

## **DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS DIANTE DO IMPOSSÍVEL DE EDUCAR**

### **SUBJECTIVE REPOSITIONING IN FACE OF THE IMPOSSIBLE TO TEACH**

*Juliana Santana Cavallari<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Esta pesquisa se ancora nos procedimentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso em uma interface com algumas noções psicanalíticas. A partir de algumas formulações proferidas no espaço de sala de aula de Língua Inglesa e que, aparentemente, produziram impasses subjetivos e/ou mal-estar no aprendiz, buscou-se entrever modos de o sujeito de pesquisa (re)visitar sua relação com o seu dizer e com os discursos que possibilitam diferentes posicionamentos e laços sociais. A análise dos registros sugeriu que o que se materializa como o impossível de educar pode nos apontar, enquanto professores, para saídas possíveis e singulares. Nos registros abordados, os aparentes erros, lapsos e tropeços cometidos pelo sujeito-aluno foram tomados, pelo professor-pesquisador, como significantes que clamam por uma significação singular, desencadeando deslocamentos subjetivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** AD. Psicanálise. Língua e Ensino.

**ABSTRACT:** This research is based on theoretical and methodological procedures of Discourse Analysis at the interface with some Psychoanalysis concepts. Through some utterances produced in the English classroom context - which have caused some subjective impasses and discomfort in the learner - this paper attempts to unveil ways of (re)visiting the research subject relation with his/her saying as well as with discourses that enable different positioning and social link. The analysis of the discursive events has suggested that what is materialized as the impossible to teach can guide us, as teachers, to possible and unique paths. In the discursive events looked upon what seemed to be mistakes and language lapses made by the learner have been taken, by the researcher-professor, as significant claiming for a unique meaning that might trigger a subjective repositioning.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis. Psychoanalysis. Teaching and Learning.

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Sapucaí.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pela fragilização do simbólico e do significante primordial (Nome-do-Pai) parece potencializar o desamparo vivenciado pelo sujeito inserido na linguagem e fadado à errância simbólica. Trazendo essas considerações para questões acerca do discurso pedagógico contemporâneo e dos impasses que permeiam a educação formal, podemos afirmar que há o ‘impossível de educar’ (MRECH, 2008) que tende a ser ignorado ou silenciado, em nome de uma pedagogia do método que se pretende totalizante. Como resultado desse mal-estar na educação, é comum observarmos sintomas que nos apontam para esse impossível de educar ou para o Real da educação, tais como: a indisciplina, a falta de motivação e de engajamento por parte de alunos e também de professores, a falta de investimento subjetivo na elaboração do saber, o insucesso no processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Como analistas de discurso e estudiosos da linguagem, interessou-nos tomar, como material de pesquisa, acontecimentos discursivos encenados no espaço de sala de aula e que lançam luz sobre os sintomas e posicionamentos enunciativo-discursivos que afetam os vínculos estabelecidos no ato educativo.

Esta pesquisa se ancora nos procedimentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (doravante AD) em uma interface com postulados psicanalíticos que se mostram produtivos e relevantes para elucidar alguns questionamentos e impasses acerca do sujeito, da língua(gem) e do ensino. Em suma, a partir de algumas formulações proferidas pelo sujeito-aluno, no espaço de sala de aula de Língua Inglesa e que, aparentemente, produziram alguns impasses subjetivos e/ou mal-estar, objetivou-se entrever modos de o sujeito de pesquisa (re)visitar sua relação com o seu dizer e com os discursos que regulam diferentes posicionamentos e vínculos sociais. Por fim, sugerimos uma escuta singular de impasses e rupturas subjetivas que se dão no ato educativo, de modo que possamos, enquanto educadores, compreender questões acerca da subjetividade na contemporaneidade e propiciar deslocamentos significativos.

## SOBRE O DISCURSO COMO POSIÇÃO ENTRE OUTRAS

Na perspectiva da AD, o discurso - definido como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p.21) - é tomado como objeto de estudo. No recorte teórico proposto esta perspectiva, segundo a referida autora, “a linguagem serve para comunicar e para *não* comunicar (grifo meu). As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Idem, p.21).

Os estudos foucaultianos também abordam essa hiância ou não coincidência entre o que se diz e os efeitos de sentidos produzidos no/pelo dizer. Mais especificamente, em sua proposta de estudos arqueológicos, Foucault ([1969] 2009, p.61) nos leva a compreender o discurso como o que pode trazer a dispersão e a descontinuidade do sujeito em relação a si mesmo.

Visando à construção de um dispositivo de articulação teórico-conceitual entre a perspectiva discursiva e a psicanálise, mostra-se relevante abordarmos a noção de discurso no campo da psicanálise. Lacan ([1969-1970] 1992) define o discurso como laço social ordenado por uma linguagem particular. Os vínculos e laços sociais que se dão a partir do discurso são tecidos e estruturados na/pela linguagem. Segundo Cavalcanti (2009, p.33), Lacan identificou diferentes estruturas discursivas atreladas aos modos de assujeitamento do ser humano à linguagem. Nas palavras do referido autor:

Discurso, de modo geral, é o que faz laço social e estabelece a relação do sujeito com o saber. Para Lacan, o discurso é o lugar em que se evidencia o assujeitamento do ser humano à linguagem, sua submissão aos efeitos do significante e a incapacidade de dizer toda a sua verdade (Idem, p. 33).

Assim como a AD postula, a partir dos estudos pecheutianos, que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, a psicanálise lacaniana nos ensina que o sujeito se dá a partir da linguagem. De acordo com Chnaiderman (1998, p.55), “a linguagem é condição *sine qua non* de constituição do sujeito”. Nota-se, ainda, que a ideia de discurso como *efeito* perpassa ambos os campos do discurso e da psicanálise.

A noção de discurso pela AD, segundo Orlandi (1999, p.20-21), distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos. No campo do discurso, “não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem (...) temos um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção dos sentidos e não meramente transmissão de informação” (Idem, p. 21).

Lacan ([1969-1970] 1992, p.10-11) também se distancia da noção de linguagem como mero instrumento de comunicação, ao tomar o discurso como “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional. O que prefiro, disse, e até proclamei um dia, *é um discurso sem palavras*”.

A função enunciativa proposta por Foucault ([1969] 2009, p.103), que nos ajuda a ver o enunciado para além de seu *satus* gramatical, para além de sua estrutura, nos remete à distinção e à disjunção proposta, na psicanálise, entre o dito e o dizer, entre o enunciado e a enunciação. Para Lacan, “a constituição de um sujeito psíquico se dá sempre através de um outro. E “eu” é diferente de sujeito psíquico. Há um “eu” que é sujeito do enunciado e um “Eu” que é sujeito da enunciação” (CHNAIDERMAN, 1998, p.53). A relação que o sujeito falante mantém com o inconsciente e com o desejo - e que revela algo da verdade do sujeito atravessado pela linguagem - só advém em sua enunciação.

Dentre os quatro discursos propostos por Lacan (Discurso do Mestre, Discurso da Universidade, Discurso da Histórica e Discurso Analítico) e que nos levam à “compreensão das relações que regulam as formas de vínculo social do sujeito” (BARBOZA, 2010, p.68),

interessa-nos, neste estudo, compreender os vínculos estabelecidos entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno pesquisado, a partir do discurso da histórica e do discurso analítico como avesso (ou torção completa) do discurso do mestre, lembrando que “o discurso e o desejo têm a mais estreita relação”, segundo Lacan ([1971-1972] 2012, p.71).

No vínculo que se estabelece a partir do discurso analítico, o analista faz semblante de pequeno *a* (causa do desejo, furo) para tocar a verdade (a fantasia) do analisando. Nesta relação/operação, produz-se um sujeito dividido, barrado, que está no lugar do saber inconsciente. Retomando as palavras de Lacan ([1972-1973] 2008, p.102),

O analista, com efeito, de todas as ordens de discurso que se sustentam atualmente – (...) – é aquele que, ao por o objeto *a* no lugar do semblante<sup>2</sup>, está na posição mais conveniente para fazer o que é justo fazer, a saber, interrogar como saber o que é da verdade.

Regido pela lógica e estrutura do discurso analítico, portanto, o analista assume o lugar do objeto que causa o saber do lado do analisando. Para que essa operação provoque significações, faz-se necessário que o analisando queira saber algo sobre sua verdade inconsciente. Tal como nos aponta Lacan ([1972-1973] 2008, p.102), “A análise veio nos anunciar que há saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal”. O referido autor (Idem, p. 100) conclui que tudo o que a experiência analítica pode produzir, segundo o esquema do discurso analítico, é S1 (Significante Mestre). Em um seminário anterior, cuja tradução para o Português foi recentemente publicada (LACAN [1971-1972] 2012, p.77), o autor salienta que da análise,

há uma coisa que deve prevalecer: é que há um saber que se extrai do próprio sujeito. No lugar do polo de gozo, o discurso analítico põe o S barrado. É do tropeço, do ato falho, do sonho, do trabalho do analisando que resulta esse saber. Esse saber, este não é suposto: ele é saber, saber caduco, migalha de saber, *submigalha* de saber.

Valendo-nos da citação acima, podemos afirmar que, na estrutura do discurso analítico, do lado do analista, tem-se um saber suposto; do lado do analisando, um saber caduco, migalha de saber.

Para que se dê a entrada em análise ou para que essa ‘migalha de saber’ possa ser extraída do sujeito que fala sobre si é necessário que se dê a histerização do discurso, segundo o esquema do discurso da histórica, em que a fala é regida pela lógica do inconsciente, já que o saber inconsciente assume o lugar de agente. O funcionamento pelo discurso da histórica possibilita a emergência da subjetividade do enunciador que possui uma pergunta endereçada ao significante mestre que o marcou. Vale salientar que, para que a análise produza mudança ou deslocamento subjetivo, isto é, para que haja consequência no ato analítico, é necessário que o analista não responda, prontamente, a pergunta a ele endereçada pelo analisando, mas que sustente e/ou pontue essa pergunta, a partir de seu suposto saber sobre o outro, de modo que ‘o saber que não se sabe’ possa advir do próprio sujeito em análise.

O avesso da estrutura que rege o funcionamento do discurso analítico seria o discurso do mestre que parece propiciar uma relação de causa e efeito que, embora pareça natural e familiar, também resulta de uma construção e da manutenção do poder do mestre, na posição de agente, sobre o saber do escravo. Sobre o funcionamento do discurso do mestre,

---

<sup>2</sup> Em Lacan ([1971] 2009, p.18) o *semblante* é tomado como objeto próprio com que se regula a economia do discurso.

Fink (1995, p.161) salienta que “o mestre deve ser obedecido (...) porque ele assim o diz (...)”. Aquele que ocupa a posição de mestre, portanto, não se preocupa com o saber que está do lado do escravo, desde que o seu poder seja mantido e que as coisas funcionem. O discurso do mestre ainda tem lugar de destaque nas relações e laços estabelecidos no contexto educacional, embora muitas mudanças significativas já tenham produzido outros efeitos de sentido no âmbito da educação formal. De acordo com Brousse (2009, p.22),

o discurso do mestre é atualmente determinado pelo discurso da ciência. Além do mais ele é determinado por uma economia de mercado una e global. (...) O discurso do mestre se caracteriza por sua relação com as massas. Trata-se, para ele, de administrar grandes números e, portanto, deve responder em todos os níveis ao imperativo da massificação. A gestão é uma questão de massa e, portanto, a quantidade é essencial, com a consequência que estamos na era do todo-número.

Trazendo essas afirmações para problematizarmos o funcionamento da educação formal que passa pela era do todo-método, podemos dizer que o imperativo da massificação também se faz presente no processo de ensino-aprendizagem, com vistas à formação, ainda que incipiente, do maior número de alunos possível, que, por sua vez, estão em busca de ‘pacotes de saber’ (MRECH, 2008) e de modelos tecnicistas de ensino-aprendizagem. No entanto, o que esses modelos e pacotes massificantes têm produzido, efetivamente, são sintomas diversos com os quais os educadores não sabem como lidar. É esse fazer massificante e incipiente que buscamos avessar na prática docente que se pretende significativa e singular.

Pensamos que o ato educativo pode se tornar mais significativo se, em alguns momentos, o professor oferecer uma resposta singular ao aluno a partir do funcionamento do discurso analítico, se distanciando, portanto, do discurso do mestre que deteria o poder incondicional sobre o outro (aluno).

## **ANÁLISE DOS REGISTROS**

Antes de passarmos à análise dos registros, faz-se necessário abordarmos algumas noções que incidem na análise empreendida, tais como a noção de erro, de sujeito suposto saber e de transferência como amor que se dirige ao saber.

Como material de análise, tomamos dois episódios ou acontecimentos discursivos ocorridos em aulas particulares de Língua Inglesa, protagonizados pela mesma aluna. Trata-se de uma aluna dedicada, de meia idade, com nível básico de conhecimento de língua inglesa, que trabalha como orientadora educacional em uma instituição de ensino superior e que me relatou, logo em nosso primeiro encontro, nunca ter conseguido aprender inglês, apesar de todo o seu esforço e dedicação. Ao longo de nossas aulas, chamou-me a atenção, num primeiro momento, o fato de a aluna repetir alguns erros que, a princípio, pareciam simples erros gramaticais, passíveis de serem identificados e categorizados nos domínios morfológico e fonético, de acordo com os estágios de aquisição da linguagem descritos por Yule (1996). Ao notar algumas emergências subjetivas que esses erros propiciaram, sobretudo diante do espanto da aluna em relação às minhas explicações formais, resolvi tomar as formulações da aluna para além da lógica gramatical para interpretá-las como dado singular, constituído na/pela contradição e pela equivocidade. Segundo Leite (2000, p.5), “o dado singular é o que resta, irredutível a classificações”.

Outra condição de produção que merece ser destacada é o esquema de um professor para um aluno, praticado nas aulas particulares aqui analisadas e por mim ministradas, e que parece potencializar a relação transferencial estabelecida entre o professor e o aluno.

Em um estudo anterior (XXX, 2013), enfatizei que a relação transferencial também se mostra possível e produz efeitos - ainda que de outra ordem ou natureza - fora do *setting* analítico. Pelo viés psicanalítico, a transferência está diretamente ligada à função de sujeito suposto saber e ao desejo. A função de sujeito suposto saber, segundo Lacan ([1964] 1998, p.220), “pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não (...)”. Ao abordar o amor de transferência, Silvestre (1989, p.97) pontua que “o ensinante, o padre, o sábio, o patriarca, o amigo suficientemente disponível são do mesmo modo, em tal ou qual ocasião, objeto de transferência – de sentimentos transferenciais – indo da afeição amistosa ao amor apaixonado”.

Assim como o analisando supõe que o analista sabe mais sobre ele e sobre seu sintoma do que o próprio analisando que o incorpora, o aluno também supõe um saber no professor que, muitas vezes, vai além do saber epistemológico ou do saber sobre o conteúdo a ser ministrado. Em minha experiência como docente, fui questionada, por alunos de diferentes cursos e faixas etárias, sobre o que deveriam fazer a respeito de suas escolhas profissionais e até mesmo pessoais. O psicanalisando, segundo Silvestre (1989, p.92), quer confiar seu sofrimento ao psicanalista. De modo semelhante, muitos alunos endereçam seus anseios e aflições ao professor, sobretudo nas aulas particulares que seguem o esquema um para um. Não por acaso, comecei a chamar algumas das aulas de *therapy classes*, nas quais os alunos se mostravam mais interessados em falar sobre situações que os afligiam, de preferência em inglês, ao invés de seguirem o esquema de aula e de atividades sugerido pelo professor.

Estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas, de orientação psicanalítica, salientam que o contato com uma língua estrangeira (LE) propicia um aparente falar livremente sobre si e seus afetos, já que a LE apresenta expressões e “palavras desprovidas da sedimentação que faz a riqueza, a complexidade, mas também o peso das palavras e expressões da língua materna” (REVUZ, 1998, p.223). Assim sendo, o peso das palavras e expressões da língua materna (LM) é diferente do peso adquirido e sentido na LE, o que vai provocar um deslocamento das marcas anteriores e confrontar o aprendiz com outro recorte do real. À primeira vista, a busca pela LE apresenta-se como uma escolha aparentemente consciente, realizada pelo aprendiz. Prasse (1997, p.72) postula que:

O desejo de aprender uma LE pode ser o desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual se “expressar”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso.

No contato com a LE, observo que o aprendiz goza com essa aparente liberdade de escolha das palavras e de como empregá-las, além de gozar com os novos sons que a nova língua exige que seu corpo produza. Talvez por essas características, o falar de si em uma LE parece ser tão propício e produtivo.

Para Revuz (1998, p.220) “falar é sempre navegar à procura de si”. Nesse prisma, podemos afirmar que a fala posta em funcionamento propicia a apreensão do desejo inconsciente do enunciador, já que, nas palavras de Lacan ([1971] 2009, p.18), “um sujeito só pode ser produto da articulação significante. O sujeito como tal nunca domina essa articulação, de modo algum, mas é propriamente determinado por ela”. Assim sendo, o sujeito que surge como efeito do assujeitamento à linguagem é causado por algo que ele mesmo desconhece e que, vez por outra, irrompe no simbólico. Pelo simples fato de o sujeito ser *produto* e não origem da articulação significante, “o termo “subjetivo” deve ser repellido”,

segundo Lacan (Idem, p.18). Se entendermos o discurso como uma lógica que põe em movimento a relação entre sujeitos, nos parece produtivo que, vez por outra, no espaço de sala de aula, o professor assumia a posição (e não a função) de analista, voltando e exercitando sua escuta para o singular que, de acordo com Leite (2000, p.5), “é efêmero, furtivo, não está autorizado a permanecer em cena”. São justamente esses limites do sentido ou o aparente sem-sentido, bem como os pontos de impasse que apontam para a verdade como semidizer: “a verdade que se põe em guarda desde a causa do desejo” (LACAN, [1972-1973] 2008, p.100), que buscamos entrever nos episódios a seguir.

Em uma das aulas particulares iniciais de LI, em que o conteúdo ministrado era o presente simples, por meio de perguntas e respostas sobre atividades rotineiras, notei que a aluna em questão sempre ‘tropeçava’ ou hesitava ao pronunciar os verbos *live* (morar/viver) e *leave* (deixar/ir embora). Num primeiro momento, acreditei se tratar de um simples erro de natureza fonética, já que o verbo *live* é pronunciado com um som de vogal curta [ɪ] e o verbo *leave* é pronunciado como vogal longa [i:]. Apesar de minhas frequentes correções e de a aluna se mostrar capaz de pronunciar corretamente esse mesmo padrão sonoro em outras palavras da LI como em *feet* e *fit*, o erro ao pronunciar o par *live* e *leave* persistia. Ao ler frases como *I live in São José dos Campos*, que a própria aluna havia formulado em uma atividade escrita, a pronúncia que se ouvia era *I leave in São José dos Campos*, o que resultava em uma mudança radical de significado (de *morar* para *deixar*, ir embora).

Em outro momento de sua aprendizagem, ao trabalharmos algumas diferenças entre o uso do presente simples e do presente contínuo em inglês, o erro que se configurou como dado singular voltou a aparecer em suas formulações. Primeiramente, expliquei a aluna que, em inglês, o emprego do presente contínuo denota uma ação ou situação temporária, ao passo que o presente simples costuma ser usado para expressar verdades universais (científicas) e situações permanentes e rotineiras. Na atividade oral praticada após minha explicação, cujo objetivo era fornecer informações básicas em inglês (Exchanging basic information), utilizando-se do presente simples, a aluna formulou: *I'm living in São José dos Campos* e *I'm working at X*<sup>3</sup>. Estruturalmente falando, o emprego do presente contínuo nos enunciados destacados tornava uma situação que, aparentemente, seria permanente e rotineira em algo temporário e passageiro. Nesse momento, comecei a perceber que o aparente erro morfológico e gramatical, materializado nas formulações postas, não resultava de uma falta de compreensão da aluna sobre o emprego dos tempos verbais da língua inglesa, mas da histerização do discurso que trouxe à tona migalhas do saber inconsciente. Nas palavras de Lacan ([1969-1970] 1992, p.31), a histerização do discurso “é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica”.

O emprego inicial que Freud propõe de transferência como um deslocamento de palavra, também se mostra produtivo para analisarmos os episódios acima descritos. Silvestre (1989, p. 93) destaca que:

a transferência é pois antes de tudo a verificação de que uma coisa chega a um lugar onde não aparecia antes (...) ela toma uma significação e uma função inéditas; significação e função que se impõem ao sujeito porque ele descobre que o que ele encontra assim é o que ele procurava.

Foi justamente esse encontro com significações inéditas e inesperadas que pude observar, quando perguntei a aluna: por que será que você sempre troca *live* por *leave* e *I live* por *I'm living*, sendo que esses verbos e estruturas têm significados tão distintos? Como resposta, houve um desconcertante silêncio que deu lugar ao espanto e susto estampados na

<sup>3</sup> X substitui o nome da instituição de ensino superior onde o sujeito de pesquisa trabalha.

feição da aluna, antes que ela começasse a contar sua história. Segundo seu relato, desde criança, em função de questões familiares, Karina<sup>4</sup> precisou se mudar de casa e de cidades algumas vezes. Após se formar e ingressar no mercado de trabalho, também se deu conta de que não conseguia permanecer mais do que três anos na mesma cidade e/ou na mesma instituição. Na época da produção desses ‘erros’ que mobilizaram o saber inconsciente do enunciador, Karina se deu conta de que fazia quase três anos que ela estava morando e trabalhando na mesma cidade e instituição, ou seja, era chegada a hora de partir para outra ou de rever seu posicionamento.

Ancorando-nos em Silvestre (1989), podemos afirmar que a troca de palavras e de estruturas realizada pela aluna e interpretada, por mim, como um dado singular, para além de seu *status* gramatical, possibilitou a emergência de sentidos outros. Dito de outro modo, a palavra transferida de um contexto onde ela é esperada a outro onde é inesperada, à revelia do enunciador, possibilitou uma interpretação singular. A pontuação por mim realizada, a partir de um significante investido de algo que é da ordem do recalcado, possibilitou a emergência do sujeito do desejo inconsciente onde, a princípio, só havia um aluno buscando aprender inglês. Assim, a palavra transferida de um contexto onde é esperada a outro, onde ela é inesperada, mobilizou o sujeito a sair da ignorância para se haver com seu desejo. O erro tomado como *formações do inconsciente* diz algo sobre o sintoma, sobre a repetição do sujeito de linguagem; “admite uma significação na qual o sujeito hesita em se reconhecer” (SILVESTRE, 1989, p.95). A transferência do significante implica “que o sujeito se divide consigo mesmo, que ele não é senhor do que diz” (Idem, p. 94), tal como postula a AD que adota uma noção de sujeito de base psicanalítica.

O posicionamento do professor - sobretudo ao realizar uma escuta singular a partir do segundo *erro* estrutural cometido pela aluna - parece ter se pautado na lógica do ato analítico, uma vez que sua resposta diante da aparente ruptura subjetiva observada se deu como efeito da construção do próprio sujeito-aluno ou do saber que, aparentemente, causa o seu desejo, embora este não se dê conta disso. S1 (significante mestre) que marcara o enunciador permaneceu isolado até o momento da intervenção do Outro (no caso: do professor na função de sujeito suposto saber), “quando a palavra toma, então, um andamento de descoberta, como o rasgar brusco de um véu ou a explosão de alguma verdade” (MILLER *apud* LEITE, 2000, p.48). Na mesma direção, Silvestre (1989, p.96) enfatiza que o lapso não é erro – “essas manifestações inquietam o sujeito por serem “dele”, mesmo quando ele se recusa se reconhecer aí. São dele, e lhe trazem uma mensagem sobre sua íntima verdade”.

Pouco tempo após essa experiência que permitiu a emergência do sujeito do inconsciente e de sua verdade, a referida aluna solicitou a indicação de um profissional para iniciar seu processo analítico, relatando que havia recebido um diagnóstico de fibromialgia e que não gostaria de fazer uso dos fortes medicamentos a ela prescritos. Observa-se que algo se produziu a partir dos episódios abordados, possibilitando a passagem do sentido à consequência. Em outras palavras, algo foi feito a partir do que o próprio sujeito produziu ou trouxe à tona e que lhe permitiu se repositonar em relação ao seu gozo e à sua repetição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos episódios analisados, o que se materializa como ‘impossível de educar’ pode apontar para saídas possíveis e singulares se, com base na lógica em funcionamento no discurso analítico, partirmos do objeto causa do desejo do aprendiz (objeto *a*), para mobilizar o equívoco que permite ao sujeito avessar o discurso do senso comum e se reinventar. Nos

---

<sup>4</sup> Nome fictício atribuído ao sujeito-aprendiz pesquisado.



registros abordados, os aparentes erros cometidos pelo aprendiz foram tomados, pelo professor, como significantes que clamam por uma significação singular, possibilitando deslocamentos subjetivos e respostas diferenciadas aos impasses vivenciados.

O que propomos é uma escuta singular de impasses e rupturas subjetivas que se dão no ato educativo, de modo que possamos compreender questões acerca da subjetividade na contemporaneidade e da repetição de sintomas tão comuns no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário indagarmos qual seria a função, o efeito e a causa do aparente erro ou do aparente sem-sentido que produz rupturas subjetivas para cada aluno, em particular, no espaço de sala de aula, distanciando-nos, enquanto professores, do imperativo da massificação que governa a prática discursivo-pedagógica, também afetada pela lógica capitalista de produção.

Não estamos, sugerindo, no entanto, que o professor se torne analista ou que passe a exercer a função que o analista exerce no *setting* analítico e que não costuma ser sem consequências, mas sim que exerça o dom de uma escuta singular que possa trazer deslocamentos produtivos e significativos para o ato educativo, que, assim como o ato psicanalítico, deixa marcas indelévels no sujeito de linguagem.

Os episódios abordados revelam que o que se apresenta, num primeiro momento, como *impossível* de se ensinar e de aprender - como no caso da pronúncia e emprego dos tempos verbais em inglês - abre espaço para tocar o saber que determina, mas que escapa ao sujeito, já que é da ordem do Real, do impossível. Para que deslocamentos subjetivos sejam desencadeados por esse impossível de educar que se materializa em erros gramaticais e/ou semânticos, lapsos e tropeços de linguagem, faz-se necessário que essa aparente impossibilidade de aprender e de ensinar não seja silenciada ou ignorada, em nome de métodos totalizantes.

## REFERÊNCIAS

BARBOZA, A.C.C. **Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas.** Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2010.

BROUSSE, M.H. A transferência nos dispositivos de psicanálise aplicada. In: **Entrevários: Revista de Psicanálise e Saúde Mental.** São Paulo: Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade, n.4, p. 19-41, abril 2009.

CAVALCANTI, L.B.P. A estrutura do psiquismo. In: **Coleção memória da psicanálise: Lacan**, vol.7. São Paulo: Duetto Editorial, p. 20-27, 2009.

CAVALLARI, J.S. Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber. In: **Guavira Letras**, n. 16, Jan/Jul, p. 169-183, 2013.

CHNAIDERMAN, M. Línguas- Linguagens- Identidades- Movimentos: Uma abordagem Psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.47-67

FINK, B. **The Lacanian Subject: between language and jouissance.** New Jersey: Univesity Press, [1956] 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária ([1969] 2009).

LACAN, J. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1964] 1998.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1969-1970] 1992.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1971] 2009.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 19:...Ou pior**. Rio de Janeiro: Zahar, [1971-1972] 2012.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, [1972-1973] 2008.

LEITE, N. A questão da singularidade. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos: a singularidade como questão**, n. 38, IEL/UNICAMP, p. 5, Jan./Jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a singularidade. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos: a singularidade como questão**, n. 38, IEL/UNICAMP, p. 39-49, Jan./Jun. 2000.

MRECH, L.N. Lacan, a educação e o impossível de educar. In **Revista Educação – Lacan pensa a educação**, nº 9, ano II, p. 18-29, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In **Revista Internacional**. Rio de Janeiro: Ano 1, nº 1, 1997, pp. 63-73.

SILVESTRE, D. A transferência é o amor que se dirige ao saber. In: **Lacan**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. pp. 92–101, 1989.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 213-230.

YULE, G. **The study of language**. Second edition. Cambridge University Press, 1996.

Recebido em: 08 de outubro de 2014.

Aceito em: 15 de maio de 2015.