

A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca?

A hearing space in ELT continuing education: why not hold on to a position of lunatic?

Maralice de Souza Neves*

RESUMO: Este estudo apresenta a escuta de uma professora de língua inglesa em Educação Continuada (EC) feita numa reunião denominada *Pedagogical Round (PR)*. Estas são rodadas de conversa inspiradas na Conversação em psicanálise aplicada à educação. O objetivo dessas reuniões é dar lugar à discussão das questões pedagógicas, mas também interrogar a queixa do professor em relação a sua lida com o aluno, normalmente pouco escutada em cursos de EC. Ali se pode focalizar acontecimentos estranhos possibilitando que as discussões suscitadas ultrapassem a interpretação para seguir o caminho indicado na segunda clínica da psicanálise lacaniana (a partir de 1960). Essa abordagem privilegia o que há de insondável no Real para além do Simbólico e do Imaginário, possibilitando que o professor participante caminhe para mais à frente da escuta e da explicação do passado, implicando-se, assim, em um “não-saber” do futuro. Essa posição responsabiliza o professor pelas consequências de suas ações em sala de aula a despeito das opiniões do(s) outro(s). Apresento, assim, recortes gravados e transcritos, durante um PR, no qual a professora Mirela relata ser afetada pela fúria de um aluno. Interpretamos que ela recuou diante de seu modo de satisfação em dançar na aula, inibindo, com isso, um estilo próprio de ensinar a língua. A apresentação de situações como esta é relevante para demonstrar que, para além da qualificação pedagógica dos professores em cursos de EC, é necessário escutar como cada um lida com o que lhe afeta de forma singular.

ABSTRACT: This paper presents an opportunity for listening to an EFL high school teacher in a Continuing Education (CE) project. The meetings held to listen to teachers in this project are called *Pedagogical Rounds (PR)*, and are inspired in conversational rounds used in psychoanalysis applied to education. *PRs* not only do offer room for pedagogical discussions, but also for listening to complaints related to teachers’ difficulties in dealing with their students; the latter being a practice not usually found relevant in CE programs. In those rounds, happenings that may sound weird are considered relevant in accordance with late Lacanian psychoanalytical works (from 1960 on). In these works, Lacan highlights the unfathomable ‘Real’ beyond the ‘Imaginary’ and the ‘Symbolic’. Privileging the Real makes possible for one to go beyond explanations of the past to take responsibility for what is ‘not known’ of their future. This position enables teachers to take charge of their actions in class, no matter other people’s opinions. I present excerpts transcribed from a PR audio recording where Mirela reports having been impacted by one of her student’s rage. We interpret that she flinched from her own enjoyment (*jouissance*) as a teacher who loves dancing in class, which inhibited her style of teaching the language. Presenting situations like this is relevant to show that, beyond pedagogical and linguistic qualifications in CE courses, it is worthy to hear how each person deals with whatever affects them particularly.

* Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

PALAVRAS-CHAVE: Educação continuada. Singularidade. Gozo. Real. Rodadas pedagógicas.	KEYWORDS: Continuing education. Singularity. Enjoyment (<i>juissance</i>). Real. Pedagogical Rounds.
---	---

1. Introdução

A Linguística Aplicada como área inter e transdisciplinar dialoga com o mundo contemporâneo para dar conta da complexidade das suas questões, como por exemplo, no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores de línguas. Nesse diálogo, acredito serem produtivos os estudos do discurso que consideram o atravessamento da psicanálise freudo-lacaniana em seu quadro epistemológico no que se refere à subjetividade. Para esse fim, objetivando tratar o espaço discursivo da Educação Continuada (EC) de professores de inglês do ensino básico, são cruciais tanto a noção do sujeito-efeito, por ser dividido pelo efeito da linguagem, quanto a noção da heterogeneidade teórica (AUTHIER-REVUZ, 1998; TEIXEIRA, 2005), própria ao campo enunciativo.

Nesse espaço, é comum incidirem queixas em relação a não saber o que fazer com o aluno que “não quer aprender a língua”, que “desafia os professores” ou que é considerado simplesmente “indisciplinado”. Nos cursos de EC essas queixas são normalmente evitadas ou abafadas e o foco é colocado na reflexão sobre a qualificação técnica e linguística do professor, principalmente porque os formadores não se sentem preparados para escutar e manejar questões que fogem ao escopo da dimensão técnica da ação pedagógica.

Muitas dessas questões desafiadoras são da ordem do que a psicanálise entende como vicissitudes das pulsões. A pulsão (LACAN, [1964] 1985) é uma carga energética que se origina da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (FREUD, [1915] 2006). É de origem sexual, satisfazendo-se parcialmente como modos de gozo através das bordas do corpo, as zonas erógenas. Assim que se satisfazem, as pulsões voltam a se repetir. Lacan aborda a pulsão “em termos de manifestação da falta e do não realizado”, ou seja, na categoria do real. Para ele, “o objeto da pulsão não pode ser assimilado a nenhum objeto concreto” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 632). Esse objeto oco, da falta, é nomeado por Lacan ([1964] 1985) “objeto (pequeno) *a*”. A função do objeto *a* é a que interessa aos psicanalistas, porque ali insiste algo que não é representável e que muitas vezes se caracteriza como um mal-estar. Desta feita, pela via da teoria psicanalítica, fez-se possível que se falasse também do mal-estar docente na EC através do projeto Continuação Colaborativa (Concol).

O formato do Concol é semelhante ao de outros cursos de EC para qualificar professores de línguas: contém o eixo metodológico, o eixo linguístico e o eixo considerado reflexivo. Este último ganhou, no Concol, uma característica peculiar que o diferencia de outros eixos reflexivos por não buscar consenso em relação a um ideal do grupo. Os efeitos da ação pedagógico-linguística dos professores em suas escolas são trazidos à escuta do grupo que, por sua vez, privilegia o modo singular de cada um lidar com suas contingências.

Em rodas de conversa, que Loures (2014) denominou *pedagogical rounds* (doravante PR), o participante traz a sua cota de trabalho com os alunos para relatar ao grupo. Muitas vezes, questões advindas de algum mal-estar que ali surge e insiste são também escutadas. Como cota de trabalho, cada professor(a) em formação apresenta uma ideia de projeto, uma atividade pré-pedagógica ou alguma atividade já em andamento ou mesmo terminada. Ele(a) procura apresentar a sua questão nos moldes de uma pesquisa, formulando alguma hipótese e fundamentando a sua práxis em algum aporte teórico que ache necessário para testar essa hipótese.

Porém, muitas vezes, surgem questões que podem ser chamadas de “peças avulsas” (MIRANDA, 2014). Essas peças avulsas são um “resto” que, em outras situações seria ignorado ou até evitado, mas ali é acatado e relançado ao grupo. Esse resto que se destaca está no modo como cada um apresenta algo da sua subjetividade que lhe foge ao controle fazendo emergir o lugar de cisão do sujeito.

É nesse momento que o uso da palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comumente esperados para explorar o mal-entendido, o fora-do-sentido, o que aparece como detalhe para cada um (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). Esse detalhe, que marca uma singularidade, é um modo como cada um suporta (ou não) o seu inominável, ou seja, o seu modo de gozo. A psicanálise é que torna operativo o tratamento dos detalhes de cada um, permitindo aos participantes do Concol, por exemplo, levar a sério o que muitas vezes causa mal estar, mas é ignorado tanto na sala de aula como fora dela.

Neste trabalho, discuto o caminho percorrido da análise do discurso à psicanálise para dar conta do sujeito que goza. Apresento as noções de *pulsão* e *gozo*, com destaque para a *pulsão escópica*, necessários à compreensão do caso da professora Mirela. Trago, por fim, recortes do relato de Mirela, a professora que, ao apresentar uma atividade pré-pedagógica durante um PR, surpreende-nos com a exposição de um acontecimento que diz respeito a um de seus alunos. Mirela é uma professora que diz gostar de cantar e dançar durante suas aulas de

inglês. A psicanálise nos explica que, ao ser ouvida e olhada, certamente a professora goza com os objetos voz e olhar (Lacan, [1964] 1985). Um aluno se incomoda e a chama de louca. Mirela, então, precisa se haver com esse estranhamento. Meu objetivo é ilustrar esse detalhe que afetou subjetivamente a professora, causando-lhe mal-estar e inibindo um estilo que poderia lhe ser útil, mesmo que, talvez, excessivo.

2. A Análise de Discurso abre espaço para o atravessamento da psicanálise

É importante ressaltar que não estaríamos explorando a possibilidade de conduzir pesquisas em psicanálise se não tivéssemos conhecido, dentre as questões teóricas fundamentais da Análise de Discurso (AD) pecheutiana, o atravessamento da subjetividade psicanalítica, na perspectiva considerada pela linguista Marlene Teixeira (2005). Com a ajuda da linguística da enunciação, na perspectiva da linguista Jacqueline Authier-Revuz (2004), Teixeira argumenta em favor da heterogeneidade que atravessa o discurso na língua e pela língua. Assim, afirma a autora (2005, p. 201), pensar na heterogeneidade não é “pensar na duplicidade do sentido, mas em um sentido que não veio para ficar igual a ele mesmo, [fazendo] valer o equívoco que o investe”. Essa autora marca que fica algo de inacessível, uma vez que a linguagem, ao se ater às dimensões do imaginário e do simbólico, não recobre a dimensão que o psicanalista Jacques Lacan nomeou Real. Ela destaca que também ficou fora das considerações discursivas um aspecto fundamental das formulações freudo-lacanianas, ou seja, a organização pulsional do ser falante.

3. O sujeito que goza

O termo “sujeito” está presente desde os primeiros escritos de Lacan, em 1932, passando a ocupar parte central em seu trabalho a partir de 1945. Entre 1950 e 1965, Lacan, apoiando-se na Linguística, distingue o sujeito do enunciado do sujeito da enunciação para mostrar que uma vez que o sujeito é essencialmente um ser falante, ele é, inescapavelmente, dividido, castrado, cindido. Surge a conceituação do sujeito na relação com o significante, na qual o sujeito da consciência é transformado em sujeito do inconsciente. (EVANS, 1996; ROUDINESCO; PLON, 1997).

Assim sendo, o sujeito do inconsciente se constitui a partir do Outro da linguagem, o tesouro dos significantes, para com esses significantes dar nome às coisas, estruturando o discurso da cultura que Lacan ([1970] 1992) nomeia discurso do mestre. Para o psicanalista, a

pessoa é sempre o discurso do mestre (LACAN, [1973] 1985). É a partir desse discurso que o sujeito faz laços sociais, regulando esses laços pela forma como ele vê o mundo, forma essa que se torna uma fantasia reguladora das suas tomadas de posição.

Porém, esse Outro simbólico não recobre tudo da experiência e da expressão humana, gerando um impossível de se dizer. Cada um, então, demonstra seu modo particular de suportar isso que não é simbolizado, inclusive, produzindo sintomas. Lembrando que o sintoma na psicanálise é um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo (PEREIRA *et al.*, 2011), ele se torna o modo singular de cada um gozar de seu inconsciente. Desse modo, os sintomas que podemos abordar nos *PRs* são aqueles que caracterizam uma desordem, um mal-estar, cuja interpretação é dada pelo próprio professor e não por nós, formadores e pesquisadores.

O modo particular de suportar o não simbolizável é alcançado através de uma organização pulsional que gera um gozo, modo de satisfação que retorna em forma de repetição. Com relação à repetição, é Freud ([1915] 2006) quem percebe como o gozo é perturbador, não parando de se manifestar como satisfação da pulsão. O precursor da psicanálise observa que a pulsão é sempre parcial porque o circuito pulsional se organiza em torno dos orifícios corporais, os olhos, a boca, o ânus, o ouvido e, também, a pele. Esses orifícios são fonte de sensações e marcam uma borda. A dimensão pulsional faz litoral entre o corpo biológico e o psíquico e a fonte é a parte de contato que necessita do seu objeto. Assim, a pulsão exerce um *quantum* de pressão, visando um alvo: satisfazer-se. Essa satisfação recebe o nome de gozo (*juissance*). Descobrimos que esse modo de satisfação era maior do que o sujeito, mais tarde, Freud, em *Além do Princípio do Prazer* ([1920] 2006), nomeia isso de pulsão de morte, já que esta constitui todas as outras, tornando-se, portanto, o motor da repetição.

Em 1964, em seu Seminário livro 11, denominado *Os quatro conceitos da Psicanálise* (1985), Lacan estuda as posições subjetivas de satisfação das pulsões. Uma vez que essas posições fogem da ordem instintual para se tornarem pulsionais, Lacan alia a satisfação das pulsões ao efeito da linguagem sobre o corpo. A linguagem, portanto, subjetiva um corpo, tira o sujeito do círculo da natureza e o coloca no círculo do desejo, sempre na relação com o corpo do Outro. Porém, como a linguagem não recobre todo o corpo, fica um resto como objeto condensador de gozo, o (pequeno) *a*. O que emerge do gozo são esses objetos (*a*) da libido, da sexualidade, impondo ao sujeito posicionamentos subjetivos que podem ser ativos ou passivos, conforme podemos ilustrar no quadro abaixo.

Quadro 1 - As cinco formas do objeto *a*.

Fonte (borda)	Pulsão	Objeto	Posição subjetiva
olho	escópica	olhar	Ser olhado/se fazer ver
ouvido	invocante	voz	Ser ouvido/se fazer ouvir
boca	oral	seio	Ser sugado/se fazer sugar
ânus	anal	cíballo	Ser cagado/se fazer cagar
pele	de morte	Nada	Ser morto/se fazer morrer

Entretanto, a pulsão tem as suas vicissitudes, diz Freud em 1915. São quatro vicissitudes e todas envolvem algum dano psíquico: 1) a sublimação: inibida quanto ao seu alvo, é gozo sem conteúdo sexual; é a mais interessante para a cultura; 2) reversão ao seu oposto: é o caso, por exemplo, de um amor não correspondido que leva a tal ódio que resulta em causar dano ao outro. 3) recalçamento: é o total esquecimento de algo traumático; 4) retorno em direção ao próprio eu: é, por exemplo, provocar que o outro me dê um retorno de algo que eu lhe faço. A satisfação da pulsão é paradoxal (LACAN, [1964] 1985) e as formas de gozo são particulares a cada um.

Porém, quando o gozo se impõe sobre o sujeito de tal forma que ele não consegue ter alegria com aquilo que faz, é quando se expressa um sintoma em forma de mal estar. Lacan chamou esse modo de gozo que é expresso em forma de sintoma, o gozo do Outro ou gozo fálico, regido pela linguagem. Em seu Seminário 20: *Mais, ainda* ([1973] 1996), ao tratar da economia do gozo, Lacan apresenta a formulação de uma outra forma de gozo que está para além da linguagem e que ele chama de gozo suplementar ou feminino. Este se experimenta no corpo e dele não se sabe nada. Porém, é o gozo que vivifica um corpo.

Assim, uma aprendizagem que considera a implicação do inconsciente necessita tomar o sujeito na sua singularidade, nos seus modos particulares de gozo, sejam eles modos de satisfação paradoxalmente mortificantes e/ou vivificantes. A seguir, relataremos o caso de uma professora, privilegiando, na narrativa do caso, os pontos relevantes para análise.

4. Mirela, a professora louca

Mirela inicia a exposição de sua experiência no *PR* tentando explicar, em inglês, o objetivo da sua atividade com alunos do 3º ano. Porém, encontra dificuldades em se fazer

entendida porque não consegue simbolizar na língua inglesa (LI) aquilo que a toca e perturba. Troca o código para o português e num autocomentário reflexivo (ou forma utilizada para comentar seu próprio dizer, conforme Authier-Revuz (1998), interrompe o fio da exposição e passa a explicar que precisara modificar a mentalidade de seus alunos de que aprender a língua inglesa não era importante. Descreve seus alunos como “difíceis”, “desinteressados”, sendo que muitos são mesmo “bandidos” e “traficantes”.

Diante de nossa intervenção, feita em inglês, para que explicasse como faria a atividade com esses alunos “difíceis”, Mirela volta a falar em língua inglesa, e retoma o objetivo da atividade: fazer com que os alunos passassem a se expressar oralmente, “numa atmosfera tranquila”, mesmo que misturando as línguas e “falando errado”. Expressa que seu desejo era de que não houvesse julgamento dos alunos entre si, uma vez que, em geral, eles riam dos erros uns dos outros. A ideia de colocar os alunos para falarem surgira ao ver dois deles conversarem animadamente sobre futebol. Queria vê-los conversarem assim, se expressando na língua inglesa com desenvoltura. Apostando que os alunos se engajariam na atividade a partir do momento em que esta fizesse sentido para eles, pede-lhes que escrevam sobre o que querem conversar em situações de *small talk*. Sugere temas, tais como, futebol, festas, amigos, trabalho, questões familiares, música. Após escolherem os temas, os alunos se agrupariam e pesquisariam sobre o tema escolhido para aprender expressões, vocabulário e pronúncia. Poderiam, inclusive, contar com os recursos da internet, com os quais já tinham muita familiaridade.

Novamente, em meio à exposição, Mirela retorna à língua portuguesa interrompendo o fio do seu dizer e rindo comenta: “contei para minha prima essa minha ideia e disse rindo: costure a minha boca, eu falo demais; tô arrumando encrenca pra mim”. Nesse enunciado, a psicanálise nos oferece a interpretação de que Mirela expressa a sua condição de um corpo sexuado que goza de uma determinada posição subjetiva: a satisfação expressa no riso (ato de enunciação evidenciado no momento em que nos conta e no próprio comentário), pela possibilidade de desenvolver um trabalho com seus alunos que pode vir a ser gratificante.

Porém, paradoxalmente, ela própria busca desfazer essa satisfação gratificante através da censura que impõe à sua ideia. Dizendo de outro modo, diante de um gozo que lhe escapa, da felicidade de falar e ser ouvida (eu falo demais), uma resposta histérica é a de recuar para manter o seu desejo insatisfeito. Afinal, a estrutura histérica é própria da subjetividade feminina. Desse modo, Mirela pede ao outro (a prima) que a impeça de gozar dessa posição (costura minha boca, tô arrumando encrenca).

Diríamos então que falar coisas que têm um sentido na cultura é da ordem do gozo fálico, ou seja, de um modo de satisfação causador de sofrimento (para ela os alunos-problema não querem nada disso que ela lhes oferece). Porém, quando o sentido vigente é desafiado por uma ação arriscada ou considerada louca (quero desenvolver a atividade mesmo com todos os riscos), é quando poderia haver abertura para o gozo suplementar ou feminino (LACAN, [1973] 1996) que possibilitaria a um(a) professor(a) que goza dessa posição inventar jeitos de tocar o seu aluno, buscando superar as dificuldades que acredita que irá enfrentar. Estaria Mirela assumindo essa responsabilidade?

Retomando a sua exposição na LI, Mirela demonstra que ainda não possuía um planejamento claro para dar sequência à sua ideia. Diante dessa situação, os demais participantes fazem perguntas, pedem esclarecimentos e sugerem modos de planejar e desenvolver as atividades. Às sugestões oferecidas por alguém do grupo de preparar *guidelines* e *cards* para facilitar a pesquisa dos alunos; Mirela, porém, responde pela via de seu sintoma. Expressa o que a angustia em relação aos alunos do sexo masculino, ou seja, “quando um excesso de gozo aparece, a possibilidade de compreensão racional some” (RIOLFI, 2015, p. 300). Exemplifica o caso de um aluno que a levou ao diretor por se sentir incomodado com o seu modo de dançar em sala de aula enquanto lecionava.

Deparamo-nos, no ato de transmissão dessa professora, com um “excedente pulsional intraduzível” bastante perturbador ao se fazer ver. Esse excedente pulsional pode tanto causar mal-estar e perplexidade quanto um fascínio incompreensível. “Há um não saber sobre o que fazer diante do que se apresenta como estranho ao sujeito: o sexo, o enigma da vida e da morte, o corpo”, ressaltam Cunha e Lima, (2013), a respeito da escuta que fazem em conversações com adolescentes na escola. E concordo com o educador e psicanalista Marcelo Ricardo Pereira (2001, p. 180), quando afirma que sendo a experiência de ensinar (e aprender) eminentemente relacional, “o saber-fazer, o saber-teórico, o saber tão buscado pelo pensamento pedagógico deve conviver com o inquietante destino da pulsão: o gozo”.

Para ilustrar essa situação, trago a seguir, o relato de Mirela a respeito do aluno que reclamou dela para o diretor:

Eu costumava dançar na sala de aula/ adoro dançar/ eu amo ensinar/ eu amo dançar/ mas teve um cara que/ sabe eu nunca tive problema/ no ano retrasado/ o cara me cortou as pernas/ me cortou as asas/ me cortou o tesão de dar aula/ GEEENTE/ ele me levou no DIRETOR/ ele falou assim que eu sou louca/ ‘ela dança na sala de aula/ Ela é louca/ vê se isso é jeito de professora dar aula’/ NUNCA fui chamada à

atenção/ meu ALUNO, me LEVOU no DIRETOR/¹

Como perceber o lugar que ocupamos para o aluno? Para um professor é impossível lecionar sem que o aluno o olhe. O olhar é uma forma fixa que temos como posição que resulta em um gozo que já insiste desde criança: a de ser olhado e de se fazer olhar. “No âmbito escópico do desejo”, afirma Quinet (2002, p. 70), “o sujeito se dá a ver para o Outro, se oferece em exibição ao Outro do desejo, se mostra ao desejo do Outro”. Porém, diante do estranhamento que a dança da professora causa no aluno de um jeito que o desconcerta, o rapaz parece não suportar o confronto com esse modo de satisfação da professora, certamente excessivo, dos sons da língua inglesa através da música e da dança. O aluno, não sabendo o que fazer com o que excede do que é simbolizável, reage com furor e recorre à insígnia do Pai através da queixa ao diretor.

É importante, ainda, problematizar que como objeto de ensino e aprendizagem, a língua estrangeira solicita investimentos fortes do sujeito, colocando-o em contato e confronto com seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo. Põe em prática o corpo e em jogo todo o aparelho fonador, alerta Cristine Revuz (1998). Esse corpo investido em se haver com novos sons, novas grafias, com a falta de sentido conhecida na língua materna, não é natural e pode tanto causar bloqueios e sofrimento quanto júbilo pela alegria de aderir à música do significante Outro.

Acreditamos que uma carga afetiva amorosa e desejante, na relação transferencial entre a professora e o aluno, é tensionada quando ele se desconcerta ao perceber nela um gozo que não sabe interpretar. E retomando em Lacan ([1973] 1996, p. 161) aquilo que ele diz constituir o osso do seu ensino, proponho, nas palavras do psicanalista, o que considero serem as vicissitudes de ordem singular que costumam se imiscuir nas ações pedagógicas atrapalhando-as e atrapalhando o professor: “falo sem saber. Falo com o meu corpo, e isto, sem saber. Digo, portanto, mais do que sei”.

A resposta da professora ao aluno nos foi relatada em discurso direto: “*Agora, você me desculpa que isso te incomoda. Eu não vou dançar mais. Pode ficar tranquilo.[] Por favor, a distância entre eu e o senhor está daqui até aqui; por favor, o senhor fique aí. E comecei a tratá-lo como senhor, com todo respeito*”. Como alerta Authier-Revuz (1998), esse modo de

¹ Na transcrição esclareço que caixa alta significa elevação do tom da voz e as barras substituem as pausas outrossim sinalizadas por marcas de pontuação. Usei aspas simples para ressaltar o discurso direto.

dizer representa um outro ato de enunciação correspondendo à operação de citação da “verdade”, sem disfarce. Mesmo que não tenha sido assim, é assim nesse ato de enunciação que ali, no momento, Mirela se posiciona. Ela retrocedeu, amarelou, como diria Riolfi (2015). Deu consistência à queixa do aluno, instituindo-o mestre e censor, que a enquadra ao que é estabelecido: ser uma professora “ajustada” e “sem loucuras”. Perde a chance de se responsabilizar pelo seu modo de ensinar, mesmo que excessivo. Está assim se desresponsabilizando por suas vias libidinais, por seu gozo, abrindo mão de seu gesto singular de ensinar. Forbes (2012) explica que se responsabilizar pelo seu modo de gozo é abrir vias para articulá-lo ao desejo arcando com as consequências do que há de insondável no real para além do simbólico e do imaginário. Desta feita, a professora poderia suportar os seus excessos, implicar-se em inventar um jeito de não recuar diante das contingências.

5. Para finalizar...

Pensamos que nos cabe problematizar a saída encontrada pela professora diante do mal estar. Ela recuou e transferiu o seu lugar do mestre ao aluno, saída considerada histérica para que uma insatisfação se mantivesse. Como diria Riolfi (2015), ela amarelou porque não conseguiu manter sua posição desejante diante do enigma colocado por seu gozo. Amedrontou-se diante da fúria do aluno. Sugeriríamos que Mirela estaria em uma “transação, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga como está...”, conforme discute a psicanalista e educadora Margareth Diniz (2001, p. 204) citando Fernandez (1994)².

Se não recuasse diante da reação do aluno, poderia deslocar sua posição para outra, como por exemplo, a de quem se responsabiliza por fazer algo que não (se) compreende totalmente (FORBES, 2012), mas que pode surtir um efeito de regulação de seus excessos, talvez causando uma mudança surpreendente na sua relação com os alunos e com seu ensino. Eu apostaria que ela teria mais sucesso se tivesse sustentado a posição da dançarina louca como orientação de seu desejo de ensinar.

² FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

CUNHA, C. F.; LIMA, N. L. A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 3, set./dez. 2013, 508-517.

DINIZ, M. de que sofrem as mulheres professoras? In LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVANS, D. **An introductory dictionary of lacanian psychoanalysis**. New York: Routledge, 1996

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**. São Paulo: Editora Manole, 2012.

FREUD, S. [1915] Os instintos e duas vicissitudes (A pulsão e seus destinos). In: _____. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 117-145. Tradução da versão em inglês.

FREUD, S. [1920] Além do princípio do prazer. In: _____. **Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1920 – 1922)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XVIII, p. 13-75. Tradução da versão em inglês.

LACAN, J.-M. É. [1964] **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1985. 279 p. Tradução do original em francês.

LACAN, J.-M. É. [1969-1970] **O Seminário 17: O avesso da Psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1992. 209 p. Tradução do original em francês.

LACAN, J.-M. É. [1972-1973] **O Seminário 20: Mais, Ainda**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução: Potiguara M. da Silveira Jr. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996. 201 p. Tradução do original em francês.

MIRANDA, M. As conversações não seriam “uma conversa qualquer”: o lugar do analisante. **Revista Curinga**, 38, 2014. Belo Horizonte: EBP, MG. p. 101-104

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, 6., 2007, São Paulo. Disponível: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 08 Jan. 2014.

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

PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

RIOLFI, C. R. **A língua espreitada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, 332 p.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, 874p.

Artigo recebido em: 11.02.2016

Artigo aprovado em: 15.06.2016