspas por Freud) leva à questão de como o “profissional do impossível” vai lidar com isso. Tal fato permite dizer que a forma de se posicionar perante o limite existente em sua profissão, isto é, o saber-fazer desse sujeito, pode levá-lo a ter uma parcela de satisfação que pode ser vivificante ou mortificante.

Outra contribuição psicanalítica para se pensar a profissão de professor, especificamente de LI, considera os efeitos que ocupar esse lugar exercem no profissional. A psicanalista e educadora Cláudia Riolfi (2013) relata o adoecimento de professores e indaga: “quando os interrogamos sobre a interpretação que eles dão às causas de seu adoecimento, sentam-se e afirmam que estão perdidos, que não sabem mais o que fazer” (Riolfi, 2013, s.p.). Como resposta, a autora cita, então, o texto de Lacan (2003a) que relembra como o psiquiatra e psicanalista Wilfred Bion colocou o saber inconsciente a seu serviço e conseguiu transformar 400 soldados impossibilitados para a guerra em uma excelente tropa para a marcha. Como afirma Lacan sobre um dos elementos necessários ao líder numa tropa em marcha:

Um líder em quem sua experiência com os homens permita fixar com precisão a margem a ser dada às fraquezas deles, e que possa lhes manter os limites com sua autoridade, isto é, pelo fato de cada um saber que uma vez assumida uma responsabilidade, ele não “amarela” (Lacan, 2003a, p. 113).

Pensar na qualificação do profissional, especificamente do professor de LI requer, portanto, ir além de técnicas ou métodos de ensino. Busca-se que os professores “não amarelem” e que “em seu fazer se sintam autorizados a ser o que são” (Riolfi, 2013, p. 1).

Acreditando que a psicanálise tem sua contribuição a oferecer ao professor de LI, a escolha das enunciadoras deste trabalho foi uma tentativa de ouvir professores que aparentemente estariam vivificados pelo gozo feminino; aquele em que o agente dominante de seu laço social é o objeto *a*, ou seja, a causa de seu desejo, e esse agente busca uma nova relação com o significante. Assim, neste trabalho, procura-se trazer a teoria lacaniana sobre o gozo vivificante para que venhamos a compreender o saber-fazer de professores com a sua parcela de gozo de maneira satisfatória.

Diante das cogitações propostas, buscou-se reconhecer indícios dessa parcela de satisfação que se entende por gozo do profissional de LI em ser professor na escola pública regular. Buscou-se também compreender os benefícios, os anseios, as sedução da profissão, enfim, as “satisfações” relatadas pelos participantes da pesquisa. E ainda, procurou-se discutir de que posição o professor de escola pública de LI fala, atua e constrói o seu discurso. Nosso objetivo foi indicar as razões por que os sujeitos mantêm sua prática nas escolas públicas apesar das queixas ao seu redor, das suas dificuldades ou mesmo infortúnios e mesmo assim se mantêm animados e implicados no seu ensino.

Passemos a delinear a linha teórica que contribui para responder às questões deste trabalho.

Da Linguística Aplicada à Psicanálise

Constitui a base teórica para esta pesquisa a psicanálise em seu atravessamento na Análise de Discurso (AD) para abordar questões advindas da área da Linguística Aplicada (LA), como é o caso da formação de professores de línguas. A relação entre AD e psicanálise tem por base o próprio percurso de Pêcheux ao longo de sua construção teórica em três momentos ou épocas de seus estudos. O termo “atravessamento” entre AD e psicanálise foi cunhado por Teixeira (2005), ao assinalar que na articulação das três regiões, o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, a psicanálise não se apresenta aí

¹ Síndrome de *burnout* ou estafa profissional é reconhecida “como um risco ocupacional para profissões que envolvem cuidados com saúde, educação e serviços humanos [...] No Brasil, o Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, aprovou o Regulamento da Previdência Social e, em seu Anexo II, trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais. O item XII da tabela de Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (Grupo V da Classificação Internacional das Doenças – CID-10) cita a “Sensação de Estar Acabado” (“Síndrome de *Burnout*”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) como sinônimos do *burnout*, que, na CID-10, recebe o código Z73.0” (Trigo *et al.*, 2007, p. 224).

como uma região a mais no seu quadro epistemológico, [mas] o atravessa. O uso do termo atravessamento para nomear essa relação significa “reconhecer que a teoria psicanalítica da subjetividade afeta os três campos” (Teixeira, 2005, p. 65).

A expressão atravessamento pode ser considerada um chamamento das diferentes áreas do conhecimento que podem sofrer deslocamento quando entram em choque com outras áreas da ciência. A LA teve uma história que hoje lhe possibilita abarcar estudos de diversas outras áreas e campos, de modo a se caracterizar como interdisciplinar e mesmo transdisciplinar ampliando as respostas às perguntas relativas ao ensino da LI, objeto desta investigação.

Cabe, em seguida, uma breve explanação psicanalítica dos termos *significante* e *gozo* para subsidiar os gestos de interpretação propostos neste trabalho.

O Significante

No Seminário 20 de Lacan (2008, p. 25) consta a pergunta, “o que é o *significante*? [...] Com efeito, o *significante* é primeiro aquilo que tem efeito de significado, e importa não elidir que, entre os dois, há algo de barrado a atravessar”. Um pouco mais adiante, tem-se que: “O *significante* é uma dimensão que foi introduzida pela linguística. [...] Ela introduz na fala uma dissociação graças à qual se funda a distinção do *significante* e do *significado*” (p. 35). Esses dois trechos extraídos do Seminário 20 retomam a exploração da temática (*significante/significado*), realizada no texto “A Carta Roubada” encontrada nos “Escritos” de Lacan (1998a) e explicada no verbete que lhe é dedicado no Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, organizado por Kaufmann (1996). Assim, o funcionamento do *significante* “é organizado pelo processo de metáfora paterna: um *significante* S2 representa um *significante* S1 recalcado e S2 o substituiu” (Andrès, 1996, p. 473). Ocorre, assim, uma operação de substituição na cadeia *significante*. Entretanto, o *significante* será “inventado” pelo sujeito a partir de algo que já está presente no próprio sujeito (um traço de identificação).

Gozo

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

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

Tomemos o exemplo da brincadeira infantil: *existe gozo na criança que, cercada de coleguinhas, sobe num telhado íngreme e se deixa embriagar pelo risco de cair*. Isso é da ordem do desafio. [...] O *prazer* é exatamente o contrário. Suponhamos

que essa mesma criança, agora relaxada, deixando-se embalar pelo movimento agradável de um balanço. Tudo nela está em repouso e descontração. Mas se, ao se balançar, ela é subitamente tomada pela vontade de conhecer o ponto limite que é capaz de atingir, mesmo com o risco de virar no vazio, o que ressurge é o gozo (Násio, 1993, p. 40, grifos nossos).

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

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

Ainda relativo ao conceito de gozo antes do Seminário 20, para o psicanalista Márcio Peter Leite,

Outro critério para pensar o gozo é defini-lo como satisfação da pulsão. É um critério quase que universalmente aceito, e é o mais usado. Como pensar de que maneira “estar na posse de” satisfaz a pulsão? Não se ensina que a pulsão não se satisfaz? Então, o gozo é impossível. O gozo do Outro é impossível. O gozo não se realiza porque a satisfação da pulsão também não existe (Leite, 2001, p. 3-4).

Logo, em um primeiro momento pensou-se o gozo no sentido jurídico, de gozar de algo. Em um segundo momento, pensou-se que o gozo era a satisfação da pulsão, embora esta não se satisfaça.

Leite (2001, p. 3) traça, então, os significados para gozo oferecidos por Lacan ao longo de seu ensino,

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

Logo, a nova definição que surge do gozo a partir do Seminário 20 é que ele é sinônimo de Um. Tem o sentido do Um, como não divisível, da totalidade; gozo narcísico, sem falhas. O sujeito continua insistindo em algo que é impossível. O gozo do Um a ser trabalhado neste artigo é no sentido simbólico, pois estaremos lidando com o texto produzido a partir de entrevistas. O *significante* é o Um, no sentido simbólico.

O Gozo feminino em Lacan

Uma vez que Lacan (2008, p. 30) partiu do *significante* como causa do gozo, ele explica que “o *significante*

se situa no nível da substância gozante”, de modo que para cada sujeito o significante abriga um significado distinto que diz do próprio sujeito, da sua singularidade. No Seminário, livro 20, “Mais, ainda”, Lacan (2008) faz a distinção entre o gozo fálico e o gozo feminino ou suplementar.

O gozo fálico, também conhecido como gozo masculino, é o que se denomina de gozo mortificante. Ele se distingue do gozo feminino ou suplementar (vivificante). Aquilo que Lacan (2008) denomina de feminino ou masculino não se relaciona com o gênero sexual do sujeito; a distinção é apenas para designar duas posições singulares distintas, independentemente do gênero sexual.

É de fundamental importância a demarcação realizada por Fink (1998, p. 134): “enquanto os homens são definidos como totalmente circunscritos pela função fálica, totalmente sob o domínio do significante, as mulheres [...] são definidas como não sendo totalmente circunscritas”. As mulheres denunciam que o significante não é tudo, precisa de algo mais (suplência).

De acordo com Násio (1993, p. 134), “o prazer dos homens é determinado por completo pelo significante”. Embora o trecho em destaque refira-se ao termo prazer, ele se encaixa no exemplo fictício que pretendemos fornecer. Esse exemplo surgiu em uma conversa com um amigo: imaginemos que um homem tenha como significante que seu pai é forte e que para conquistar uma mulher ele também tem que ser forte. O fato de “ser forte” funciona como um significante para esse sujeito. Ele acha que, para conquistar uma mulher, basta ser forte. Ele está sendo movido exclusivamente pelo significante forte.

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

Enquanto o homem está sempre assujeitado a um significante mestre, a relação da mulher com este significante parece radicalmente diferente. Um significante mestre serve como um limite para o homem; o \$ (A) não desempenha esta mesma função em relação a uma mulher (Fink, 1998, p. 144, grifos nossos).

Passemos agora a explicitar a metodologia do nosso trabalho.

Formação do corpus e metodologia

Para a construção do *corpus*, partimos da definição oferecida por Bauer e Gaskell (2011, p. 39) de que um *corpus* “é uma coleção finita de materiais, determinada

de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade e com a qual ele irá trabalhar” (Barthes, 1967, p. 96 in Bauer e Gaskell, 2011, p. 44).

Embora haja uma distinção de gênero entre gozo masculino e gozo feminino, na psicanálise tem-se em vista que o objeto de pesquisa se refere à estrutura psíquica de seus dizeres e não ao gênero sexual, o que nos deu liberdade para entrevistarmos os profissionais que acreditávamos experimentar esse gozo. Encontramos quatro professoras, das quais trazemos recortes de três. Todas são professoras de inglês de escola regular pública e com experiência de, pelo menos, cinco anos de ensino. Todas investiram em algum tipo de formação continuada e as três aqui relatadas ainda participavam de um programa com esse fim quando foram entrevistadas.

Para a formação do *corpus* foram realizados os seguintes procedimentos: primeiro, uma entrevista informal com uma delas, em setembro de 2013. Em seguida, em outubro de 2013, uma entrevista informal simultaneamente com as três outras participantes (Marcella, Karla e Roberta). Cerca de seis meses depois (em abril de 2014), todas as quatro participantes foram reunidas para outra entrevista informal em grupo.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e alguns recortes foram selecionados para esta análise. Buscou-se manter a oralidade do discurso nas transcrições embora tenham sido utilizados algumas vírgulas e pontos finais. Cientes das limitações impostas pelas regras de transcrição, mantivemos a transcrição literal da materialidade sem qualquer adaptação às normas gramaticais.

Para a realização das análises foi feita uma divisão em eixos temáticos e os dizeres da primeira entrevista foram comparados aos da segunda. Os eixos selecionados para este artigo são (a) o primeiro contato com a língua inglesa (b) porque ser professora de língua inglesa.

Uma vez que para a realização dos gestos de interpretação dos dizeres das participantes utilizamos conceitos da psicanálise (Freud e Lacan) e procedimentos informados pela Análise de Discurso (Orlandi, Foucault e Pêcheux), é cabível afirmar que em alguns momentos nos valem das marcas enunciativas (risos, ênfases, lapsos, pausas), dos aspectos linguístico-discursivos, tais como, adjetivações e predicações e dos conceitos psicanalíticos importantes para a descrição da cadeia de significantes.

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

Gestos de interpretação

O primeiro contato com a língua inglesa

A inserção da LI na vida de cada participante teve um começo singular, própria de cada uma. Durante a pri-

meira entrevista, realizada com três participantes juntas, ao ouvir a pergunta “qual foi o primeiro contato com a língua inglesa”, a participante Marcella relata:

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

Em sua segunda entrevista, estando as quatro participantes juntas, quando Marcella foi indagada sobre a sua vontade de saber a língua inglesa e o que a fazia aprender cada vez mais, respondeu o seguinte:

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

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

Alguns dos significantes destacados em negrito (música, rádio, Chacrinha, apaixonada) seriam os possíveis elementos para identificar um provável modo de gozo da informante, em busca da satisfação das pulsões invocante (voz) e escópica (olhar), conceitos desenvolvidos por Lacan (1998b) na releitura do conceito de pulsão em Freud (1996a). As palavras “música” e “apaixonada” revelam uma forma satisfatória de afeto.

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

Observamos que Marcella realiza saltos no tempo do programa do Chacrinha (da década de 1980) ao momento de escolha de sua profissão, por volta de 10 anos mais tarde. Freud (1996b, p. 159) nos oferece a explicação de que “nossa vida mental, na medida em que é objeto de nossa percepção interna consciente, nada nos mostra desses processos, salvo pelos casos que classificamos

de ‘raciocínio falho’ e por algumas operações mentais que visam a produzir um efeito cômico”. Esses recursos (raciocínio falho e efeito cômico) surgem no decorrer da fala da participante. “Em geral, não há nenhuma garantia quanto aos dados produzidos por nossa memória” (Freud, 1996b, p. 163).

O fragmento de memória apresentado pela participante nos relembra, ainda, a definição de “lembrança encobridora” que Freud (1996b, p. 163) descreve como “uma recordação como essa, cujo valor reside no fato de representar na memória impressões e pensamentos de uma data posterior cujo conteúdo está ligado a ela por elos simbólicos ou semelhantes pode perfeitamente ser chamada de lembrança encobridora”. A participante parece tentar resgatar, na tentativa de precisar o momento em que iniciou o seu júbilo pela LI aquela sensação lembrada ao ouvir e ver pessoas entoando as músicas que a encantaram.

É cabível atentar para o significante “Chacrinha”, uma metonímia do programa de auditório veiculado aos sábados à tarde, denominado “Cassino do Chacrinha”, de 1982 a 1988. Esse programa trazia várias atrações musicais e em sua memória ficou marcado esse contato inicial com a LI e a vontade de aprender essa língua.

Entre o gozo do gosto pela língua e a escolha pela formação profissional em Letras implicou a perda da oportunidade de cursar Biologia, muito antes cogitada, porém depois rejeitada, confirmando-se que, ao fazer uma escolha, a única certeza que o sujeito tem é que de 10 opções, ao escolher uma, ele perde nove (Forbes, 2012, s.p.). Cabe ao sujeito, a partir daí, sustentar e se responsabilizar pela escolha que fez.

Outro significante que chamou a atenção quando Marcella narrou sua história ou sua verdade interior foi o pronome possessivo: “minha” (minha verdade), que se intrometeu em sua fala quando tentava dizer “na verdade”. Caberia evocar Foucault (2007) discutindo a respeito da vontade de verdade que não podemos falar de tudo em um discurso, pois existem alguns princípios que a excluem. São eles, o tabu do objeto, a oposição em nossa sociedade entre razão e loucura (os discursos dos considerados loucos não eram ouvidos) e a oposição do verdadeiro e do falso.

Valendo-nos da tentativa de forçar um diálogo entre Foucault (2007) e Lacan (2008), diríamos que Marcella inicia seu discurso com uma vontade de verdade, afirmando “na minha verdade”, muito embora Lacan alerte que a lembrança esbarra em uma recriação, em uma meia verdade. O sujeito não diz toda a verdade, porque parte dela é de fato inconsciente. Assim afirmava Lacan (2003b, p. 508): “sempre digo a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam palavras. É por esse impossível, inclusive, que a verdade tem a ver com o real”. Embora possa ter sido um lapso da participante a inclusão do pronome “minha”, corrigindo sua fala, em seguida, pela

omissão dele; seu dizer condiz com a ideia lacaniana de que é impossível dizer toda a verdade, uma vez que o sujeito sempre esbarra no real.

Marcella recria a sua história relatando seu primeiro contato com a LI de maneira satisfeita, expressiva e risonha. Pode-se inferir que ela experimentava um gozo vivificante nesse instante da enunciação.

A participante Karla também responde, na primeira entrevista, à indagação de “quando foi seu primeiro contato com a LI”. Na segunda entrevista, Karla discorre sobre a sua vontade de saber a língua inglesa e o que a fez aprender cada vez mais. Ambas as respostas permitiram uma comparação com as respostas de Marcella.

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

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

Karla também menciona que seu primeiro contato com a LI veio a partir da música internacional. O significante *enrolado* relembra o que é conhecido como *lalangue*. De acordo com Góis *et al.* (s.d., p. 2), *lalangue* (uma palavra inventada por Lacan, ao unir o artigo definido à palavra *langue*) “é uma forma de satisfação que não depende da significação. Cada *lalangue* é incomparável a qualquer outra, já que não existem dois ditos que sejam iguais”.

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

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

Conforme ressalta Revuz (1998, p. 224), “aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha”. De acordo com Revuz (1998, p. 216), “o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem”. Esse desejo parece ter acompanhado a participante Karla desde sua infância e contribuído, portanto, para sua aprendizagem.

Esse contato inicial foi demarcado pelo tempo da infância e ocorreu antes de iniciar a aprendizagem da LI na

escola. O primeiro contato pedagógico com a LI ocorreu na escola, mas ela faz uma crítica: “não do jeito que a gente gostaria”. Karla usou um tom impessoal: “a gente”. Ela pode ter se identificado com outras pessoas de sua época escolar ou com as colegas do momento presente ou, ainda, se referir apenas a ela mesma. Querer aprender a cantar o que era diferente levou a participante a um possível gozo vivificante, que repetia seu ato de cantar em frente ao espelho (olhar e a voz; ouvir e ser ouvida).

A partir das respostas que acabamos de analisar, o gozo pelo significante feminino ou satisfação vivificante surgiu nas seguintes manifestações: música, rádio, Chacrinha, menina cantando, apaixonada (Marcella); músicas internacionais, cantar, enrolado, diferente (Karla). Respondida a questão relacionada ao contato da LI das professoras-participantes da pesquisa, pela qual buscamos pinçar momentos de gozo vivificante em relação à língua como objeto de fruição e aprendizagem, passaremos à próxima questão, focando em ser professora de LI. Cabe atentar para os modos de gozo nessa relação, diferentemente do que podemos observar na análise desses dizeres.

Por que ser professora de língua inglesa

A partir da indagação “do que lhes agrada ou seduz em serem professoras”, apresentamos um recorte de Roberta na primeira entrevista:

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

Roberta ressalta o elo que culmina na satisfação do aluno. A resposta de Roberta é representada na sinalização do aluno, na metáfora de um semáforo. Numa posição de quem hoje se vê confiante e segura das escolhas que faz depois da formação continuada, ela descreve o relacionamento com seus alunos anterior a esse momento de júbilo. É o Outro, representado no aluno, quem mostra o caminho e dá o sinal do desejo fígado: o gosto pela língua representado no fascínio pelo que ela faz para além do ensino da gramática.

Recapitulando, a três entrevistadas fizeram um grande investimento libidinal a partir do seu encontro em criança, primordialmente, com a música, experimentado como gozo vivificante. No entanto, em seus dizeres, onde surge uma comparação ao antes e ao depois da educação

continuada, podemos vislumbrar que a escolha da profissão parece não ter se dado de modo tão gratificante. A escolha pelo curso de Letras e uma consequente formação falha reforça a representação do professor falho. A formação continuada parece retirá-las em alguma instância dessa posição de mal-estar, oferecendo outras possibilidades de satisfação. Como os destinos da pulsão são contraditórios quando culminam no gozo do falante, não há como saber se essa satisfação mais vivificante prevalece, embora ali, naqueles relatos, manifestações dessa satisfação fossem notórias. Passemos às considerações finais.

Considerações finais

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

Para esse fim, a teoria lacaniana sobre o gozo, em especial aquele chamado de gozo feminino ou suplementar, também considerado um modo de satisfação vivificante, oferece a compreensão do que está para além de um saber-fazer de professores em sua lida pedagógica. A expectativa era analisar como as professoras entrevistadas experimentavam o modo de satisfação ou de gozo considerado vivificante, possível a partir da observação de sua implicação na formação continuada, na busca por cativar seus alunos, na sua alegria e entusiasmo ao falarem de seus projetos de ensino. Consideramos que esse modo de satisfação poderia ser verificável não somente na materialidade dos dizeres, mas também nos seus modos de enunciar.

As entrevistadas demonstraram terem feito grande investimento libidinal no encontro com a LI a partir, primordialmente, da música. Esse encontro se deu através dos significantes *curioso, enigmático, apaixonado, transbordante* e nas manifestações corpóreas de satisfação indicando uma forte inscrição na instância do gozo vivificante.

Os sons de uma língua diferente, estranha, desconhecida foram narrados como posição de júbilo indicando que a língua estrangeira poderia funcionar como *lalangue*. Em relação às duas entrevistas retratadas neste artigo, diríamos que Marcella encontrou a voz que canta e que a encantou nos sons dessa língua estrangeira. Karla, ao ouvir as músicas internacionais, queria aprender a falar e a cantar o que era diferente. Em resposta à pergunta sobre os benefícios, os anseios, as sedução da profissão, enfim, as “satisfações” relatadas no exemplo de Roberta, constatamos algo do amor de transferência nas respostas que vêm do aluno.

Envolvidas no programa de educação continuada, as participantes, professoras de LI, se mantêm firmes em

seus propósitos de ensinar a língua, configurando uma economia psíquica que não sucumbe ao discurso da queixa e que inicialmente movidas pelo objeto voz, partem de um lugar passivo para ocupar um lugar ativo. As participantes estavam expostas ao objeto de satisfação e passam a usá-lo em benefício próprio.

Tivemos o propósito de contribuir para que formadores e professores pudessem problematizar seus caminhos profissionais, questionar seus modos de gozo, seus desejos, sua implicação perante a profissão. A partir do objeto voz, a língua que era estranha, passa a ganhar outros contornos. Uma brincadeira, um prazer quase musical, na infância ou na adolescência, pôde determinar modos de levar aos alunos um saber inconsciente que ressoa como encanto, júbilo, surpresa, intensa satisfação.

Referências

- ANDRÈS, M. 1996. Significante. In: KAUFFMAN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 472-474.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.). 2011. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 9ª ed., Petrópolis, Vozes, 516 p.
- BRAUNSTEIN, N. 2007. *Gozo*. São Paulo, Escuta, 336 p.
- FINK, B. 1998. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro, Zahar, 253 p.
- FORBES, J. 2012. *A mágica da psicanálise: a prática do impossível nos casos difíceis*. Notas em aula. Curso do Instituto da Psicanálise Lacaniana (IPLA): Enfim, a psicanálise no divã. São Paulo, 06 ago.
- FOUCAULT, M. 2007. *A ordem do discurso*. 15ª ed., São Paulo, Loyola, 79 p.
- FREUD, S. 1937. *Análise terminável e interminável*. Tradução de Sociedade Psicanalítica do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://sociedadepsicanalitica.org/scpci/index.php?option=com_content&view=article&id=62:analisetutorialinterminavel&catid=38:artigos&Itemid=68. Acesso em: 30/09/2013.
- FREUD, S. 1996a [1905]. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: S. FREUD, *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos*. Rio de Janeiro, Imago, vol. 7, p. 77-141. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud).
- FREUD, S. 1996b [1893-1899]. Lembranças encobridoras. In: S. FREUD, *Primeiras publicações psicanalíticas*. Rio de Janeiro, Imago, vol. 3, p. 175-190. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud).
- GÓIS, E.; UYENO, E.; UENO, M.; GENESINI, T. [s.d.]. *Lalangue, via régia para captura do real*. Disponível em: <http://www.psicanaliselacaniana.com/estudos/documents/LALANGUE.pdf>. Acesso em: 21/07/2014.
- HANNS, L. 1999. *A teoria pulsional na clínica de Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 232 p.
- KAUFMANN, P. 1996. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- LACAN, J. 1998a [1966]. O seminário sobre “A Carta Roubada”. In: J. LACAN, *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 11-66.
- LACAN, J. 1998b [1964]. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 269 p.
- LACAN, J. 2003a [1947]. A psiquiatria inglesa e a guerra. In: J. LACAN, *Outros escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 106-126.
- LACAN, J. 2003b [1966]. Televisão. In: J. LACAN, *Outros escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 508-543.
- LACAN, J. 2008. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. 1972-1973. 3ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 201 p.
- LEITE, M.P.S. 2001. A teoria dos gozos em Lacan. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_

- content&view=article&id=142:a-teoria-dos-gozos-em-lacan&catid=9:psicanalise&Itemid=20. Acesso em: 21/11/2013.
- NÁSIO, J. 1993. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 176 p.
- PASCHOALINO, J.B.Q. 2009. *O professor desencantado: matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte, Armazém de Ideias, 152 p.
- REVUZ, C. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: I. SIGNORINI (org.), *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado de Letras, p. 213-230.
- RIOLFI, C.R. 2013. A clínica do real e a epidemia do “amarelamento”. O mundo visto pela Psicanálise. Newsletter do IPLA, v. 17. Disponível em: http://www.ipla.com.br/index.php?id=459&&utm_source=akna&utm_medium=email&utm_campaign=O+Mundo+-+Visto+pela+Psican%Elise.+N%BA+17. Acesso em: 20/02/2013.
- SOUSA, M.C.J. 2012. As pesquisas brasileiras em psicanálise e educação e sofrimento docente. Comunicação apresentada na Faculdade de São Paulo. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=SOUSA+psican%C3%A1lise+sintoma+sofrimento+silencioso. Acesso em: 22/08/2014.
- TEIXEIRA, M. 2005. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2ª ed., Porto Alegre, EDPUCRS, 210 p.
- TRIGO, T.R.; TENG, C.T.; HALLAK, J.E.C. 2007. Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. *Revista de Psiquiatria Clínica*. **34**(5):223–233. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20/07/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>.

Submetido: 05/03/2015

Aceito: 26/08/2015

Marilene Pereira de Oliveira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Av. São Paulo, 3996, Vila Rosário, 32400-000, Ibitité, MG, Brasil

Maralice de Souza Neves

Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil