

BEATRIZ MARIA ECKERT-HOFF

**O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no
processo de formação do sujeito-professor**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL – UNICAMP

E57f Eckert, Beatriz Maria.
O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor / Beatriz Maria Eckert-Hoff. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientadora: Maria José Rodrigues Faria Coracini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Identidade. 2. Subjetividade. 3. Formação de professores. 4. Análise do discurso. 5. Psicanálise. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BEATRIZ MARIA ECKERT-HOFF

**O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no
processo de formação do sujeito-professor**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria José Rodrigues Faria Coracini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2004

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª. Maria José Rodrigues Faria Coracini — Orientadora
UNICAMP / Campinas / SP

Profª Drª. Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares
ESES (Escola Superior de Educação de Santarém) / Portugal

Profº Dr. Claudemir Belintane
USP / São Paulo

Profª Drª. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin
UNESP / Araraquara

Profª Drª. Marisa Grigoletto
USP / São Paulo

Profª Drª. Maria Cristina Lírio Gurgel
UERJ / Rio de Janeiro

Profª Drª. Claudete Moreno Ghiraldelo
ITA / São José dos Campos

Dedico este trabalho

À minha mãe, Líria, exemplo heróico, por todos os seus gestos...

Aos meus filhos, D. Gustavo e Erikson, pelo que juntos (re)construímos.

Agradecimentos

As palavras que aqui se tecem carregam o desejo (in)sabido de tudo dizer...

mas algo sempre falta...

o tudo que está dito não pode tudo significar, já que

“há sempre palavras demais na língua,

e ao mesmo tempo, singularmente,

elas nunca são suficientes para dizer

o que se quer dizer”

(Jacques-Alain Miller)

Dessa premissa, teço minhas palavras de agradecimento:

À Dr^a Maria José Coracini, a qual tive o privilégio de ter como orientadora,

pela seriedade e competência,

pelas muitas e desmedidas maneiras de manifestar o crédito... (que tomou corpo e forma de incentivo),

por despertar em mim o fascínio (teórico) do (des)construir...!

Ainda agradeço pela força e amizade e por seu modo tão preci(o)so de lidar com

a singularidade de cada um...

À Dr^a Clara Ferrão Tavares, pela porta que abriu...

pela forma atenciosa e carinhosa com que me recebeu na Escola Superior de Educação de Santarém,

Portugal, pelos caminhos (instigantes!) que apontou por ocasião de meu estágio-sanduíche.

Às professoras Dras. Marisa Grigoletto (USP) e Maria Cristina Gurgel (UERJ), pela leitura cuidadosa,

pelas valiosas críticas e sugestões tecidas na banca de qualificação de tese.

Aos colegas deste (per)curso (Elzira, Claudete, Ernesto, Mary, Ju, Angélica, Ingrid, Cida, Sílvia, Regina) pelo carinho, pela partilha de (dis)sabores intelectuais...

pelas leituras e Seminários compartilhados.

Ainda, pelas conversas que tornaram a convivência acadêmica agradável e produtiva...

Aos colegas do “Grupo de estudos sobre Psicanálise” (da UNICAMP e da USP), coordenado pela Dr^a Cláudia Riolfi, por provocarem (in)certas reflexões... e permitirem (des)encontros teóricos (e pessoais)...

Aos grupos de pesquisa da ESES e da Universidade de Aveiro, coordenados pela Dra. Clara Ferrão Tavares e ao grupo de pesquisa da Universidade de Lisboa, coordenado pelo Dr. António Nóvoa, pela acolhida calorosa e pelos estudos compartilhados!

Aos sujeitos-professores que constituem o corpus desta pesquisa, por encenarem “o falar de si”.

À FAPESP Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

E ainda... (e principalmente?)

Ao meu avô (in memoriam) e à minha avó, pelo exemplo incondicional de luta...

A minha mãe, cujo amor e heroísmo me dão, sempre, força e determinação...

Aos meus filhos (razão maior de minha luta), cujos olhares esperançosos nunca me permitiram fraquejar diante das dificuldades...

Ainda, pela (sua) incondicional presença-ausência que permitiu momentos de tranquilidade que tornaram possível a concretização deste trabalho...

*Ao Gâmel... pelas muitas e agradáveis conversas que permitiram
(des/re)construir o caminho...*

*À Elizete (a mãezinha e avozinha), Tito e Antônio, “a família portuguesa”,
a qual tivemos a graça de (encontrar?) pertencer,
pelo aconchego “estranhamente familiar”... pelo carinho desmedido,
pelos freqüentes e agradáveis cafés e jantares, que tornaram a estada em Portugal mais e(a)fetiva...*

*Aos irmãos e irmã, pela admiração que se reverteu em incentivo... Especialmente, ao Ricardo e Neide,
pelo auxílio “materno” sempre que necessário...*

*À colega e amiga Regina Paschoal Lima, pela preciosidade de sua amizade, pela (sua) agudeza e
sensibilidade quando necessitava de uma palavra... de um gesto... para continuar!*

*Aos amigos de sempre, Maria, Drica, Cleo, Ângela, Mary, Lucy, Alex, Salete,
que estão (mesmo distantes) sempre tão próximos... emitindo aquela energia necessária...!*

RESUMO

Este trabalho, como sugere o próprio título, gira em torno da (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito, pelo “falar de si”, com o intuito de compreender a relação do sujeito com sua formação e, possivelmente, contribuir para deslocamentos que nos levem a (re)pensar o professor num processo contínuo de formação. A hipótese direcionadora desta tese é a de que o sujeito-professor, ao falar de si, cria um outro ficcional para se dizer inteiro, fixando-se (ilusoriamente) numa identidade dada, em função das projeções simbólicas e/ou imaginárias, apagando, ainda que inconscientemente, os conflitos e as contradições, que constituem sua história de vida, o que vem acirrar a dicotomia logocêntrica do certo e do errado. Objetivando a desconstrução dessa dicotomização, problematizamos a identidade do professor, dirigindo nosso olhar para suas histórias de vida. A trama do tecido teórico-metodológico que sustenta a análise alia fios da Análise do Discurso a alguns fios da Psicanálise, que permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido — que assume várias posições no discurso — e clivado, isto é, fragmentado, constituído pelo inconsciente. No (des)atar dos *nós* — que se deu pela análise da materialidade lingüística, a partir de segmentos do tipo “*não é para... mas tem que*”, “*novo*”, “*negação*”, “*confissão*” —, deparamo-nos com rastros do sujeito do inconsciente, que emergem pelo equívoco, pelos furos da linguagem, permitindo vislumbrar lampejos de subjetividade. Em cena, o sujeito-professor encena um lugar para se e(in)screver e mais se diz do que diz. A análise nos mostrou que, na (vã) tentativa de edificar uma identidade, de revelar a sua inteireza, de demarcar uma fronteira entre isso e aquilo, o discurso do sujeito revela que, entre o eu e o Outro, entre o dentro e o fora, há sempre uma descontinuidade, as fronteiras são porosas. Por mais que o sujeito tente camuflar e fixar uma identidade de professor, depara-se com a alteridade-estranheza que o constitui e denuncia desejos, frustrações, devaneios, sabores e dissabores, verdadeiras confissões, que revelam a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu, sempre híbrida, complexa, heterogênea, perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade. Isso nos leva a compreender que o trabalho com histórias de vida, tal como se apresenta neste estudo, deve ter espaço nos cursos de formação, uma vez que permite um passo a mais em direção a um certo *saber sobre si*, sobre o outro e sobre o seu fazer, deslocando, inevitavelmente, as vicissitudes de seus desejos, de suas falhas.

Palavras-chave: Identidade — Subjetividade — Formação de professores — Análise do Discurso — Psicanálise

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
<i>PRIMEIRA PARTE</i>	35
NO TEAR DE FIOS: A URDIDURA E A TRAMA.....	35
CAPÍTULO I	37
SUJEITO, DISCURSO E IDEOLOGIA	37
1.1. O (des)centramento do sujeito	37
1.2. Da estrutura ao acontecimento na tecitura de sentidos	45
1.3. Entre a <i>vontade</i> de verdade e o gozo: uma questão de ideologia	57
CAPÍTULO II.....	67
DA IDENTIDADE À (DES)CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE	67
2.1. A contradição como princípio fundador da alteridade	67
2.2. A identidade: entre a fixidez e o desmoronamento	72
Considerações finais da primeira parte	80
<i>SEGUNDA PARTE</i>	81
NOS ENTRELACES DA TRAMA: OS NÓS E AS RUPTURAS.....	81
CAPÍTULO I	83
NO DIZER COMO CORPO: O SUJEITO-PROFESSOR, EM CENA, ENCENA UM LUGAR.....	83
1.1. História de vida: uma história, várias histórias...	84
1.2. Na (des)construção do monumento: fragmentos do dizer	91

1.3. Nos nós do dizer: os sujeitos e o <i>corpus</i> discursivo	95
CAPÍTULO II	101
A (DES)ESTABILIZAÇÃO DAS FRONTEIRAS	101
2.1. Na demarcação das fronteiras: a intenção e as leis do dizer	102
2.2. <i>Isso ou aquilo</i> : é possível demarcar as fronteiras?	115
2.3. Entrecruzando os <i>nós</i>	121
CAPÍTULO III	123
NA ALTERIDADE-ESTRANHEZA: A HETEROGENEIDADE FUNDANTE	123
3.1. A negação como ‘furo’ do <i>não-um</i> no tecido do dizer	123
3.2. Na constituição de um saber-fazer: vozes híbridas	134
3.3. Entrecruzando os <i>nós</i>	142
CAPÍTULO IV	145
O FALAR DE SI: UM OLHAR <i>OUTRO</i> DA / NA FORMAÇÃO	145
4.1. Na (im)possibilidade de se dizer: a confissão	146
4.2. Entrecruzando os <i>nós</i>	171
4.3. “Colocar-se em cena”: um caminho possível...	173
Considerações finais da segunda parte	179
CONCLUSÃO	183
ABSTRACT	1838
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

*A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E a segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar.
Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

INTRODUÇÃO

O presente estudo fundamentou-se, não só em nossa experiência profissional como professora em cursos de licenciatura e como professora-docente em oficinas de formação — organizadas por Secretarias Municipais e Delegacias de Ensino, em várias regiões do Estado de Santa Catarina —, como também nos resultados obtidos sobre o funcionamento do discurso da prática do sujeito-professor¹ de Língua Materna (LM), por ocasião do nosso estudo de Mestrado.

No transcorrer de nosso trabalho de formação com os professores de LM (tanto inicial como continuada), nos incomodava o fato de os professores nos instarem a trabalhar em forma de receituários. Os cursos de formação eram por eles vistos como forma(ta)ção, e não como uma contribuição para a compreensão e o (re)direcionamento de suas práticas. É importante lembrar que os sujeitos-professores, participantes desses cursos, eram formados e atuantes em sala de aula (do ensino fundamental e médio); portanto, portadores de práticas acumuladas em suas docências. Chamou-nos a atenção, por um lado, a representação que o professor-cursista atribuía à posição por nós ocupada, ou seja, aquele que detém o saber; por outro lado, o fato de eles se colocarem, enquanto alunos, como aqueles que não detêm tal saber, já que questionavam se poderiam, ou não, continuar desenvolvendo certas práticas em sala de aula. Eles não valorizavam suas próprias práticas, nem questionavam a teoria da proposta de

¹ Sempre que nos referirmos, neste trabalho, a “sujeito-professor” não se trata nem de pessoa física, nem de um sujeito empírico, mas de um sujeito histórico e ideológico, constituído pelas formações simbólicas e imaginárias, conforme concepção teórica aqui adotada.

trabalho apresentada; esses procedimentos nos levaram a (re)pensar nosso próprio trabalho de formação.

Em nosso curso de Mestrado em Letras — concluído em fevereiro de 2000 na UFSM/RS (Universidade Federal de Santa Maria / Estado do Rio Grande do Sul) — realizamos um estudo sobre o discurso do falar da prática do sujeito-professor de LM, que nos levou a concluir que a hipótese traçada inicialmente — de que do falar da prática emergem sentidos que provêm de diferentes posições-sujeito e de diferentes situações de formação — comprovou-se apenas em parte. Concluímos que, ao posicionar-se, o sujeito-professor tece discursos (que não provêm apenas de sua formação) que emanam de múltiplas situações. Esses discursos, acreditamos, permitem momentos de identificação do sujeito-professor de LM, porque assinalam diversas e contraditórias situações de vida. O falar da prática nos instigou a dar continuidade aos estudos sobre identidade. Esta pesquisa de doutoramento é uma forma de buscar outras vozes que entram na constituição dos processos de identificação do sujeito-professor e de seu fazer, uma vez que o falar nos possibilita “tocar” nos fios (possíveis de serem tocados) que constituem a trama do processo discursivo, da subjetividade. Tal tecitura, acreditamos, pode e deve ter espaço nos estudos da Linguística Aplicada.

Lembramos aqui que, estudos relacionados aos discursos sobre a formação de professores, histórica e socialmente situados nas últimas décadas (Beillerot, 1988; Nóvoa, 1992, 1995; Alves, 1986; Scherer; 1992, Coracini, 1995, 1999, 2000; Eckert-Hoff, 2001, 2002; 2002a), mostram que o professor busca uma formação e se considera pronto para o seu fazer, como se a formação ocorresse num tempo determinado. Ele se identifica como transmissor, inculcador, doador de um saber, uma vez que foi/é “formado para ‘homogeneizar’, para transformar o diferente em igual, para ‘ensinar’, transmitir

conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado” (Coracini, 2000, p. 8). Os estudos revelam, também, que as instâncias formadoras sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de conhecimentos. As instâncias formadoras são entendidas, historicamente, como o “lugar do progresso”. Essa compreensão não só gerou uma visão sublimada da escola — ora vista como salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade, que contribuiu para que os professores acreditassem “que lhes estava cometida a missão de arautos do progresso” (Nóvoa, 1998, p. 20) —, como também criou diferentes imagens acerca do professor, que foram se alojando no imaginário social: a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do “professor-espelho”, a do “professor sabe tudo”. Sendo assim considerado, o professor não era visto como sujeito de seu fazer, seu fazer foi pensado por outros, e ele resultou um mero aplicador de métodos.

O professor oscila entre imagens e posições conflituosas e contraditórias (Perrenoud, 1994; Beillerot, 1988; Coracini, 1999) e tal oscilação converge para a perspectiva da impossibilidade de uma relação pedagógica estruturante, dicotomizante (própria do logocentrismo), uma vez que os processos de identificação do sujeito-professor são múltiplos, variados e mutantes. O movimento da formação inclui um trabalho de transformação, como parte integrante da formação em si, já que o saber-fazer é integrado, interiorizado e se “desenvolve num movimento das identificações” (Beillerot, 1988, p. 20)², que não terminam e não têm fronteiras. Esse movimento aponta para práticas diversas, conflituosas, divergentes, produtoras de sentidos, que se constituem de múltiplas vozes.

² “développe du mouvement des identifications”

Dessa perspectiva, queremos buscar caminhos que possibilitem não só deslocar o imaginário acerca do professor, mas ainda compreender melhor o professor enquanto sujeito, na sua complexidade e subjetividade.

Considerando os diferentes caminhos para estudar o vasto campo da formação de professores, optamos por estudá-lo, então, a partir do discurso do próprio professor. Para tanto, propomo-nos a constituir, como objeto de estudo, o discurso sobre o falar de acontecimentos do percurso de vida do professor, o que pressupõe trabalhar com a linguagem. Em toda e qualquer manifestação de linguagem, ao falar, o sujeito significa; ao significar, se significa, (re)significando-se (Orlandi, 1996). É importante ressaltar que nos limitamos a estudar o funcionamento discursivo do falar referente ao percurso de Vida do sujeito-professor de LM, por acreditarmos que este pode desvelar um caminho a percorrer, num movimento histórico, social e ideológico: o da formação do sujeito-professor, já que

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos (...) e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente (Coracini, 2000, p. 6).

A partir do momento em que o sujeito-professor narra sua história de vida, fala de si mesmo, do outro, de sua experiência, de fatos que aconteceram, podemos interpretar e possivelmente capturar pontos emergentes de seu processo de identificação, porque o sujeito-professor, assim como todo sujeito,

ainda que tenha reações singulares, elas decorrem de sua história pessoal, das experiências vividas, das leituras realizadas, onde a presença do(s) outro(s) é incontestável, provocando, a cada momento, deslocamentos, re-significações, provenientes do confronto com o diferente, com o estranho que, afinal, não se apresenta de fora para dentro, mas “habita em nós” (...) constituindo nossa subjetividade (Coracini, 2000, p. 8).

O sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação — pessoal e profissional — e deve entender que (re)significar a formação significa “apropriar-se do ‘estranho’, do outro, vozes que se somando a outras, vêm construir, de forma heterogênea e cindida, [o processo de identificação] do sujeito” (*Ibidem*, p. 11).

Cabe, então, ouvir as vozes desses sujeitos, deixá-los falar, uma vez que encontrar pontos emergentes no processo de identificação “requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história (Kramer e Souza, 1996, p.16). Esses fios, tecidos ao longo da história, devem/podem ser desconstruídos, como forma de provocar deslocamentos — pela linguagem — para que compreendamos como os processos de identificação do sujeito-professor de LM apontam para um movimento de sentidos e uma multiplicidade de vozes que entram na constituição e subjetivação desse sujeito.

Compreender a identidade do sujeito-professor de LM como descentrada, quando ele fala de si, nos possibilitará um olhar outro sobre o que está em jogo em sua formação e nos oportunizará a (re)pensar e a (re)direcionar o trabalho com formação de professores, pela problematização da tendência à homogeneização do sujeito e de sua formação. Postular a heterogeneidade implica questionar a identidade — vista como fixa e estável — e problematizar as verdades construídas em torno dos binarismos, instituídos pela cultura

ocidental. Acreditamos que, pela desestabilização das fronteiras de uma identidade (ilusoriamente fixa), possamos capturar pontos emergentes no processo de identificação, que nos permitam provocar o estranhamento, provocar possíveis deslocamentos, possíveis rupturas que levem a possíveis (re)direcionamentos de pensar o sujeito-professor em formação³.

Dessa perspectiva, conduzimos nosso olhar em direção à interface da teoria do discurso, com a concepção de um sujeito como toma a Psicanálise. Esses conceitos nos permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido, por assumir várias posições no discurso; e clivado, por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui.

Partimos do pressuposto: ao enunciar, o sujeito-professor tece discursos, para tanto, mobiliza a memória discursiva e produz uma mexida, um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação — desta, por sua vez, o sujeito também é efeito, uma vez que sua constituição é da ordem da falta —, e o faz, ainda que inconscientemente, com palavras já-ditas. Todo discurso é atravessado por outros discursos, vale dizer, por vozes exteriores que o constituem. Assim sendo, o discurso do professor e, como decorrência, o próprio sujeito-professor é atravessado por múltiplos dizeres que, imbricados com as vozes provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade — sempre em movimento e em (trans)formação — de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação.

Dessa perspectiva teórica, ressaltamos que o nosso objetivo geral é mostrar o descentramento da identidade, via o “falar de si”, para compreendermos a relação do sujeito-professor com sua formação e, possivelmente, contribuir para deslocamentos, para rupturas,

³ Utilizamos o termo *EM FORMAÇÃO* por entendermos, a partir de Beillerot (1988), que é preciso pensar o professor sempre em formação e não em uma formação em um tempo determinado.

que nos levem a (re)pensar o sujeito-professor num processo contínuo de formação, sempre em construção; por conseqüência, contribuir para a reflexão e para o (re)direcionamento dos cursos de formação de professores de LM — tanto inicial como continuada — no campo da Lingüística Aplicada e da Educação.

Acreditamos que uma possibilidade para tal deslocamento é trabalhar com a questão do falar de si, já que o professor, por sua vez, seria capaz de possibilitar a seus alunos o dizer (ou a escrita) de si. O sujeito-professor se coloca em cena e encena um lugar para se dizer, para falar de sua história de vida, como forma de se "confessar". Queremos, a partir do falar de si, deslocar o imaginário sobre o professor de LM, analisando-o a partir de seu próprio discurso, e, possivelmente, abrir caminhos para que esse deslocamento possa acontecer.

Para tanto, nossos objetivos específicos visam a: questionar a formação do sujeito-professor de LM; rastrear a história de vida do sujeito-professor de LM, a partir do falar de si, para investigar pontos de emergência do seu processo de identificação; problematizar, por meio do falar de si, da história de vida, a tendência à homogeneização do sujeito e de sua formação; problematizar o *mesmo* e o *diferente* nos dizeres dos professores para vislumbrar a desestabilização de suas fronteiras; investigar, na relação inter e intradiscurso, pontos emergentes do processo de identificação do sujeito-professor de LM; compreender como esse discurso aponta para múltiplas e diferentes vozes (heterogeneidade), para o discurso-outro, dado o lugar social que o sujeito-professor de LM ocupa; rastrear, na materialidade lingüística, formas de manifestação do descentramento do sujeito; vislumbrar caminhos que nos levem a compreender como esse "colocar-se em cena" poderia possibilitar um (re)direcionamento da/na formação do professor.

Uma vez traçados esses objetivos, vale lembrar que, além da aparente unicidade do dizer do sujeito, é comum, nos estudos da Lingüística Aplicada e da Educação, atribuir ao professor uma identidade fixa, a partir de características comuns, como as funções atribuídas ao professor — advindas dos cursos de formação profissional (ensino superior e cursos de reciclagem ou atualização) —, originárias de uma visão logocêntrica, montada sobre binarismos. Esses cursos desconsideram, salienta Coracini (1995), a complexidade que envolve o sujeito-professor, complexidade essa proveniente de sua história de vida, do entrecruzamento do *mesmo* e do *diferente* que, concomitantemente, os assemelha e os distingue. Assim procedendo, os cursos de formação não percebem que o sujeito-professor se constitui e é constituído nesse lugar de complexidade, e atribuem a ele uma identidade fixa (ainda que ilusória). Para corresponder a essa visão, o sujeito-professor, ao falar de si, hipotetizamos, cria um outro ficcional para se dizer inteiro, fixando-se numa identidade dada, em função das projeções imaginárias — de modo a pertencer a um grupo profissional e social —, apagando (inconscientemente) os conflitos e as contradições, advindos de sua história de vida; tal fala vem acirrar a dicotomização do mesmo/diferente, do fora/dentro. É pela desconstrução dessa dicotomização que buscamos problematizar a identidade do professor que, a partir da visão discursiva, no nosso entender, dá lugar a uma concepção de identidade complexa, descentrada, heterogênea, constituída por “momentos” de identificação, sem negar o mesmo (identidade), nem a diferença, mas privilegiando a complexidade que envolve o sujeito e a sua formação.

Da perspectiva teórica aqui adotada, considerando que nosso *corpus* se constitui a partir do discurso da história de vida do sujeito-professor de LM, expomos nossa hipótese em seis questões que nortearão o nosso trabalho de investigação. 1) Como se manifesta, na

materialidade lingüística e no discurso, a relação inter e intradiscurso? 2) Como funciona a relação “simbólico e imaginário” na constituição dos sentidos, a partir do falar de si, da história de vida? como essa relação aparece? 3) Como funciona a relação mesmo e diferente *versus* relações de poder na constituição dos sentidos? 4) Como emergem do falar de si pontos de identificação do sujeito-professor de LM, que permitem mostrar o descentramento de sua identidade? 5) Desses pontos, como irrompe a heterogeneidade? 6) É possível, a partir desta investigação, (re)pensar o processo de formação do sujeito-professor de LM?

Em busca de possíveis caminhos a essas indagações, constituímos nosso objeto de estudo, a partir de entrevistas com sete professores de LM, do ensino fundamental e médio, da 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), de Canoinhas, Estado de Santa Catarina e outros sete professores de LM do ensino fundamental e médio, da Diretoria de Ensino Campinas Leste, Campinas-SP. Buscamos traçar a história de vida desses sujeitos, por meio de entrevistas semidirigidas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Levaremos em conta, em nossa análise, que o tecer do discurso que constitui a história de vida do sujeito não é jamais visível em desvio, mas sempre tomado em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras. E nos espaços transferenciais dessas identificações do sujeito-professor, constitutivas de uma pluralidade de filiações históricas,

através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, (...) as “coisas a saber” coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são [apenas] o produto de uma aprendizagem (Pêcheux, 1988, p. 55).

Se os objetos estão inscritos em uma rede de filiação de sentidos, há sempre um espaço, um ponto de ruptura (no sentido foucaultiano) entre o que resplandece (o que é dito) e

o que se esconde (intenção de dizer — não dito). Assim, os gestos de interpretação⁴, não serão únicos, nem definitivos: há sempre pontos de deriva possíveis. Como ensina Foucault (1975, p. 19),

o movimento de interpretação é o duma avalanche, o duma avalanche cada vez maior, que permite que por cima de si se vá despregando a profundidade de forma cada vez mais visível; e a profundidade torna-se então um segredo absolutamente superficial de tal forma, que o vô da águia, a ascensão da montanha, toda esta verticalidade tão importante não é em sentido restrito, senão o revés da profundidade, a descoberta de que a profundidade não é senão um jogo e uma ruga da superfície.

Buscar a profundidade do discurso implica ultrapassar a organização (regra e sistematicidade), para poder chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equívoco, interpretação). Vale salientar que a constituição do *corpus* e a própria análise, na perspectiva discursiva, estão intimamente ligadas, isto é, o *corpus* se constitui, à medida que a análise se desenvolve (Coracini, 1991). Nosso propósito não é esgotar o sentido dos textos, mas construir procedimentos que exponham nosso olhar em busca de pontos de deriva possíveis (Pêcheux, 1988), olhar que será guiado pelas noções teóricas que embasam este trabalho de pesquisa. Interpretaremos nosso *corpus*, procurando atravessar a opacidade do objeto simbólico, para tentar encontrar as regularidades do discurso e descrever seus sistemas de dispersão.

Para tanto, a ênfase metodológica se dará na relação entre intradiscurso e interdiscurso, a partir de Pêcheux (1975) e de Courtine (1981), que balizam a passagem entre a materialidade

⁴ Orlandi (1996) define interpretação como um gesto, na perspectiva discursiva, para diferenciá-lo de “ato”: aquele se dá, porque “o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio” (p. 18).

lingüística e o discurso. O fio discursivo (intradiscurso) nos permite buscar os discursos-outros, pela memória discursiva (interdiscurso), já que consideramos que tanto o intradiscurso quanto o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórico-ideológica. O intradiscurso nos remeterá à rede complexa das formações discursivas, nas quais todo dizer está inserido, e nos dará as pistas para entender a exterioridade discursiva, o interdiscurso, que formam uma rede, uma trama, cujos emaranhados não podemos delimitar. Disso decorre que a interpretação nunca é definitiva, nunca é única; haverá sempre o equívoco, haverá outros sentidos a desvendar, outros pontos de deriva possíveis.

Como forma de organização, dividimos nosso trabalho em duas partes. A primeira parte, intitulada “*No tear de fios: a urdidura e a trama*”, constitui as noções teóricas que sustentam o trabalho. Nesta, há dois capítulos: no capítulo I, delineamos as noções de sujeito, de discurso e de ideologia; no capítulo II, esboçamos as noções de contradição, alteridade, e identidade. A segunda parte, intitulada “*Nos entrelaces da trama: os nós e as rupturas*”, consiste nos gestos de interpretação do *corpus*. Esta parte está dividida em quatro capítulos: no capítulo I, abordamos a metodologia de história de vida e a compreensão desta como uma escritura de si e, também, descrevemos os sujeitos-enunciadores e explicitamos o percurso realizado para a constituição do *corpus* de estudo; no capítulo II, procedemos à análise de recortes discursivos que denunciam a impossibilidade da dicotomia, vale dizer, a não demarcação das fronteiras; no capítulo III, a análise será organizada a partir da questão da heterogeneidade, para mostrar a complexidade e o descentramento da identidade; no capítulo IV, discutiremos a questão do falar de si como um ato confessional e como uma possibilidade para o (re)direcionamento da / na formação de professores.

PRIMEIRA PARTE

NO TEAR DE FIOS: A URDIDURA E A TRAMA

*La parole humaine
est comme un
chaudron fêlé où nous battons des mélodies à
faire danser les ours quand on voudrait
attendrir les étoiles.
(Madame Bovary), Flaubert)*

O tecido que sustenta teoricamente este estudo é tramado por meio da urdidura entre fios da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e alguns fios da Psicanálise. A AD é fundamental para o nosso estudo, uma vez que não elimina o conflito, as diferenças e as contradições⁵; ao contrário, busca “fazê-las aflorar na materialidade lingüística do discurso, apreendê-las nas formas de organização discursiva, possibilitando captar as relações de antagonismo, de aliança, de dissimulação, de absorção que se processam entre diferentes formações discursivas” (Brandão, 1995, p. 83).

⁵ Essa noção se encontra explicitada no capítulo I, da parte II deste trabalho.

A Análise do Discurso e os fios da Psicanálise nos permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido, por assumir várias posições no discurso; e clivado, por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui. Vale ressaltar que o fio psicanalítico, neste trabalho, é tecido para compor a trama que sustenta teórica e metodologicamente nosso trabalho, não para desenvolver uma análise psicanalítica de nosso *corpus* de estudo. Esse fio nos leva a compreender o sujeito como constitutivo da falta, ou seja, valendo-nos das palavras de Robin (1997, p. 42), “não consiste em aplicar a psicanálise a um objeto que seria em parte indefinível, intocável, fugidio. Alguma coisa, hoje, teria relação com o sujeito e sua perda, de forma que a identidade é tomada como falta”⁶. Aliamos os fios da Análise do Discurso a alguns fios da Psicanálise para tramar o tecido teórico-metodológico que sustentará a análise das seqüências discursivas que constituem o *corpus* deste trabalho.

⁶ “ne consiste en rien à ‘appliquer’ la psychanalyse à un objet qui serait en partie inassignable, insaisissable, fuyant. Quelque chose aurait à voir aujourd’hui avec le sujet et sa perte, prenant l’identité en défaut”.

CAPÍTULO I

SUJEITO, DISCURSO E IDEOLOGIA

Neste capítulo, delineamos: as noções que permitem problematizar o centramento/descentramento do sujeito, a partir de discussões da pós-modernidade; as noções que envolvem o sujeito, a linguagem, a partir da estrutura da língua para chegar ao acontecimento discursivo; as noções de ideologia que são destacadas em um percurso por vários estudiosos, para postular a relação da ideologia com o inconsciente.

1.1. O (des)centramento do sujeito

Uma vez que nosso trabalho tece o tema identidade, faz-se necessário discutir o (des)centramento do sujeito para compreender seu deslocamento com relação à racionalidade e à totalidade que caracterizam a era moderna, o que nos possibilita urdir a trama que constituirá o quadro teórico do nosso trabalho.

A cultura ocidental, focada no Logos (razão), tem suas raízes em Descartes, no Humanismo e no Iluminismo — como concepções de uma razão universal — e está centrada

na imagem de homem racional, científico, libertado do dogma, um ser totalitário, consciente e dominador de seus atos.

O deslocamento do sujeito teocêntrico se dá, conforme Hall (2000), com a Reforma e o Protestantismo, que provocaram uma libertação da consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; com o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo; com as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para questionar, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e com o Iluminismo, que se centra na imagem do “Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada” (p. 26).

Grande parte da história da filosofia ocidental consiste numa noção de sujeito dotado de plenos poderes e capacidades. René Descartes — considerado o pai da Filosofia moderna — postulou, conforme Hall (2000), duas substâncias distintas: a espacial (matéria) e a pensante (mente), focalizando um dualismo entre essas duas substâncias. No centro da mente, ele situou o sujeito individual, constituído por sua capacidade de raciocínio, em que a grande palavra de ordem era “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo). Princípio que entende o homem como um ser pensante, consciente, centro do conhecimento, dotado de uma identidade autônoma.

Esse ser, denominado então de sujeito cartesiano, estava baseado

numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou

‘idêntico’ a ele — ao longo da existência do indivíduo (Hall, 2000, p. 10).

Nessa visão, a identidade é o centro essencial do eu, que se forma no momento do nascimento, fundamentando a existência e a permanência do mesmo enquanto indivíduo. Na história moderna, entende o autor, o sujeito é visto como uma entidade indivisível, única.

O autor cita três correntes de pensamento que contribuíram para uma revolução científica no campo das ciências humanas: a Fenomenologia, o Estruturalismo e o Marxismo. A Fenomenologia possibilitou que se estabelecesse uma diferença entre a esfera homem e a esfera natureza, abrindo a possibilidade de investigação nos diversos campos de conhecimento das ciências humanas. A preocupação dessa corrente está centrada na verdade, em saber como opera a consciência das coisas. O Estruturalismo, sem deixar de lado a noção de cientificidade, dá ênfase aos fatos humanos, que assumem a forma de estruturas, e as identidades são vistas como totalidades dotadas de sentido. O Marxismo entende que os fatos humanos são interpretações sócio-históricas determinados pelas condições materiais.

Cada uma dessas correntes de pensamento contribuiu para que fosse possível tratar os fatos humanos como objeto de investigação, por serem dotados de sentido e significação. Essas correntes são vistas, segundo Hall (2000), como transformações que, associadas à modernidade, libertaram o homem de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas, uma vez que anteriormente se acreditava que essas eram ações divinas, portanto não passíveis de mudanças.

Com um gesto de ruptura em relação às tendências univerzalizantes da filosofia moderna, Nietzsche (1966) questiona o sujeito cartesiano, isto é, o sujeito autônomo, livre, centrado e transparentemente autoconsciente. O autor desconstrói essa visão logocêntrica, que

estrutura o homem e o mundo com base nos comportamentos, nos valores, nas atitudes fixas e imutáveis, que se constituem como verdades absolutas. O autor explica que o enraizamento de verdades se deve à busca da convivência harmoniosa entre os homens: “o homem, por necessidade ou por tédio, quer existir socialmente e em rebanho, e precisa de um acordo de paz. Esse acordo de paz traz consigo algo que parece ser o primeiro passo para alcançar aquele enigmático impulso à verdade” (*Ibidem*, p. 48).

Para fazer uma crítica à modernidade, Nietzsche (1966) ataca a racionalidade ocidental, questionando a constituição dos sistemas morais e a valoração destes. Para tanto, adota uma perspectiva cultural, que implica um pluralismo cultural que incita à desconstrução das bases universais sobre o bem e o mal, sobre o certo e o errado. O autor rejeita essas oposições binárias, a fim de desestabilizar a totalidade da era logocêntrica, cuja base filosófica se constrói numa série de binarismos como verdade/mentira, arte/ciência. Para tanto, passa a questionar como e por que o homem quer definir o jogo histórico em termos de dicotomias que implicam, inevitavelmente, em exclusões.

Para ele, a verdade ou a inverdade é o produto discursivo de um sistema que produz o que é certo e o que não é, que produz proposições aceitas como verdades ou inverdades. Nesse sentido, o autor argumenta:

pode-se, com efeito, duvidar, em primeiro lugar, se há em geral oposições e, em segundo lugar, se aquelas vulgares estimativas e oposições de valor sobre as quais os metafísicos imprimiram seu selo não seriam talvez apenas estimativas de fachada, apenas perspectivas provisórias, talvez, além do mais, a partir de um ângulo, talvez de baixo para cima, perspectivas de rã, por assim dizer, para emprestar uma expressão que é corrente entre os pintores? (*Ibidem*, p. 303).

O autor, assim, fragiliza a razão — que mantém o homem moderno como centrado e controlador das coisas —, e no lugar oposto à razão, postula a questão da vontade que está intimamente ligada ao desejo de dominar e de possuir. Interessa-nos no pensamento de Nietzsche: a crítica do pensamento binário, que centra as coisas e o mundo em opostos; a ênfase que é dada, não nos fatos em si, mas na interpretação; a observação aos diferenciais de poder, poder entendido como “vontade de potência”, no caso, produtivo e positivo; e a noção de auto-identidade fixa, que é deslocada ao questionar as verdades instauradas na era moderna e ao trazer à tona a fragilidade da razão, da ciência como verdade única.

Ao encontro dessas idéias, trazemos os estudos de Žižek (1996), no que se refere à questão do antagonismo, da polaridade dos opostos — razão / afeto, consciente / inconsciente, ideologia / ciência. Para esse autor, não existe nenhum campo neutro compartilhado por duas posições antagônicas. Ele afirma:

No que concerne à ciência, esta, é claro, não é neutra, no sentido de um conhecimento objetivo que não seja afetado pela luta de classes e esteja à disposição de todas as classes, mas, por essa mesma razão, ela é una; não existem duas ciências, e a luta de classes é precisamente a luta por essa ciência única, por quem irá apropriar-se dela. O mesmo acontece com o ‘discurso’: não existem dois discursos, ‘masculino’ e ‘feminino’; há um único discurso, clivado por dentro pelo antagonismo sexual — isto é, fornecendo o ‘terreno’ em que é travada a batalha pela hegemonia (p. 29).

Disso decorre que os opostos funcionam, não como pólos, mas como clivados por dentro, o que evidencia a fragilidade da razão. Fragilidade essa, que vem à tona, com maior intensidade, nos estudos da pós-modernidade, que consiste, não em um outro período (fechado) — uma vez que, sustenta Robin (1997, p. 30), podemos perceber elementos do pré-

modernismo em pleno período modernista —, mas numa (re)interpretação da história, da ordem estabelecida, da hierarquia, das verdades construídas (Latour, 1998).

As questões da pós-modernidade, relacionadas ao sujeito e à identidade, são fundamentais para este estudo, pois a pós-modernidade não representa somente a identidade “à la carte” — entendida como um menu de escolhas identitárias —, mas como descentramento total (Robin, 1997, p. 29).

Falar em pós-modernidade, portanto, implica designar algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, já que não se trata de uma filiação a um modelo acabado e fechado; trata-se, sempre e inevitavelmente, de uma contradição, uma descontinuidade, um curto-circuito de sentidos, o que implica um deslocamento com relação à racionalidade da ciência moderna e com relação às verdades instauradas na cultura ocidental.

Lyotard (1983), estudioso da pós-modernidade, ataca o conceito de totalidade, a noção de autonomia e a noção de sujeito soberano, em uma crítica às grandes narrativas Iluministas, problematizando as bases dogmáticas dessas metanarrativas. Embora Lyotard, em seus escritos, ainda faça uma certa distinção entre o período moderno e o pós-moderno, seus estudos nos interessam, quando afirma que o pós não significa o fim do moderno, mas sim uma outra relação que passa a ser estabelecida com as bases construídas pela era moderna. O autor introduz também, em seus estudos, a fragilidade da razão, o descentramento do sujeito e as verdades instauradas, ou seja, ele apresenta a problemática de uma identidade estável.

Entende o mesmo autor que o moderno é utilizado para “designar qualquer ciência que se legitima a si própria com referência a um metadiscurso, tornando explícito um apelo a alguma grande narrativa, tal como a dialética do Espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, ou a criação de riqueza” (Lyotard, 1983, p.

xxiii). Em contrapartida, ele ataca o conceito de totalidade e entende o pós-moderno como incredulidade para com as metanarrativas.

Ressaltamos que essa distinção entre moderno e pós-moderno é apenas didática, uma vez que acatamos os estudos de Latour (1998) e Robin (1993; 1997). Esses autores afirmam que “jamais fomos modernos”, embora o homem tivesse a ilusão de racionalidade, o desejo de totalidade, “o sentimento da plenitude, da potência que quer transbordar, a felicidade da alta tensão, a consciência de uma riqueza que gostaria de dar e prodigalizar” (Nietzsche, 1966, p. 72), isto é, a ilusão e o desejo de inteireza, de completude.

Dessa perspectiva, queremos problematizar, neste trabalho, a noção de identidade, compreendida, na era moderna como fixa, passível de ser conscientemente abraçada ou refutada.

Conforme Peters (2000, p. 83), no movimento pós-moderno

há diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção e apropriação, que tornam difícil delimitar movimentos em identidades classificáveis. Essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular — fixa e estável — por causa das diferenças, por um lado, entre as diversas tradições culturais e, por outro, por causa da abertura dos espaços entre as disciplinas.

Os estudos da pós-modernidade nos mostram a construção/desconstrução do sujeito, o que nos leva a compreender que a identidade do sujeito — foco deste estudo — é sempre fugidia, imprevisível, constitutivamente híbrida. Nas palavras de Robin (1997, p. 17), a identidade pós-moderna está sempre dividida entre a identidade “à la carte” — o menu que possibilita (ilusoriamente) as escolhas, em função de um imaginário instituído — e um desmoronamento, um descentramento total.

A partir dessa reflexão, entendemos a identidade intrinsecamente constituída nesse duplo “à la carte” e desmoronamento completo. Esse duplo se imbrica, porque, na identidade “à la carte”, o menu de “escolhas” não permite esquecer os laços de pertencimento, os laços de filiação, já que somos, sempre e inevitavelmente, um pouco daquilo que perdemos ou esquecemos. Já no desmoronamento completo, não há limites, há sempre uma incorporação, uma inseparação, uma metamorfose que se perde entre o eu e o outro. Vale esclarecer que entendemos metamorfose não como um ser se transformando em outro, mas sim no sentido camaleônico, tal qual postulado por Robin (1997). O sujeito pós-moderno é um sujeito camaleônico, como o camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele não deixa de ser um para ser outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo.

Assim, na visão pós-moderna, tal qual entendida por Robin (1997), a identidade joga com a construção e a desconstrução do sujeito, com a disseminação do eu num jogo de espelhos, em que não há mais certezas, nem bases estáveis. Todo esse movimento instaura, entre o eu e o outro, uma fronteira porosa, uma descontinuidade, uma passagem escorregadia (*Ibidem*, p. 17).

Essas considerações nos levam a retomar aqui a proposição descartiana “Penso, logo existo” (anteriormente referida), para contrapô-la com a proposição lacaniana “penso onde não sou, sou onde não penso”, postulando, assim, a noção de sujeito múltiplo, cindido, cujas palavras sempre (lhe) escapam.

Dessa perspectiva, ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja se mostrar. Das palavras ditas, irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis. Entendemos que, ao falar de si, o sujeito-

professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. São esses espaços que os estudos da pós-modernidade nos permitem perseguir, uma vez que possibilitam compreender o sujeito como descentrado, como deslocado da noção de sujeito logocêntrico.

1.2. Da estrutura ao acontecimento na tecitura de sentidos

Procuramos discutir, neste capítulo, questões de linguagem e de discurso, partindo da língua enquanto estrutura, para chegar ao acontecimento (discurso). Iniciamos com as reflexões de Teixeira (2000) sobre a circunscrição do Um na Lingüística, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure. Este autor, no início do século passado, estabeleceu um programa para o estudo de uma ciência da linguagem, a Lingüística, que deveria considerar a produção dos signos verbais no interior da sociedade. Partindo de sua famosa dicotomia langue/parole, ele determinou que o importante, para uma análise científica, era a língua — sistema social coeso de relações estruturais —, independente de seus usuários. A “parole”, como ato individual de manifestação do sistema “langue”, seria tão sujeita a variações que nenhum estudo científico poderia descrevê-la adequadamente. A partir dos anos cinquenta, surgem novas teorias, incluídas no campo da Lingüística, que dão conta da situação pragmática que envolve o ato de linguagem e assumem o sujeito em seu contexto de produção, assim como o caráter ideológico do signo lingüístico.

Conforme Teixeira (2000, p. 97), é justamente para buscar o que ficou de fora nos estudos saussurianos, que a Análise do Discurso “desde o início, define-se como uma

disciplina preocupada em contemplar o que está excluído da abordagem saussuriana”. A Análise do Discurso surgiu na França, nos anos sessenta, num quadro teórico estruturalista, como uma nova forma de encarar a linguagem, enquanto discurso, ressaltando seus problemas de significação e priorizando as condições sócio-político-ideológicas de sua produção. Segundo a autora, foram, inicialmente, desenvolvidos projetos no caminho de uma lingüística do discurso, envolvendo a semântica e a pragmática e enfocando o sentido dos enunciados e os sujeitos que os empregam.

O contraponto da teoria saussureana foi tomado por Haroche, Henry e Pêcheux, no texto publicado na revista *Langages* 24, de 1971, a partir da ruptura teórica feita por Saussure entre língua e linguagem. Essa ruptura bastou para que se constituíssem a fonologia, a morfologia, a sintaxe, porém tal ruptura não serviu de obstáculo ao retorno da semântica ao empirismo (p. 94). Aí está fundado o estudo de Pêcheux, que se propõe a sair do empirismo, para instaurar uma forma de pensamento na lingüística que vai entender a “língua como sistema sintático, intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade, como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história” (Pêcheux, 1975, p. 63).

Apresentado esse rápido percurso, passamos a desenvolver as noções de análise do discurso, a partir dos estudos pêcheutianos e pós-pêcheutianos, como forma de postular o sujeito e sua relação com o inconsciente. Desenvolvemos as noções de discurso, formação discursiva e sujeito.

Da perspectiva que queremos explicitar, vale lembrar a reflexão de Robin (1993, p. 32), de que o sentido jamais está colado à palavra, o sujeito busca sempre restituir a adequação imaginária entre as palavras e as coisas, entre a presença e a ausência, entre o que falta e o que excede.

Voltando às noções, cabe dizer que o discurso é um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua. Compreender o que é o discurso e como ele significa é buscar o seu funcionamento. Essa busca converge, necessariamente, ao modo pelo qual o sentido se constitui. Conforme Orlandi (1987, p. 125), o funcionamento discursivo é “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”. Ele é determinado numa articulação entre a ideologia e as condições de produção do discurso⁷. Na perspectiva discursiva, a língua é entendida como materialidade lingüística e, devido à sua porosidade, pode ser desconstruída pela análise do funcionamento discursivo e pode oferecer possibilidades de interpretação.

O discurso, conforme Pêcheux (1988), é produzido num espaço de redes de filiações sócio-históricas de sentido. Nesse espaço, os sentidos irrompem como efeito dessas redes, provocando o seu deslocamento. Assim, “o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (*Ibidem*, p. 56).

O discurso mantém sempre relação com outros dizeres, portanto, não é uma entidade homogênea; o sujeito, por sua vez, se constitui na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico. Podemos distinguir duas grandes linhas em relação à constituição do sujeito: uma, a racional (já referida anteriormente), que vê o sujeito ocupando o centro da enunciação, considerando-o uno, individual, como sendo a origem e o controlador de seu dizer; outra que vê o sujeito incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer, considerando-o descentrado, cindido, sendo sua autonomia uma ilusão (Coracini, 2000).

⁷Conforme Pêcheux (1975), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

A concepção de formação de professores que adotamos para nosso trabalho de pesquisa não entende o sujeito como homogêneo, psicologizante, mas como um sujeito que se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, visto que compreendemos a formação como um processo múltiplo, não linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. É mister lembrar que tal formação se desenvolve pelos deslocamentos, num constante movimento de identificações que constitui a subjetividade heterogênea do discurso, do sujeito, e abarca sua formação. O discurso produz sentidos tanto em relação às posições-sujeito, quanto em relação às formações discursivas (FDs), em que essas se inscrevem. Definindo FD, Foucault (1969, p. 43) afirma que

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

As FDs são práticas que estão em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso. Elas são, constitutivamente, freqüentadas pelo discurso do outro e suas fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso, uma FD não consiste em um limite traçado que separa um interior de um exterior de saber. Ela é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, que gerarão conflitos e contradições. Assim, fica marcada a heterogeneidade da FD e sua contradição inerente. Por ser heterogênea, entende

Courtine (1981), a FD constitui tanto a identidade quanto a diferença, via interdiscurso e intradiscurso. O intradiscurso, “enquanto ‘fio do discurso’ é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal do ‘exterior’” (*Ibidem*, p. 167). O interdiscurso é definido como a memória discursiva⁸, ou seja, como o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (Pêcheux, 1975). A memória discursiva permite atar o fio do discurso (intradiscurso) em sua exterioridade (interdiscurso). Assim, o interdiscurso fica posto como a memória discursiva do dizer, que é expressa no tecido sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à produção do enunciado. Na relação com o interdiscurso, o sujeito do discurso se identifica com a FD que o constitui.

A produção do discurso se dá pelo exterior, pelo interdiscurso. Embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do discurso. Todo sujeito falante tem a ilusão discursiva não só de ser a origem do sentido (ilusão–esquecimento nº 1), mas também de ter domínio daquilo que diz (Pêcheux, 1975). Procura rejeitar, apagar, de modo inconsciente, tudo o que esteja fora de sua FD, o que lhe dá a ilusão de ser o criador, o dono absoluto de seu dizer. O sujeito pensa ser único e absoluto no processo de enunciação, tendo o domínio das estratégias discursivas de seu dizer (ilusão–esquecimento nº 2). Em face do exposto, é possível compreender, pelas palavras de Grigoletto (2002, p. 37) que “o traço que define a função-sujeito é a ilusão constitutiva de ser a origem do que diz pelo mascaramento ideológico de que seu discurso sempre remete a um Outro”. Em face disso, o sujeito tem a ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado, não

⁸ Memória discursiva, conforme Courtine (1981, p. 53), é aquilo que concerne à “existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas determinadas pelos aparelhos ideológicos”.

percebe que é o outro / Outro⁹ do discurso que determina seu dizer e que ele não pode ter controle dos efeitos de sentido que seus dizeres causam, pois há sempre um espaço (equívoco) entre o que é dito e a intenção do dizer.

Essa ilusão nos remete à questão do inconsciente. Segundo Robin (1993, p. 28), é a partir da *lalangue* que Lacan entende que o inconsciente é a condição para a língua. A *lalangue* é o lugar onde se aloja o equívoco. Ela é da ordem do real e do inconsciente e mostra-se no funcionamento discursivo. É da ordem do impossível, uma vez que é aquilo que leva à língua e àquilo que a excede:

é também o que Lacan chama de *lalangue*, aquilo que leva uma língua inevitavelmente ao equívoco, aquilo que cria o impossível, o impossível de dizer e o impossível de não dizer; ou seja, ao mesmo tempo o que se refere à língua e o que a excede (*Ibidem*)¹⁰.

Embora Saussure tenha se empenhado em curar a ferida narcísica, afirma a autora, ele não resolve a contradição que une a língua à *lalangue*; ao contrário, ele torna essa contradição visível. É importante lembrar que a *lalangue* é o lugar onde se mostra o equívoco na língua, é a possibilidade e a impossibilidade do dizer.

No equívoco, o dito vai para além do querer dizer. É dito sempre mais do que o sujeito sabe, ele não sabe bem o que diz, pois um algo a mais sempre é dito, para além da linearização do dizer, que é da ordem do inconsciente, sendo a origem sempre furtada, impossível de ser apreendida. As palavras remetem “sempre a outras palavras, num movimento infinito e

⁹ Essa distinção é detalhada mais adiante. É mister esclarecer, aqui, que outro se refere ao interlocutor, “a quem o sujeito se dirige, de quem ele cita e fala ou descreve a ação”; Outro, é a “rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir” (Teixeira, 2001, p. 267).

¹⁰ “c’est aussi ce que Lacan appelle la *lalangue*, ce qui voue une langue à l’équivoque, ce qui fait qu’il y a de l’impossible, de l’impossible à dire et de l’impossible à ne pas dire, à la fois ce qui renvoie à la langue et à ce qui l’excède”.

interminável, num deslizamento discursivo ininterrupto (...), já que a origem teria sido perdida para sempre e seria algo da ordem do inapreensível” (Birman, 2000, p. 52).

Tais observações nos levam a buscar, no próprio Lacan, a relação estabelecida por ele entre o sujeito e o seu discurso, a partir da máxima: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, porque o inconsciente, segundo o autor, nada mais é do que uma cadeia de significantes sobre os quais não se tem controle (Lacan, 1966, p. 25).

Desenvolvendo essa reflexão, é possível afirmar que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro. E é a esse Outro que antecede a própria existência do indivíduo, que ele tem de se assujeitar para constituir-se como sujeito. Nesse embate com o Outro como linguagem, a criança se perde e se aliena.

A primeira identificação que o sujeito tem é com a sua imagem no espelho. A fase do espelho é de suma importância, entendida como o momento da pré-formação do eu, e é definida por Lacan (1966) “como uma identificação, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (p. 97). Essa fase ocorre no período em que o bebê depende da mãe e ainda não caminha; poderíamos dizer, segundo Lacan, que é uma fase de “impotência motora e dependência da amamentação” (p. 97). Esse é o momento em que o bebê, colocado diante de um espelho, consegue ter/ver a forma total do corpo, até então, visto apenas como continuidade da mãe, já que ele e a mãe são um *mesmo*. O bebê se vê como um outro, exterior a si mesmo, mas se reconhece, assim se dá “a assunção jubilatória de sua imagem especular”. É a imagem no espelho que captura o sujeito, de maneira que essa é a primeira identificação alienante que forma o Eu.

A fase do espelho nos mostra, então, a existência dúplice do sujeito, o mergulho no conflito interno, em que a assunção de sua imagem coloca-o numa relação de rivalidade; portanto, de agressividade com o outro especular. No dizer de Foucault (1966, p. 37): “neste duelo, as duas figuras afrontadas se apossam uma da outra”.

O estágio do espelho nos permite datar o ponto de partida da subjetividade humana. O sujeito entra no simbólico por uma simbolização da imagem do corpo próprio, por isso mesmo fica definitivamente marcado pela linguagem. A partir daí, a constituição do eu não pode ser mais considerada no eixo especular, mas implicada com o lugar do Outro. O Outro, segundo Lacan, é a matriz simbólica que determina a relação do sujeito com a imagem e o objeto. Cabe lembrar que o *outro* é o semelhante, com quem nos relacionamos e no qual nos reconhecemos, e o *Outro* — tesouro do significante, inomeável, estranho e estrangeiro a mim mesmo — é linguagem, é fala, é resíduo que fica e age, conforme Lacan (1966).

É inaugurada, assim, a questão da subjetividade para um ser falante, isto é *falante (parlêtre)*, porque sujeito a falhas, inscrevendo-se aí a dimensão do desejo que, na busca constante de satisfação, dela está fadado a permanecer separado, já que o desejo é metonímico, sempre adiado, desliza na cadeia do significante. O desejo do sujeito está no desejo do Outro. Nesse sentido, o sujeito lacaniano é um sujeito cindido e a sua totalidade é apenas imaginária. É o discurso do Outro e o desejo do Outro que lhe permitem construir a imagem sobre si, o *eu ideal*, já que, para além do *eu ideal*, há um *ideal do eu* que é o que regula o sujeito castrado. O eu ideal é uma instância imaginária que se supõe total, mas a forma dessa imagem depende da posição do sujeito no simbólico (Leite, 1994). É nesse ponto que Lacan situa o ideal do eu como instância simbólica: são os traços que o sujeito “assumiu” (traço unário), que o singularizam. É possível dizer que o ideal do eu precede/determina o eu ideal.

A partir dessa noção lacaniana, entendemos que a identificação é sempre uma captura: aquele que se identifica tem a ilusão de que está capturando o outro, porém é o *si-mesmo* que está sendo capturado.

Em face dessas exposições, compreendemos o sujeito não totalmente livre e controlador de seus discursos e sentidos, mas se movendo entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o Outro que o constitui. Essa ilusão é constitutiva e o discurso é, sob esse enfoque, intrinsecamente heterogêneo, vale entender, marcado pela multiplicidade e alteridade. É necessário observar que: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (Authier-Revuz, 1990, p. 27).

Authier-Revuz (1982), a partir da noção de heterogeneidade sob a perspectiva da psicanálise e em nível enunciativo — apoiando-se no dialogismo bakhtiniano, na problemática do discurso como produto do interdiscurso e na teoria do sujeito construída pela psicanálise lacaniana —, postula a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso que é regulada por um exterior interdiscursivo. A autora sustenta que o sujeito é clivado, dividido pelo inconsciente, vivendo na autonomia de seus discursos. Como o sujeito é cindido (por assumir várias posições no discurso) e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui), seu discurso é constitutivamente heterogêneo.

A partir dessas reflexões — para o desenvolvimento desta pesquisa —, adotamos a concepção de sujeito múltiplo em sua constituição, em seu processo de formação, que não está separado de seu percurso histórico, seu percurso de vida. Como tal, compartilhamos da concepção de sujeito psicanalítico, em outras palavras, “atravessado pelo inconsciente e, por

isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o Outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos” (Coracini, 1999, p. 11). Vale ressaltar que o sujeito é sempre “um projeto inacabado, se produzindo de maneira interminável, se apresentando sempre como uma finitude face aos seus impasses, confrontado ao que lhe falta e ao que não é” (Birman, 1997, p. 37).

Essa visão de sujeito introduz a questão da subjetividade, entendida como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (Kristeva, 1994, p. 283). Essa acepção revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro. É preciso ressaltar, segundo Deleuze e Parnet (1998, p. 107), que “a falta remete a uma positividade do desejo, e não o desejo a uma negatividade da falta”. É pelo viés da falta que se dão os deslizamentos e as rupturas que fazem e desfazem sentidos, sentidos esses que estão sempre nos limites fugidios da clareza e da obscuridade, do certo e do incerto, do excesso e da falta, do uno e do múltiplo.

Nessa linha de pensamento, afirma Authier-Revuz (1998): “barrado pelo desejo, ele [o sujeito] é a própria expressão de uma divisão (...). E esta polissemia do vocabulário ‘não-um’ — alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado... — constitui um risco pleno de deslizamentos” (p. 187). Por ser o sujeito o *não-um*, pleno de deslizamentos, torna-se difícil “tocar” todos os fios que constituem a trama do dizer e do fazer do sujeito-professor, objeto de nosso estudo, uma vez que ele se constitui pela estranheza-alteridade, pela heterogeneidade.

A partir da tessitura teórica aqui desenvolvida, entendemos que os processos de formação do sujeito-professor são inconscientes, impossibilitando que sua identidade seja passível de uma ‘edificação’, como Robin (1997) denomina a identidade moderna. A

identidade é, ao contrário, sempre dividida entre a escolha do menu, da identidade “à la carte” e o desmoronamento total. Logo, o dizer do sujeito-professor é sempre da ordem do impossível, o que marca um movimento de atar e desatar os nós que evidenciam a (im)possibilidade de se dizer, mesmo na língua materna, já que somos estrangeiros na nossa própria língua, segundo a mesma autora.

Essa estrangeiridade, conforme cunha Robin (1997, p. 42), pressupõe que, ao falar de si, o sujeito constrói um lugar (inconscientemente) em que seja possível a não-castração simbólica. A não-castração simbólica implica um lugar de prazer sem limites. Ela é possível, justamente, por que há um apagamento entre o que está dito (discurso) e o que se diz (intenção).

Segundo a autora, a não-castração simbólica é da ordem da falta e da negação, articula-se nos registros do real, do imaginário e do simbólico. Vale ressaltar que o real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, e o imaginário, por sua vez, é a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não-contradição. Sendo assim, ao falar de si, o sujeito-professor tem a ilusão de unidade, de completude, pois seu falar é articulado no espaço imaginário.

Tendo em vista que, no dizer do sujeito, há a ilusão de centro, torna-se necessária uma reflexão de Authier-Revuz (1998):

Se, com efeito, para o sujeito estruturalmente dividido do inconsciente, o centro (o um, o domínio) é posto como relacionado à ilusão, é de um modo não menos estrutural que no sujeito é reconhecido o lugar vital de uma função de desconhecimento — de indiferença — assegurada por um ego ocupado em anular, no imaginário, a divisão, a falta, a perda, o descentramento que afetam o eu: ‘o sujeito é descentrado de sua posição de mestre (...). Ele é dividido, relata Freud, entretanto ele não desaparece, ele fala e

continua no fantasma sob a forma do Ego. A descoberta do inconsciente permite significar essa divisão inaugural mostrando que a ilusão do centro permanece e que ela é inerente à constituição do sujeito (p. 187).

Essa observação é importante para compreender o funcionamento discursivo no âmbito de nossa pesquisa, visto que o sujeito-professor, ao falar de si, tem a ilusão de inteireza, a ilusão de edificar uma identidade, de escolher, pelo menu, aquela identidade que deseja para aquele momento, para aquele lugar, como se a linguagem fosse transparente. Essa não-transparência é compreensível se entendermos a multiplicidade do sujeito, já que ele é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, por ser constituído pelo(s) outro(s), pelo Outro.

Resta lembrar as palavras de Pêcheux (1988, p. 51), que afirma: “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia”, que é a possibilidade do equívoco, do não-dito, da porosidade da língua. É na “poesia” do falar de si, que as palavras jogam entre as bordas da possibilidade e da impossibilidade de se dizer, já que — retomando a epígrafe de Flaubert, que introduz essa primeira parte — as palavras são como um caldeirão trincado em que é possível bater melodias (equívoco), para fazer os ursos dançarem quando queremos emocionar as estrelas (ao mesmo tempo, a intenção e a inevitável imprevisibilidade).

1.3. Entre a *vontade* de verdade e o gozo: uma questão de ideologia

Falar em ideologia implica explicitar as noções desta a partir de um rastreamento em estudiosos dedicados ao tema, para então problematizarmos a ideologia e a produção de seus efeitos, tendo em vista a noção de sujeito e de sentido aqui adotada.

O conceito de ideologia está presente nos estudos nietzschianos, mesmo que a palavra em si não esteja. O autor aborda o domínio estático dos valores da metafísica, como a alma, a verdade, a essência, que perpetua a ilusão para aqueles que são muito abjetos em abarcar a vontade de poder.

Pêcheux (1975), apoiado na noção althusseriana de interpelação — de que não existe prática senão através de e sob uma ideologia e de que não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito — postula que os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. O funcionamento da ideologia, em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos e, especificamente, em sujeitos de seu discurso, realiza-se pelo complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito sua realidade. A interpelação dos indivíduos em sujeitos, para o autor, conta com o elemento pré-construído, entendido como modalidade discursiva de discrepância, que permite a interpelação do sujeito. Isso corresponde ao sempre-já-aí da interpelação ideológica, o qual impõe à realidade o seu sentido sob a forma da universalidade.

Já Foucault (1979) problematiza a palavra ideologia em si, afirmando que “ela [a ideologia] está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade” (p. 7). Para o autor, o problema não é ver o que um discurso revela da cientificidade e da verdade, mas ver

como são produzidos, historicamente, efeitos de verdade no interior de discursos. Tais efeitos não são, em si, nem verdadeiros nem falsos, eles permitem considerar a ideologia em seu funcionamento, no jogo discursivo em que se travam pequenas e cotidianas batalhas pelos jogos de verdade.

Vale aqui lembrar Nietzsche, considerado o precursor da desconstrução da verdade.

Ele compreende a verdade como

um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efigie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (Nietzsche, 1966, p.46).

Sob a luz dos estudos Nietzscheanos, Foucault (1979; 1988) afirma que a verdade não pode ser entendida como única, fixa e estável, mas como verdades que são constantemente construídas e postuladas para certos momentos, em dados lugares; se existem escolhas, a verdade já não pode ser uma. Todo discurso é visto funcionando como regimes de verdade. Ao encontro dessa perspectiva, destacamos Derrida (1972, p. 121), que afirma: “a desaparecimento da verdade como presença, o se furtar da origem presente da presença é a condição de toda (manifestação de) verdade”. O autor sustenta que a não-verdade é a verdade.

A verdade está, circularmente, ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam e, também, está relacionada a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele

produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Disso decorre que é impossível separar verdade de poder: é o poder, mais do que os fatos em si, que torna as coisas “verdadeiras”. Não se trata, pois, “de libertar a verdade de todo sistema de poder — o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder — mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona” (*Ibidem*, p. 14).

Sendo assim, as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os discursos são sempre e inevitavelmente relações de poder que circulam e se encontram disseminadas no interior de suas malhas. O poder deve ser entendido, pois,

como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (Foucault, 1979, p. 183).

Assim, o poder não se aplica aos sujeitos, mas passa por eles. Por funcionar em cadeia e se exercer em rede, o poder é de caráter relacional: é exercido e não possuído. O exercício de poder cria perpetuamente saber, entende o autor, assim como o saber acarreta efeitos de poder. O poder não se exerce sem saber, assim como não é possível que o saber não engendre poder; um produz o outro.

Coadunando-nos com o entendimento foucaultiano, entendemos a interpelação do sujeito como uma relação de poder, ou seja, um poder disciplinador que atravessa toda a sociedade e se insere em todo lugar, como um sistema de relações circulares. Por estar em todo sistema social e estar vinculado ao saber, o poder é produtivo e não apenas repressivo, uma vez que cria novos saberes, que podem tanto oprimir quanto libertar. É preciso, pois, compreender a ideologia “não no sentido negativo de manipulação e dominação (resultante de um certo jogo de interesses), mas no sentido positivo e produtivo de maneiras de ver e de nos relacionar com o mundo, maneiras de ser, crenças, que, por sua vez, constituem a ética de um grupo social” (Coracini, 1999, p. 23).

Considerando a ideologia em relação ao poder, urge, também, a necessidade de problematizar a relação dela com o inconsciente — em função da noção de sujeito e de sentido aqui adotada —, o que implica considerar que, para além da superfície e das relações que se estabelecem, há um algo a mais, da ordem do inconsciente (simbólico e imaginário), que significa e produz efeitos. Isso nos remete, novamente, a Michel Pêcheux. É mister lembrar que, em Pêcheux (1975), temos — ainda com base nas noções althusserianas — uma concepção de ideologia que esbarra no limite da reprodução dos sentidos histórica e socialmente determinados, sem considerar a possibilidade de um rompimento com os sentidos já-dados, e desconsiderando a irrupção de um furo, de um resto, de um algo a mais.

Em sua última publicação “*Discurso: estrutura e acontecimento*”, que Riolfi (1999, p. 93) nomeia “a hora do acontecimento”, Pêcheux (1988), embora não desenvolva muito essa questão abre para uma possibilidade de compreender a ideologia com relação ao inconsciente, postulando que tal relação é sempre um jogo entre estrutura e acontecimento. A esse respeito, faz-se mister citar a obra de Leite (1994), que indica que é somente em “*Discurso: estrutura e*

acontecimento que Pêcheux elabora uma passagem progressiva de um Outro completo, sem furos, não-barrado, “para uma conceitualização do Outro esburacado”, em que “a estrutura comporta um furo, o lugar do acontecimento” (*Ibidem*, p. 24). A autora afirma que a noção de estrutura sofreu modificações profundas nessa obra de Pêcheux, quando ele abre uma perspectiva que comporta um lugar para o furo, para o real na estrutura, inscrevendo a falta no interior da teoria.

Na referida obra, Pêcheux cunha o sujeito do desejo inconsciente, o sujeito que é “de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes” (p. 56). Ainda, em seu texto intitulado “O mecanismo do (des)conhecimento ideológico”, publicado em Žižek (1996), o próprio Pêcheux faz a ressalva da “hiante ausência de uma articulação teórica bem elaborada entre ideologia e inconsciente” (Pêcheux, 1996, p. 148). Ele afirma, no texto, estarmos a caminho do vislumbre dessa fusão, prevendo que

o traço comum a essas duas estruturas, respectivamente chamadas de ideologia e inconsciente, é o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades ‘subjetivas’ evidentes, com o ‘subjetivas’ significando, aqui, não ‘que afetam o sujeito’, mas ‘em que o sujeito se constitui’ (*Ibidem*).

Desse deslocamento revelado por Pêcheux (1988, 1996), considerando o discurso, procuraremos discutir, com maior ênfase, a noção de ideologia e a relação dela com o inconsciente, já que, segundo Leite (1994, p. 25), “é o ideológico que necessariamente se subordina logicamente ao inconsciente”.

Como forma de problematizar tal relação, partimos dos estudos de Slavoj Žižek, filósofo político que articula seus estudos sobre ideologia com os estudos psicanalíticos de base lacaniana. Os estudos desse autor nos possibilitam ligar as questões fundamentais de

sentido e de sujeito da ideologia com o registro do inconsciente, como forma de deslocamento da noção de ideologia, tal qual compreendida no materialismo-histórico, como um caráter incompleto, não-todo, em que, segundo Žižek (1996), o grande paradoxo é que a sociedade “esconde” seus vestígios e se mostra coesa.

Nesse sentido de incompletude, o autor traz uma afirmação de Balibar, que entende:

o conceito de ideologia não denota outro objeto senão o da complexidade não totalizável (ou irrepresentável dentro de uma dada ordem singular) do processo histórico; (...) o materialismo histórico é incompleto e incompletável por princípio, não apenas na dimensão temporal (já que postula a relativa impossibilidade dos efeitos de determinadas causas), mas também em sua ‘topografia’ teórica, já que requer a articulação da luta de classes com conceitos que têm uma materialidade diferente (como o de inconsciente) (Balibar, *apud*, Žižek, 1996, p. 33-4).

É nesse lugar teórico, não totalizável, (“buraco”) que a psicanálise, segundo Žižek (1996), deve intervir, “não, é claro, à antiga maneira freudo-marxista, como o elemento destinado a tapar o buraco do materialismo histórico e com isso possibilitar sua completude, mas, ao contrário, como a teoria que nos permite conceituar esse buraco do materialismo histórico como irreduzível, por ser constitutivo” (p. 33). Qualquer processo denunciado como ideológico tem, também, em seu oponente, o mesmo caráter ideológico.

Vale descrever um exemplo dado pelo autor, tomado da análise de Lévi-Strauss, sobre a divisão espacial das construções numa aldeia indígena sul-americana. Os habitantes dividem-se em dois subgrupos, de cada subgrupo, um membro foi solicitado a desenhar a disposição espacial das cabanas na aldeia. Os resultados foram muito diferentes, um deles percebeu a planta da aldeia em forma de círculo, em que as casas estão dispostas simetricamente em torno do templo central; o outro, desenhou sua aldeia como dois

aglomerados distintos de cabanas, separados por uma fronteira. Esse exemplo é fundamental para entendermos a fusão ideologia/inconsciente, uma vez que, segundo Žižek (1996), as percepções diferentes sobre a planta da aldeia não podem ser compreendidas como “distorções da realidade”, já que implicam uma clivagem, uma “referência oculta a uma constante — não à disposição objetiva ou ‘efetiva’ das construções, mas a um núcleo traumático, a um antagonismo fundamental que os habitantes da aldeia não souberam simbolizar” (p. 31).

Esse exemplo nos parece esclarecedor para entender que a ideologia não é apenas uma questão relacionada àquilo que pensamos de determinada situação, ela está, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade circunscrita a determinada situação ou fato. Quando nos sujeitamos a um ritual, religioso, por exemplo, já acreditamos sem saber; nossa crença já se materializa no ritual externo, isto é, já acreditamos mesmo que seja de forma inconsciente. O autor chama de “preconceito inconsciente”, esse acreditar, mas admite que ele é passível de resistência, que se mostra quando determinada ideologia entra em choque com a experiência cotidiana¹¹. Afirma o autor que uma ideologia somente logra pleno êxito quando não é notada sua oposição à experiência cotidiana da própria realidade; ou ainda quando até os fatos que, à primeira vista a contradizem, começam a funcionar como argumentos a seu favor (*Ibidem*, p. 326).

¹¹ Žižek (1996a, p. 326) descreve, como exemplo de suas afirmações, o caso de um alemão, no fim dos anos 30, “bombardeado pela propaganda anti-semita, que retrata o judeu como uma encarnação monstruosa do Mal, como um grande manipulador por trás dos bastidores”. Esse bombardeio entra em conflito com sua experiência cotidiana de encontrar seu bondoso vizinho (judeu), com o qual pode conversar à noite e cujos filhos brincam com os dele durante o dia. O autor enfatiza que a ideologia “nos pega” realmente quando a imagem ideológica do judeu e a experiência cotidiana, essa divergência se transforma num argumento a favor do anti-semitismo, de pensar que os judeus são mesmo perigosos, que eles se escondem por trás da máscara da aparência cotidiana.

Numa articulação entre ideologia e inconsciente, Žižek (1996) denuncia a deficiência das tentativas marxistas e althusserianas de definir ideologia, já que apenas apreendem a eficácia dos mecanismos de identificação simbólica e imaginária, desconsiderando a dimensão do gozo e do desejo. Enquanto Althusser (1970) define ideologia como interpelação, mediante a qual a máquina simbólica da ideologia é interiorizada como verdade, Žižek (1996a) entende que essa internalização nunca tem sucesso pleno:

há sempre um resíduo, um resto, uma mancha de racionalidade e absurdo traumáticos que se agarra a ela, e que esse resto, longe de prejudicar a plena submissão do sujeito à ordem simbólica, é a própria condição dela: é precisamente esse excedente não integrado de trauma sem sentido que confere à Lei a sua autoridade incondicional; em outras palavras, é ele que — na medida em que escapa ao sentido ideológico — sustenta o que poderíamos chamar de *jouis-sens* ideológico, o gozo-no-sentido (*enjoy-meant*) que é próprio da ideologia (*idem*, p. 321)¹².

Desenvolvendo essa reflexão, afirma Žižek (1996a) que a ideologia implica e produz um gozo pré-ideológico, que se estrutura na fantasia. Há sempre uma espécie de excedente não significante que é prazer. Esse prazer é o último apoio do significado ideológico. Assim, reformulando, a ideologia é uma condição da realidade, é difundida e apoiada em nossos desejos inconscientes.

Como forma de recuperar a apologia: ideologia marxista e ideologia em relação ao inconsciente, Žižek (1996a, p. 327) postula que, na primeira, o olhar ideológico é um olhar parcial, que deixa escapar a totalidade das relações sociais; na segunda, a ideologia designa a

¹² Žižek (1996a, p. 321) descreve, em nota de rodapé, o jogo homófono postulado por Pascal. Neste, “jogando com a homofonia francesa, o autor desdobra *jouissance* (gozo) em *jouis-sens* (e há ainda o *j’ouis sens* [ouço sentido] lacaniano); jogando com a homofonia inglesa, faz o mesmo com *enjoyment* (gozo) e *enjoy-meant* (gozo com o que foi significado).

totalidade que se empenha em apagar os vestígios de sua própria impossibilidade. O autor relaciona essa diferença ao fetichismo marxista e freudiano: se naquele o fetiche oculta a rede de relações que se estabelecem na sociedade; neste, “o fetiche oculta a falta (‘castração’) em torno da qual se articula a rede simbólica” (*Ibidem*).

Em decorrência da diferença, o autor ressalta que o marxismo — ao postular a mais-valia (causa que aciona o processo de produção) — não conseguiu lidar com o “objeto-a-mais” que, na questão ideológica, não leva em conta o resto que escapa à simbolização; ao passo que, na perspectiva lacaniana, a homologia se faz pelo mais-gozar, fazendo irromper esse “objeto-a-mais” como o objeto causa do desejo e do gozo.

Dessa perspectiva, podemos entender que o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente; resulta daí a ideologia ser compreendida como ruptura, como equívoco, como desenrolar de conflitos e de contradições, como o mais-gozar, como causa do desejo. Nesse pensar teórico, podemos afirmar que a ideologia se mostra no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento.

Assim, não podemos pensar a ideologia apenas como estrutura, é preciso considerar a maneira como cada sujeito simboliza a situação ou fato. Isso nos permite compreender que a ideologia, tal como o inconsciente, se materializa na língua, sem que um seja absorvido pelo outro. Esse funcionamento emerge pelo equívoco, que se dá no funcionamento da ideologia e do inconsciente, ou seja, o equívoco é produzido na e pela língua — passível de falhas, de deslocamentos, de rupturas, em que o sentido pode ser sempre e inevitavelmente outro.

Ao negar a univocidade, a transparência, a estabilidade, a universalidade da língua e considerá-la como Babel, confusão, tomamos o equívoco, aqui, não como desvio, falha, acidente, algo que deva ser resolvido, mas como próprio do discurso. O equívoco é a

possibilidade sempre presente de (des)construir os sentidos, jogar com eles, já que, em todo dizer, alguma coisa é dita a mais, além do que é demandado e que, “abrindo o dizer sobre a dimensão — excêntrica — da ‘verdade’ inconsciente de um sujeito dividido, abre ao mesmo tempo nesse dizer a falha de seu impossível controle” (Authier-Revuz, 1998, p. 78). As palavras — nos seus equívocos — jogam com outros sentidos, “outras palavras que são a voz de um outro de nós mesmos; lá, no lapso, a outra voz, de modo conflituoso, suplanta a primeira ofuscando a sua ocorrência, e deixando facilmente o enunciador ‘sem voz’ diante do que disse” (*Ibidem*, p. 79).

Dadas essas noções, faz-se necessário problematizar a questão da contradição, da identidade e da subjetividade, para que possamos construir o arcabouço teórico coerente com as noções de sujeito e de ideologia, aqui esboçadas. É o encaminhamento que nos propomos, a seguir, no capítulo II da parte I deste trabalho.

CAPÍTULO II

DA IDENTIDADE À (DES)CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Ao postularmos a heterogeneidade do sujeito e a complexidade que o envolve, urge a necessidade de problematizar as noções de contradição, de alteridade e de identidade, visto que, a partir da perspectiva teórica aqui adotada, a subjetividade não pode mais ser pensada como unificada e coerente, mas como descentrada. A subjetividade é construída sempre em relação ao outro; assim sendo, identidade e alteridade não estão separadas.

Para traçar o alicerce teórico, no que se refere a essas noções, delineamos, neste capítulo, questões que permitem tomar a contradição como constitutiva do sujeito, e como princípio fundador da alteridade. Esboçamos, ainda, a noção de identidade — em função da noção de sujeito aqui adotada —, deslocando-a da visão logocêntrica, em que é vista como fixa, estável.

2.1. A contradição como princípio fundador da alteridade

A filosofia moderna e a tradição cartesiana — centrada no Logos —, como vimos, nos ensina que o fundamento da identidade do sujeito se constrói de forma relacional: não é isso, mas é aquilo, não é o interior, mas é o exterior. Žižek (1996a) cita a forma relacional entre um e outro, entre isto e aquilo — sempre pela contradição enquanto oposição —, que se define, na

visão logocêntrica, a identidade do sujeito. Como sujeito dotado de plena consciência, que escolhe (pela capacidade de produzir, a partir de si mesmo, de suas idéias e de seus estados interiores) entre o dentro e o fora, escolha que é marcada pela transparência de identidade.

Da perspectiva teórica aqui adotada, essa noção de contradição é refutada, já que, neste trabalho, ela não é vista como algo negativo, como entendida pela noção logocêntrica de sujeito, mas sim, entendida na visão discursiva, em que a contradição é constitutiva da subjetividade; portanto não pode e não deve ser eliminada (Coracini, 1997). É pertinente lembrar que é essa noção de contradição que buscamos explicitar.

Foucault (1969) apresenta três tipos de contradição: a derivada, a extrínseca e a intrínseca. As contradições derivadas são aquelas que nascem numa mesma FD, sob as mesmas condições de produção. O autor cita como exemplo a explicação sobre a composição dos fósseis, no século XVIII, que opunha a tese do caráter animal “à tese mais tradicional de sua natureza mineral” (p. 175-6). As extrínsecas são as que surgem entre saberes de FDs diferentes. Como exemplo, o autor destaca a oposição entre o fixismo de Lineu e o evolucionismo de Darwin. Ele entende que a oposição é estabelecida “somente na medida em que se neutraliza a diferença entre a história natural, a que pertence o primeiro, e a biologia, a que se relaciona o segundo” (p. 176). E, finalmente, as contradições intrínsecas, internas a uma dada FD. Ainda nos valendo dos exemplos do autor, há na “História natural no século XVIII, a contradição que opõe às análises ‘metódicas’ e as ‘sistemáticas’” (p. 176). Nesse sentido, afirma Foucault (1969), “a contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade” (p. 173).

Vale invocar a contribuição de Courtine (1981), que ressalta a importância da categoria da contradição, ao conceituar a FD como uma unidade divisível, isto é, como uma

heterogeneidade em relação a si mesma, com fronteiras instáveis, imbricadas com o universo do interdiscurso. O interdiscurso, como vimos anteriormente, é atravessado por divisões heterogêneas de rupturas e de contradições, justamente por reportar-se a um já-dito, a um exterior, o que pressupõe a alteridade.

A questão essencial passa a ser a da multiplicidade e divisão do sentido; pois, numa mesma FD, atuam forças contraditórias que introduzem o discurso-outro — alteridade. Daí, poderemos afirmar que, na esfera discursiva, a contradição é entendida como conflito constitutivo do discurso.

Segundo Foucault (1979), “a contradição é a própria lei de existência do discurso”, o que nos leva a entender que a contradição é, então, sua própria lei de existência. Tomar o discurso como lugar de contradições não significa procurar resolver ou apagar as oposições a ele inerentes, mas procurar compreender como essas contradições são intrinsecamente constitutivas do sujeito e do discurso.

Para essa mesma direção, dirigem-se os estudos de Žižek (1996), que problematizam a questão da ideologia de forma relacional, dada pelo antagonismo da luta de classes. Tomando o antagonismo descrito pelo autor como contradição (logocêntrica), valemo-nos de seu estudo para dizer que, semelhante ao antagonismo, a contradição não pode ser vista como oposição externa nem como relação complementar entre dois pólos, em que um compensa o excesso do outro, mas como cada pólo “inerente a seu oposto; tropeçamos nele no exato momento em que nos esforçamos por apreender o pólo oposto em si, por postulá-lo ‘como tal’” (p. 9).

Desse modo, não é possível estabelecer uma polarização entre o interior e o exterior, entre o velho e o novo, como afirma Žižek (1996), sempre que um evento enuncia uma dimensão nova, este deve ser (des)apreendido como uma continuação, como um retorno a ele.

Entre a alternativa irresolúvel dentro/fora, entende o autor, há sempre uma clivagem por dentro que impossibilita demarcar as fronteiras entre um e outro.

No que se refere à impossibilidade de polarizar, interessam-nos os estudos de Jacques Derrida (1972, 1973), que postula o conceito de *différance* para atingir uma certa exterioridade, em relação à totalidade da era logocêntrica, cuja base filosófica se constrói numa série de binarismos como: verdade/mentira, arte/ciência, objetividade/subjetividade, presença/ausência, o que exclui o diferente: um está dentro e outro está fora. Para problematizar os limites do dentro e do fora, Derrida propõe a “de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de ‘logos’: razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso. Em especial, a significação da verdade” (1973, p. 9). A desconstrução, então, se constitui como uma perspectiva que busca desnudar os pontos subjacentes a essa unidade logocêntrica e procura problematizar os binarismos, construídos como verdades inquestionáveis. Desconstruir implica a desestabilização dessas dicotomias, problematizando a verdade de uma ou de outra, ou a exclusão de uma em detrimento da outra. Derrida desconstrói as relações de oposição, de binarismo, já que não acredita que não seja possível estabelecer limites entre o marginal e o essencial, entre o exterior e o interior, entre o novo e o velho, uma vez que um está imbricado no outro. Essa imbricação nos leva a afirmar que o discurso é marcado pela contradição que, por sua vez, vai negar as dicotomias.

A contradição nos permite pensar o deslocamento, uma vez que ela se situa no princípio da alteridade. Em todo discurso, há alteridade: é um *eu Outro* e um *Outro eu* quem fala, havendo sempre uma incorporação, uma inseparação, uma metamorfose. Por isso, não é possível estabelecer os limites entre o eu e o Outro, já que, entre o eu e o Outro há sempre uma

fronteira porosa, um jogo, uma descontinuidade, uma passagem escorregadia (Robin, 1997, p. 17) — dada a alteridade constitutiva do sujeito.

Destacamos as palavras de Robin (1993, p. 47) para definir alteridade: “alteridade é o que escapa à atribuição, o que não pode ser definido totalmente; é o sentido que escapa, que excede, é o que não pode ser dominado. A alteridade é o que forma o sentido do impossível”¹³.

O sujeito se constrói na contradição — entendida como princípio de alteridade — em que há sempre um jogo, uma clivagem, uma não-coincidência de si, pois o sujeito se constitui e é constituído numa relação com o Outro, com os outros, a alteridade neles e fora deles. Nesse sentido, somos divididos e estranhos a nós mesmos, o Outro é a face oculta da nossa identidade. É sempre “a partir do outro [que] eu me reconcilio com a minha própria alteridade-estranheza, que jogo com ela e vivo com ela” (Kristeva, 1994, p. 191).

Da alteridade-estranheza, se constitui a identidade, que se difunde além dos limites, além das fronteiras, e se dá apenas em momentos de identificação. Dada essa noção de contradição e alteridade, passemos à questão da identidade.

¹³ “L’altérité est ce qui échappe à l’assignation, ce qui ne peut se définir totalement, c’est le sens qui fuit, qui excède, c’est ce qui ne peut être maîtrisé. L’altérité, c’est ce qui forme le sens de l’impossible”.

2.2. A identidade: entre a fixidez e o desmoronamento

O termo identidade denota um sentido de unidade e de estabilidade, que conflita com o descentramento que a descoberta do inconsciente e a concepção heterogênea da linguagem, própria à Análise do Discurso e à psicanálise, introduzem. A noção de identidade (logocêntrica) carrega a idéia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem (Chnaiderman, 1998; Hall, 2000, 2000a; Coracini 1999, 2000).

Conforme Hall (2000, p. 10-2), podemos citar três tipos de identidade: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. Na primeira, a identidade é centrada, unificada, dotada de razão. Consiste num núcleo interior que nasce com o sujeito e nele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo (idêntico), ao longo de sua existência. Na segunda, a identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, costurando o sujeito à estrutura. Ela estabiliza os sujeitos e o mundo cultural em que eles habitam, tornando-os unificados e predizíveis. Nessa concepção, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade única e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (p. 12). Na terceira, o sujeito não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se ‘uma celebração móvel’: formada e transformada continuamente” (p. 13). É essa concepção de identidade que nos interessa, já que vemos, neste trabalho, a impossibilidade de compreender a identidade do sujeito de forma fixa e definida. Como ela é cindida, dispersa, heterogênea, o que temos, então, são ilusões de identidade que se constroem no imaginário.

Sabendo que o termo identidade carrega múltiplas significações, esclarecemos que, aqui, o utilizamos no sentido de identificação, pois entendemos que as identidades podem funcionar, ao longo de toda uma história, como pontos de identificação e apego.

A identidade, nesse sentido, não existe em si mesma, ela é incessantemente (re)construída por meio da relação com o Outro e emerge apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem. Segundo Robin (1997), a identidade é uma noção amplamente imaginária, impossível de fixar-se, de congelar-se. Assim, usamos o termo identidade entendendo-o como as múltiplas e complexas identificações do sujeito que formam a identidade do eu. Ela é uma incorporação, uma dissociação, uma metamorfose. Ela é

um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ — uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao ‘jogo’ da *différance*. Ela obedece à lógica do *mais-que-um*. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora — o exterior que a constitui (Hall, 2000, p. 106).

Pela impossibilidade de um completo preenchimento da falta, não há nunca um ajuste completo, mas apenas o sentimento¹⁴, a ilusão de identidade. Há sempre a costura de fios (em busca de preencher a falta) e, ao mesmo tempo, a sutura de fios (as marcas, cicatrizes que ficam) e que emergem, pela porosidade da língua, fazendo ecoar as vozes que habitam o

¹⁴ Termo emprestado de Berry (1991). A autora entende a identidade como fragmentada e afirma que o que temos são apenas “sentimentos” de identidade (p. 114-17).

sujeito. Desse modo, podemos apenas postular momentos de identificação, em movimento constante.

Nessa direção, a identidade — no sentido dado a ela pela teoria psicanalítica, articulada com a Análise do Discurso aqui adotada — é entendida como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si. Ela não se processa apenas no âmbito das relações intersubjetivas (uma pessoa X transformando-se por identificação em Y), ela se constitui na imbricação de duas instâncias do inconsciente: “o eu e o objeto. Por ‘objeto’ não se deve entender a pessoa exterior do outro, ou aquilo que em sua pessoa me é dado perceber conscientemente, mas a representação psíquica consciente desse outro” (Serrani-Infante, 1997, p. 74). A autora se refere a essas duas instâncias inconscientes do sujeito, também, entre elementos do saber interdiscursivo de formações discursivas (FDs) de aliança ou de contradição.

A partir dessas considerações, entendemos que as identidades são sempre

fragmentadas, fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2000, 108).

Tendo em vista a fluidez das identidades enfatizada por Hall (2000, 2000a), e a noção de discurso aqui adotada — de que todo dizer é constitutivamente atravessado pelo discurso do outro, cabe lembrar, marcado pela alteridade e pela interdiscursividade heterogeneamente constituída —, consideramos, a partir de Nasio (1988, p. 111), dois tipos de identificação,

significativas para nosso estudo: a identificação imaginária e a identificação simbólica. Na primeira, os componentes são a “imagem e o eu”; a produção da linguagem se dá a partir do jogo de formações imaginárias¹⁵. Na segunda, o interdiscurso e a alteridade são cruciais e designam a produção do sujeito do inconsciente; não se trata de um eu que fala, mas de um sujeito-efeito de linguagem. Pela identificação, entendida como marca simbólica, o sujeito adquire, não sua unidade (referente ao ser), mas sua singularidade (que diz respeito ao dizer).

A identificação simbólica, afirma Nasio (1988, p. 115), consiste no sujeito do inconsciente que “baliza, invariavelmente, uma vida significativa e, apesar disso, é subtraído dessa vida”. Por isso, a singularidade do sujeito é dada pela marca do exterior: “existimos como uma marca que nos singulariza e da qual, no entanto, estamos despojados” (*Ibidem*).

A identificação imaginária consiste na representação imaginária: o eu só se identifica seletivamente, ainda que inconscientemente, com as imagens em que se reconhece, ou seja, com aquelas que evocam, de alguma forma, a figura do Outro. Assim, a identificação imaginária, a que dá origem ao eu, é mais do que uma seqüência de imagens, “é fundamentalmente a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante” (*Ibidem*, p. 117), do Outro que o constitui.

Nessa mesma direção, a identidade, “longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos” (Coracini, 1997, p. 56). Em nós, há identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, pela infável presença de discursos outros. As identidades, segundo Bauman (2001, p. 97), “são

¹⁵ As formações imaginárias são constitutivas do discurso, uma vez que todo discurso é direcionado (inconscientemente), em função da imagem que o sujeito faz de si, do outro e do objeto do qual fala (Pêcheux, 1975).

parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”, estão, pois, em constante metamorfose.

A identificação é compreendida como uma construção, como um processo nunca completado, o que implica dizer que há sempre uma falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade.

Considerando, a partir de Bhabha (1998, p. 76), que “é sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo é articulado”, já que “o próprio lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de cisão”, a identificação não é a afirmação de uma identidade que se dá previamente, não é “uma profecia autocumpridora — é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”. O autor entende que a demanda da identificação implica a posição do sujeito em relação à alteridade.

Relacionando isso ao nosso trabalho, podemos entender que o sujeito se diz sob o olhar do outro; em função disso, a demanda da identificação consiste em ser para um Outro, se dizer para um outro. É possível afirmar, conforme o autor, que “a identificação é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro” (*Ibidem*).

Nessa perspectiva, alinham-se os estudos de Derrida (2001, p. 43) quando o autor observa que a “anamnese autobiográfica pressupõe a identificação. Não a identidade, justamente. Uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático, da identificação”; também se situam os estudos de Robin (1993; 1997), que postula o descentramento da identidade via escritura. A autora analisa narrativas de autoficção e de autobiografia de diversos autores, para mostrar a

impossibilidade de uma linhagem real, genealógica, na escrita, ou no falar de si, bem como a (im)possibilidade de se dizer. Busca, assim, problematizar a fixidez da identidade, expondo a imutabilidade da natureza humana, a complexidade, a metamorfose permanente da identidade.

Desses estudos, entendemos que o sujeito é sempre constituído por seus duplos: tudo é não-coincidência entre a pessoa e seu nome, entre o eu e o sujeito, entre a língua e sua cultura. Jamais temos o domínio da cópia e do original, do real (suposto) e da ficção; não sabemos nunca qual é a voz que fala pelo outro, quem é que controla o fenômeno do ventríloquo, já que a identidade se perde nessa metamorfose (Robin, 1997, p. 117). Ela se perde na metamorfose camaleônica e joga sempre com seus duplos, numa relação narciso-vampiro. A autora entende que o sujeito é sempre perseguido por seus duplos, por um outro imaginário que ele constrói como ideal para se dizer.

Todos perseguem seus outros, suas sombras, sua ausência de sombra, um lugar vazio, uma ausência. Que isso se dê através de itinerários, de datas, de autoretratos constituídos artificialmente, de histórias de vida imutáveis em vitrines, todos procuram conservar-se ou encontrar-se através de um outro, de um desconhecido ou de um ser imaginário. É sempre este vampiro-narciso que é perseguido (Robin, 1997, p. 37) ¹⁶.

O sujeito se constitui, pois, nesse duplo registro: Narciso-Vampiro. Narciso não ama, senão sua imagem que contempla ao mirar-se no espelho. Já o Vampiro é a impossibilidade de contemplar a própria imagem.

¹⁶ “Tous traquent leurs doubles, leurs ombres, leur absence d’ombre, une place vide, une absence. Que ce soit à travers des itinéraires, des dates, des autoportraits artéfactuellement constitués, des histoires de vie figées dans des vitrines, tous cherchent à se conserver ou à se trouver à travers un autre, un inconnu ou un être imaginaire. C’est toujours ce vampire-narcisse que l’on poursuit”.

Vale investigar um pouco desses mitos. O mito de Narciso é conhecido como o jovem que contempla sua própria beleza refletida num lago de águas claras; ele se apaixona pela própria imagem e, ao tentar alcançá-la afoga-se nas águas do lago.

Na versão da mitologia grega Narciso, filho de Cefiso e da Ninfa Liríope, da Beócia, era um jovem de extraordinária beleza; o adivinho Tirésias havia predito que ele viveria enquanto não se visse. Desprezou os amores de Ninfa Eco, que secou de mágoa. Voltando um dia da caça, inclinou-se para beber água numa clara fonte, onde, pela primeira vez, viu seu semblante. Apaixonou-se por si mesmo. Desesperado por não poder se unir ao objeto de sua paixão, após tentativas infrutíferas, cai extenuado e ali desfalece. Choraram as Ninfas, as Driades e as Náíades e já prepararam as tochas para a cerimônia do sepultamento, mas o corpo havia desaparecido. No seu lugar, encontraram uma flor, cor de açafrão, com a corola cingida de flores brancas (Dicionário de mitologia grega, 1965, p. 178).

Numa versão de Oscar Wilde, após a morte de Narciso, o lago se transforma; de um lago de água doce, passa a ser um cântaro de lágrimas salgadas. Questionado, pelas Oreiades¹⁷ do bosque, se o motivo de tantas lágrimas era por não poder mais contemplar a beleza de Narciso, o lago surpreende-se e pergunta se Narciso era belo. Em seguida, justifica que chora por Narciso sem saber se ele era belo, chora, porque todas as vezes que Narciso se deitava sobre suas margens para contemplar sua imagem, o lago podia ver, no fundo dos olhos de Narciso, a sua própria beleza refletida.

Ambas as versões do mito nos revelam o ato de pensar-se em si mesmo. Narciso é símbolo da atitude autocontemplativa, introvertida e absoluta que aflige o sujeito. Esse mito

¹⁷ Oreiades — “Deusas do bosque”.

alerta para a incapacidade de reconhecer o outro, alerta para a ilusão de inteireza, para a fascinação do eu que se afoga em si-mesmo-no-Outro.

O mito do Vampiro é o das perversões: os mortos não morrem e os vivos não vivem; noite e dia são invertidos em suas funções; o velho se alimenta do novo e o novo não chega a ser. É a incapacidade de reconhecer a morte: a morte é, ela mesma, a ausência de significado, a impossibilidade de simbolização.

A partir desses mitos entendemos que Narciso e Vampiro remetem a um mesmo ponto: à incapacidade de reconhecer a alteridade. No jogo de espelhos, Narciso acredita estar vendo o outro, quando vê a si mesmo, sua própria imagem, já que é incapaz de enxergar o outro. O Vampiro, por sua vez, não só não se vê no espelho, como também não suporta a visão do outro: diante do outro, do estranho, do diferente, tenta torná-lo um igual, torná-lo um seguidor.

Se, com Narciso, a experiência vivida era a da ambigüidade (a ilusão do reflexo), com o Vampiro chegamos ao limite mesmo da experiência: não havendo vida nem morte, tampouco há ambigüidade. Enquanto o Narciso (ilusoriamente) contempla sua inteireza; o Vampiro, diante da estranheza, busca tornar-se um mesmo. O duplo Narciso-Vampiro sempre joga nas bordas da própria identidade, é o lugar onde se atam e desatam os fragmentos, aquilo que evidencia o equívoco, o impossível, a heterogeneidade, a incompletude do sujeito, é a metamorfose da identidade porque entre o eu e o outro, entre a identidade e a alteridade, não há limites, não há fronteiras definidas, há sim uma descontinuidade, uma passagem escorregadia. Compreendemos que a identidade do sujeito sempre joga nas próprias bordas, o duplo Narciso-Vampiro é sempre perseguido — quando o sujeito se presentifica, ao falar de si — enquanto desejo de transparência e, ao mesmo tempo, como impossibilidade de se contemplar.

A identidade é compreendida, como configurações e reconfigurações que balizam um trajeto, em suas transformações, retificações, metamorfoses, possibilidades e impossibilidades, provocando uma perturbação identitária, pelos mundos estrangeiros que habitam em nós mesmos. O estrangeiro está em nós, habita nossa morada (Kristeva, 1994, p. 190), provocando, inevitavelmente, rachaduras no eu: “inquietante, o estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros — somos divididos”. Como afirmamos anteriormente, a alteridade-estranheza, o duplo Narciso-Vampiro, está sempre em jogo na constituição do sujeito, na metamorfose de sua identidade, por isso ela é escorregadia e não pode jamais ser congelada ou alfinetada.

Considerações finais da primeira parte

Nesta primeira parte, procuramos constituir o alicerce que fundamenta a nossa pesquisa. Buscamos mostrar a (des)construção do sujeito; as noções de linguagem, discurso e ideologia; a noção de contradição, alteridade e identidade. Observamos que o discurso é intrinsecamente marcado pela alteridade, constituindo-se de forma heterogênea, visto que a identidade é um processo em constante metamorfose; o sujeito se constitui de forma híbrida, complexa, heterogênea. Desenvolvida essa primeira parte, passamos aos gestos de interpretação do *corpus*, com base nos pressupostos teóricos aqui delineados.

SEGUNDA PARTE

NOS ENTRELACES DA TRAMA: OS NÓS E AS RUPTURAS

*Então escrever é o modo de quem
tem a palavra como isca: a palavra
pescando o que não é palavra.
Quando essa não-palavra morde a isca,
alguma coisa se escreveu.
Uma vez que se pescou a entrelinha,
podia-se com alívio jogar a palavra fora.
Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca,
incorporou-a.
(Clarice Lispector)*

Esta segunda parte é constituída pelos gestos de interpretação do *corpus* de nossa pesquisa, que visam a analisar os *nós* e as rupturas que emergem do discurso do sujeito-professor. Queremos compreender, com a análise desses *nós* e rupturas, possíveis de serem capturados, como se dá a construção e a desconstrução do sujeito, no falar de si, para mostrar a complexidade da identidade, que é, conforme discutimos na primeira parte, inevitavelmente heterogênea, multifacetada. Como forma de organizar nossas análises, esta parte se acha dividida em quatro capítulos que, por sua vez, são divididos em itens.

CAPÍTULO I

NO DIZER COMO CORPO: O SUJEITO-PROFESSOR, EM CENA, ENCENA UM LUGAR

Ao falar de sua história, o sujeito-professor se coloca em cena, encena um lugar para se e(in)screver, lugar que, segundo Robin (1997), denuncia a falha, a complexidade, o desfalecimento do sujeito. Entendemos que a instância enunciativa, no momento que o sujeito fala de si, recupera exatamente tudo o que está encarnado, num jogo de construção, em que o dizer funciona como se fosse uma isca que o enunciador coloca em cena, tendo a ilusão de que essa isca não é uma armadilha, não é uma cilada para ele mesmo. Essa armadilha faz irromper, nas sutilezas do dizer, um jogo de esconde-esconde, desafiando, afastando e alimentando o narcisismo, para melhor esconder e, ao mesmo tempo, exhibir as falhas, as feridas.

Diante dessa noção, descrevemos, neste capítulo, questões relacionadas ao falar de si, da história de vida, enquanto encenação de um lugar que nos permita compreender, pelas rupturas, pelo equívoco, pelos furos da linguagem, como funciona, no *corpus*, a singularidade e a subjetividade (contradição e identidade) dos sujeitos enunciativos.

1.1. História de vida: uma história, várias histórias...

Diante das inúmeras pesquisas que têm como metodologia Histórias de Vida, cabe, inicialmente, um breve rastreamento delas, para então explicitarmos não só como constituímos os relatos de história de vida dos sujeitos-professores enunciadores, mas também qual foi o olhar de leitura e de interpretação a eles lançado, para procedermos à constituição do *corpus* de nossa pesquisa.

As histórias de vida, desde o final dos anos 70 até o princípio dos anos 80, tornaram-se um objeto de estudo muito em voga na área das Ciências Humanas, em que vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos, articulando a formação com abordagens autobiográficas, em diferentes âmbitos de análise. No campo da Educação, é pioneiro o trabalho de Ada Abraham (1982), da Universidade de Jerusalém, que desenvolveu estudos ligados ao mundo interior dos professores. Os estudos dessa autora foram desenvolvidos na França, na Bélgica e nos Estados Unidos e têm como objetivo revelar o inconsciente individual e o coletivo; abordar e elucidar as imagens que os professores fazem de si mesmos; evidenciar os conflitos e as dificuldades em relação à profissão para, então, mostrar como os problemas poderiam ser enfrentados por grupos de auto-aprendizagem, a partir dos relatos de experiência dos sujeitos em formação.

Semelhante a esses estudos, podemos citar Josso (1988; 2002) e Dominicé (1990), coordenadores de um grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, que utilizam a metodologia de investigação-formação, a partir das experiências dos professores, e promovem projetos de formação utilizando abordagens auto-biográficas. Esses autores partem do princípio de que “a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação” (Dominicé, 1990, p. 167). Essa abordagem pretende levar o sujeito da

formação a uma tomada de consciência em busca da transformação, como podemos atestar pelas palavras de Josso (2002, p. 43): “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, sendo guiado por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central de transformação que oferece a abordagem História de Vida”.

Ao encontro desses estudos, podemos citar também Pineau (1992; 1993; 1994), na França, que trabalha com a metodologia de história de vida na formação e procura destacar as experiências de aprendizagem produzidas por essa via. Em Portugal, destacam-se os estudos de Nóvoa (1987; 1992; 1995), de Goodson (1992) e de Huberman (1992) que, em diferentes dimensões, investigam a formação, dando voz e vez ao professor para falar sobre si mesmo e sobre o seu fazer. Na mesma direção, temos os estudos de Catani (1997) e Souza (1996; 1998) no Brasil. Estes têm como foco a história de vida na formação do professor, objetivando levá-los a um trabalho de reflexão sobre o passado, presente e futuro.

No âmbito dos projetos acima mencionados, posto que em diferentes linhas, as abordagens de histórias de vida convocam o sujeito da formação a reconhecer-se como tal, a assumir a sua quota de responsabilidade no processo, a “tomar consciência” de sua postura, de suas escolhas e, assim, colocar-se numa relação renovada consigo mesmo, com suas práticas e com o mundo. Podemos dizer que essas pesquisas — mesmo que se diferenciem entre si, no que se refere à produção do material auto-biográfico, à natureza dos dados obtidos e às formas de leitura e interpretação das histórias de vida — partem da suposição de que “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio” (Ricoeur, *apud*, Nóvoa, 1992, p. 24).

Embora com outros instrumentos de análise e com diferentes abordagens e objetivos, esses estudos serviram de pano de fundo, no que tange à constituição do nosso objeto de

estudo, por problematizarem a formação do professor, tendo como foco de estudo suas histórias de vida e — como consequência da razão anterior — por darem ao professor a rara oportunidade de expressar-se sobre diferentes assuntos ou sobre si mesmo.

Entretanto, a leitura e o olhar de interpretação que lançamos aos relatos das histórias de vida dos sujeitos-enunciadores, que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, difere dos trabalhos acima citados, que visam, em diferentes linhas, à (re)constituição da história de vida do professor — história verídica, capaz de ser rememorada — para, a partir dela, levar à produção de conhecimentos, à reflexão e à conscientização de si e de seu fazer e, então, buscar o (re)direcionamento de seus saberes e fazeres.

Não é dessa perspectiva que queremos abordar a história de vida; primeiro, porque partimos de uma base teórica que sustenta a noção de sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente, cujo discurso, no vão desejo de controlar os sentidos, exhibe falhas, furos, desejos, ficando a linguagem entendida como o lugar do equívoco; segundo — como decorrência da razão anterior — porque não é nosso objetivo tecer julgamento de valor, nem produzir receitas, modelos, soluções, já que estas seriam, pelas palavras de Coracini (2003b, p. 2), “sempre meros paliativos, alicerçados nas mesmas bases ideológicas em que estamos inseridos”. Cabe ressaltar que não queremos dizer com isso que objetivamos ausência de intervenção no processo de formação, uma vez que a problematização é também uma forma de intervir, dado o lugar de saber e de poder que o formador ocupa.

É pertinente salientar que pretendemos abordar a história de vida não como dados completos, acabados, não como se fosse um monumento possível de ser (re)constituído, que permitiria categorizar o fazer do professor, mas sim como fragmentos de uma história, como “fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica”

(Coracini, 2003b p. 3), da / na qual os sujeitos-professores se e(in)screvem, o que requer que puxemos fios possíveis de diferentes lugares, de inúmeras histórias dentro de uma história, de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito.

Para assumir essa perspectiva, pretendemos nos apoiar e integrar ao campo da Lingüística Aplicada, nas pesquisas ligadas ao projeto *“Interdiscursividade e Identidade no discurso didático-pedagógico”* e ao projeto *“Da letra ao pixel e do pixel à letra no ensino-aprendizagem de língua: uma análise discursiva da linguagem do e sobre o virtual”*, coordenados por Coracini (1995; 1999; 2000; 2003; 2003a; 2003b; 2003c), da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), em que se inserem as pesquisas de Carmagnani (1999; 2003) e Grigoletto (1995; 2003), ambas docentes e pesquisadoras da USP (Universidade de São Paulo). Essas autoras acolhem como um de seus objetos de estudo a escrita de professores de língua materna e estrangeira e o discurso deles em situação de sala de aula. Apoiamo-nos, ainda, nas pesquisas coordenadas por Scherer (1992; 2003), da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), que trabalha com relatos de histórias de vida de professores, a partir de entrevistas semidirigidas.

Os trabalhos acima mencionados, problematizam a formação do professor de línguas, materna e estrangeiras, a partir do discurso. Eles nos possibilitam compreender que, ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja mostrar-se, pois das palavras ditas irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis. Estabelece-se, pois, a idéia de uma nova escrita de si — ou fala de si —, descentrada, lugar onde o sujeito vacila sobre si-mesmo.

Cabe dizer que nos apoiamos também nos estudos desenvolvidos na área de Didática de Línguas, por Ferrão Tavares (1990; 1992; 1999; 2000; 2001)¹⁸, em Portugal, cujos trabalhos possibilitam ao sujeito-professor, em situação de formação, colocar-se em cena para dizer e se dizer. Embora esses estudos se sustentem em uma noção de sujeito diferente da noção, aqui, adotada, eles nos auxiliam a verificar que, ao dizer e se dizer, o sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer.

Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

Com base nos estudos acima citados (nas áreas da Lingüística Aplicada e da Didática de Línguas), consideramos que a história de vida do sujeito-professor se mescla a várias vozes, ou seja, se constitui de várias histórias. Nessa imbricação, a rememoração da história de vida se dá por fagulhas da memória discursiva, já que recordar é “construir a própria existência na forma de um relato do qual cada lembrança é somente um fragmento” (Hornstein, *apud*, Bartucci, 2001, p. 30).

Os relatos das histórias de vida dos sujeitos-professores enunciadorees, que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram constituídos a partir de entrevistas semidirigidas¹⁹: as questões de entrevista serviram como chave que permitiu abrir a fechadura das bordas entre o esquecido e o rememorado.

¹⁸ Realizamos um estudo (bolsa-sanduiche) de três meses, como parte do estudo de doutoramento, na Escola Superior de Educação de Santarém e na Universidade de Aveiro, em Portugal, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Clara Ferrão Tavares.

A fechadura do esquecimento não foi acrescentada do exterior, ela faz parte da discursividade em questão, é esta que lhe dá a sua lei; a instauração discursiva assim esquecida é simultaneamente a razão de ser da fechadura e a chave que permite abri-la, de tal modo que o esquecimento e o obstáculo do retorno só podem ser levantados pelo retorno (Foucault, 1977, p. 64).

Nesse retorno, não há controle se é o imaginado ou o rememorado, já que os limites entre ficção e realidade são tênues (Robin, 1997); de ambos, podem-se vislumbrar lampejos de subjetividade, desejos adormecidos “às vezes de forma insabida por ele mesmo, já que o sujeito se diz mais do que pensa ou pretende” (Brandão, 2001, p. 157). Isso pode ser atestado em nossa análise (capítulos II, III e IV desta segunda parte), quando o professor, por exemplo, instado a falar de sua formação, fala do outro, do aluno e não da formação em si, embora ela escoe pelos furos da linguagem, já que ao falar do outro é de si mesmo que o sujeito fala. Pudemos observar que, ao abordar a sua prática como professor, ele diz mais de sua vivência enquanto aluno, do que de sua prática. Observamos também que o sujeito fala de si e mais se diz do que diz. Em toda escritura, o sujeito trabalha diferentemente a voz do Outro, apagando-se, ausentando-se, mas e(in)screvendo-se, sempre, com seu traço, num movimento de presença/ausência, que é condição de possibilidade de qualquer escritura. As palavras estão sempre no campo do Outro, por isso presença na ausência: lembrar é esquecer e esquecer é lembrar. É preciso, pois, escavar buracos na linguagem para ver e ouvir os *nós* do dizer.

Convém notar que abordamos a história de vida como uma escritura²⁰ de si, como um lugar privilegiado para o sujeito falar de si, das várias texturas do eu, “de um eu imaginário

¹⁹ Esse termo encontra-se explicitado no item 1.3, neste capítulo.

²⁰ A partir dos estudos derrideanos, compreendemos que tanto a escrita como a fala constituem uma escritura. E esta é sempre “autobiográfica, na medida em que expresse com propriedade as tensões derivadas do contato com as oscilações entre a certeza e a incerteza de ser” (Kovadloff (1991), *apud*, Bartucci (2001, p. 383).

que, vez por outra, deixa escapar fagulhas desse sujeito complexo, cindido, que constitui todo indivíduo” (Coracini, 2003b, p. 2). Nesse sentido, o dizer do sujeito-professor compõe uma escritura, pois é, inevitavelmente, sempre um “saber inconcluso, deixando exhibir sua incompletude, seus restos, que finalmente se revelam causa de repetidas leituras e de novas escrituras” (Brandão, 2001, p. 158). O sujeito não tem acesso ao modo como os sentidos se constituem nele, uma vez que é afetado pela memória discursiva, pelas suas filiações, que vão historicizando a trajetória de cada um.

Recontar a própria vida é, sob esse enfoque, construir uma espécie de “île du temps”, em que a rememoração se instala pelo silêncio, pela falta, pelos traços, pelos fragmentos, o que suscita uma confrontação, não com as imagens construídas, mas com a ausência, com as ruínas, com o desmoronamento total (Robin, 1998, p. 24). O falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de idolatrá-la, de reconstruí-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, em vista de um imaginário formado acerca do “ser professor”.

Dessa perspectiva, podemos dizer que a (re)constituição da história de vida do sujeito se dá por fragmentos da memória, já que memória é também esquecimento. O que permite a “escritura” da história de vida

não é mais o fio das lembranças pessoais, mas a densidade de uma memória pessoal e coletiva, porque o ‘eu’ que nela se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não o si mesmo. O que surge é uma narrativa única, de imagens do inconsciente num entrelaçamento da história do autor com a ‘história dos outros’ ou do Outro (Backes, 2000, p. 32).

Esse entrelaçamento de muitas histórias numa história, sem bordas fronteiriças, tece o relato da história de vida do sujeito, que pode ser sempre outra: não há controle. Conforme o lugar, o espaço em que acontece a escritura, em função da relação simbólico / imaginário, a história do Um, a do Outro, as dos outros se imbricam de diferentes maneiras, que implicam, sempre e inevitavelmente, uma mesma/outra história de vida — cindida, heterogênea.

Não há limites entre as borduras do real e do imaginário, já que “qualquer que seja a história de um retorno a si ou a sua casa (...), seja ela uma odisséia ou um Bildungsroman, seja de que modo for que se efabule uma constituição do si” (Derrida, 2001, p. 43), o que ocorre é sempre uma construção/desconstrução de fragmentos. Logo, edificar uma história de vida é da ordem do (im)possível, implica sempre na encenação de um lugar onde é possível a não-castração simbólica, a não-coincidência, a fratura, a fissura, que ocorre pela ilusão (necessária) de completude, de inteireza e, ao mesmo tempo, pela inevitável estranheza-alteridade. A história de vida é: “em vez da síntese, a errância do pensamento; em vez do autor, o traço da vida (des)fazendo-se” (Miranda & Cascais, *apud* Coracini, 2003b, p. 10), em vez de um monumento possível de ser construído, o desmoronamento, a fragmentação de fios da história.

1.2. Na (des)construção do monumento: fragmentos do dizer

A construção e desconstrução do monumento, ou seja, a passagem de uma leitura de história de vida fixa, monumental, possível de ser edificada, para a compreensão da história de vida que surge como fagulhas de memória, como fragmentos de uma história — apresentada anteriormente —, nos permite compreender a trama da história de vida dos sujeitos-

professores como uma escritura de si, como um lugar possível de (re)fazer a sua existência, de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, de (re)tecer-se, “suturando suas falhas, suas rasuras (...), no desejo vão de comandá-lo com o controle de sua consciência ou, ao contrário, exibindo-lhes os furos, as imperfeições, apontando para esse real que ele não deixa de rodear, na tarefa sisífica de escavá-lo, de dizê-lo todo” (Brandão, 2001, p. 146).

No falar de si, há um corpo e este corpo é linguagem, é palavra, é discurso; o papel da escritura

é constituir, com tudo que a leitura constituiu, um ‘corpo’ (...). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim — de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão — como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrit[ur]a transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (Foucault, 1977a, p. 143).

Ao falar de si, o sujeito-professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se e(in)screve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, e(in)screvendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito. Entendemos que o momento de enunciação é o momento em que o sujeito se põe em cena para “‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro (...), para se colocar a si mesmo sob o olhar do outro” (Foucault, 1977a, p. 150-7).

Considerando a relação simbólico / imaginário que entra em jogo na significação, compreendemos que o sujeito, ao se e(ins)crever faz “coincidir o olhar do outro e aquele que se volve para si próprio” (*Ibidem*, p. 160). Para tanto, o sujeito constrói um outro ficcional, ideal, para edificar uma identidade em que seja possível a não-castração simbólica. Esta

implica um furto, mesmo prejudicial ou injusto; é sempre um furtar, um lugar de prazer sem limites. Ela é possível justamente por haver um apagamento entre o que é real (suposto) e o que não é.

O dizer do sujeito é sempre da ordem do “jamais assez” (Robin, 1997, p. 42). Por ser do não-suficiente, afirma a autora, há sempre um espaço em que nunca se sabe se o que está dito é regido pela forma do “nem um nem outro”, ou por aquela do “um e outro” em ressonância, ou ainda por aquela do “um no outro”, num jogo ventríloquo (vozes sufocadas que habitam o sujeito). Ao enunciar, o sujeito se coloca em cena e (inconscientemente) encena um espaço para se dizer. Espaço esse que, certamente, lhe dá a ilusão de completude, de inteireza, de controle.

Tais reflexões nos remetem ao mito de Golem, como a tentativa da edificação de um corpo, uma identidade. Da tradição judia, a narrativa do mito²¹ conta que foi construída uma estátua por um místico do gueto de Praga, chamado Loew, no ano de 1580, para que ela cuidasse do povo pobre e perseguido, na ausência do Senhor. Para que a estátua realizasse os feitos para os quais fora construída, seu criador colocou dentro dela, no lugar do coração, um pedaço de papel com as letras do nome divino emeth (verdade). Esta providência lhe daria vida e poder. A estátua não fez o que esperavam dela; ao contrário, ela provocou uma catástrofe e arruinou tudo, até o momento em que um rabino, distraidamente, retirou o papel com as letras e tudo parou, se fixou, congelou. Breton (1995), ao comentar esse mito, mostra que a palavra, como força criadora, revela a seu criador sua impotência perante a linguagem. As palavras escolhidas (no caso, emeth) são sempre e inevitavelmente imprevisíveis, são incontroláveis, não contemplam o sentido desejado, escapam ao controle do próprio sujeito.

Isso nos leva a compreender, conforme ensina Robin (1993, p. 11), que esse desmoronamento significa que não se pode preencher a falta, já que o sujeito é inacabado, incompleto, incontrolável. Significa também que a verdade não é circular, acabada. Entendemos que esse mito denuncia a necessidade do outro, porque o sujeito é barrado pelo Outro que o constitui.

A autora aproxima esse mito ao mito da torre de Babel, no sentido de que a edificação (no nosso caso, o dizer dos sujeitos-professores, enquanto corpo presentificado) é sempre da ordem do (im)possível. O mito da torre de Babel²² nos mostra que a própria língua é Babel, pois o sentido é sempre postergado. A Torre de Babel não representa simplesmente uma multiplicidade de línguas, ou a edificação de uma língua, mas a incompletude, a impossibilidade de acabar, de totalizar, de completar um significado (Derrida, 1985, p. 209).

Assim, podemos verificar que tanto o mito de Golem quanto o mito da Torre de Babel criam o desejo da edificação, o desejo de limites e, ao mesmo tempo, instauram a sua impossibilidade: “o Golem é completamente polissêmico, multiforme” (Robin, 1997, p. 40).

Consideramos importante a descrição desses dois mitos, porque eles representam a tentativa (logocêntrica) de ‘fabricar’ um corpo presente, tal qual um monumento, quando as personagens falam de si, de suas histórias, de seus fazeres. No entanto, a edificação de uma língua, a tentativa de edificar um sentido é sempre furtada. As “letras” enunciadas são sempre imprevisíveis, representam a confusão, denunciam um lugar de sentidos fugidios, fluidos, não controláveis.

²¹ Robin (1997) ressalta que há diferentes versões sobre a criação do mito. Apoiamo-nos, aqui, na versão explicitada pela autora.

²² Babel: Ba=pai e bel=Deus.

No dizer do sujeito-professor, há sempre uma construção/desconstrução de um corpo ficcional que, inevitavelmente, faz irromper sentidos que desinstalam, desmaterializam, desterritorializam, arrancam uma fixidez, cavam um desvio, tornando visível a metamorfose camaleônica do sujeito (Robin, 1993, p. 10). Isso evidencia que o duplo narciso-vampiro (como discutimos na primeira parte) está sempre em jogo na constituição da identidade: há tanto a contemplação de si — por isso a tentativa de cristalização — quanto a impossibilidade de se dizer. Dessa maneira, tendo como pressuposto que o sujeito é estrangeiro na própria língua, entendemos, pelas palavras de Robin (1993), que a própria língua é (in)acessível, uma vez que o estranho nos habita, enquanto sujeito cindido, multifacetado.

O dizer dos sujeitos-professores, assim, se constitui de fios que consistem na fratura interna de um dizer que se articula sobre um viver (Labarrière, 1983, p. 272). Fratura que, entre costuras e suturas de fios, faz emergir, vez por outra, pontos de identificação desse sujeito. Cabe dizer que são alguns fios, possíveis de serem tocados, que queremos desenrolar em nossa análise.

1.3. Nos nós do dizer: os sujeitos e o *corpus* discursivo

Neste item, descrevemos quem são os *nós* (sujeitos) do dizer e quais os *nós* (equivoco / rupturas) que emergiram no percurso da constituição do *corpus* discursivo. Os sujeitos-enunciadores são professores de língua materna (LM) do ensino fundamental e médio: sete pertencem à 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), de Canoinhas, Estado de Santa Catarina, os outros sete pertencem à Diretoria de Ensino Campinas Leste / Campinas-SP.

Procuramos traçar a história de vida desses sujeitos, por meio de entrevistas semidirigidas, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Optamos por trabalhar com entrevistas, pois acreditamos, de acordo com Authier-Revuz (1998, p. 97), que “o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção”. Traços que se manifestam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeito, possíveis de serem capturados, na relação intradiscurso-interdiscurso.

Utilizamos a técnica de entrevista que Vermersch (1994, p. 33) nomeia “entretien d’explicitation”, que visa à verbalização da ação, em que a intervenção tem a função de guiar. Esse “guiar” não significa delimitar um percurso, mas sim perscrutar um caminho que permite ao sujeito-professor resgatar fios possíveis que constituem a sua história de vida, vale entender, o que se sucedeu a partir dos seguintes questionamentos: 1) Por que você se tornou professor(a) de Língua Portuguesa? quais acontecimentos de sua vida contribuíram para isso?; 2) Como transcorreu sua formação?; 3) Relate algumas experiências que você desenvolveu em sala de aula; 4) Quais os acontecimentos de sua vida pessoal e/ou profissional que marcam sua posição em sala de aula, hoje, como professor de Língua Portuguesa? Ressaltamos que essas questões serviram apenas como uma chave para abrir o portal do esquecido e do rememorado, já que, na perspectiva teórica aqui adotada, é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra.

É preciso lembrar que as condições de produção, ou seja, os momentos da entrevista, entram em jogo na significação, já que, segundo Costa (2001, p. 35), “a presença do outro é também o nosso olhar e a nossa voz”; sempre que nos dirigimos ao outro quando lhe falamos, construímos “sua presença pelas mil facetas projetivas que lhe damos”. Desse entendimento,

não podemos esquecer que a discursividade, tendo em vista as projeções imaginárias (eu ideal), ocorreu em espaços de enunciação diferentes: os sujeitos-professores do Estado de Santa Catarina estavam ante um formador²³, com quem participaram de cursos de formação²⁴; já os sujeitos-professores do Estado de São Paulo estavam perante (mais) um pesquisador, com quem nunca haviam tido um contato anterior. É pertinente salientar que queremos verificar, também, possíveis variáveis entre esses dois grupos, considerando as condições de produção do discurso.

Os professores do Estado de Santa Catarina, cuja particularidade é o fato de serem naturais da mesma região, já haviam participado dos cursos de capacitação da proposta curricular, nos quais o entrevistador-pesquisador foi o ministrante, nos anos de 1996 a 1998. As entrevistas foram realizadas no início do ano de 1998, para o então estudo de Mestrado²⁵. Em função da riqueza dos dados, optamos em utilizar o mesmo objeto de estudo para a pesquisa de doutoramento, ampliando as entrevistas para sete professores de Campinas, Estado de São Paulo.

A seguir, passaremos a uma breve descrição dos sujeitos-enunciadores:

SE-01 / sc²⁶ — 28 anos, graduada em Português / Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória / Paraná, (FAFI), tem Especialização em

²³ Cabe esclarecer que fomos nós que realizamos as entrevistas com os professores e, posteriormente, procedemos a necessária transcrição.

²⁴ Trabalhei em cursos de formação com professores pertencentes à região de SC, por dois anos consecutivos, como forma de levar a eles a Proposta Curricular de Santa Catarina (proposta teórico-metodológica para o ensino de Educação Infantil, ensino Fundamental e Médio), da qual sou co-autora do texto de Língua Portuguesa.

²⁵ Esclarecemos que o recorte feito para o estudo de Mestrado foi o “falar da prática” dos sujeitos-professores (ver Eckert-Hoff, 2002), para este estudo de doutoramento, ocupamo-nos dos relatos que constituem a história de vida desses sujeitos.

²⁶ Elucidamos que: SE significa sujeito-enunciador; o número corresponde ao sujeito da entrevista; ‘sc’ significa que o sujeito-professor entrevistado pertence ao Estado de Santa Catarina; ‘sp’ significa que o sujeito-professor entrevistado pertence ao Estado de São Paulo.

Produção e Análise de Textos pela mesma faculdade. É professora no ensino fundamental e médio em escola estadual.

SE-02 / sc — 45 anos, professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no ensino fundamental, no médio e no ensino superior, cursou Letras e fez Especialização em Língua Portuguesa. Residiu um ano nos Estados Unidos para estudar inglês.

SE-03 / sc — 58 anos, professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental, médio e no ensino superior, cursou Letras e fez Especialização em Língua Portuguesa. Exerceu o cargo de Diretor de Escola e o de Diretor da Delegacia de Ensino da 18ª região de Canoinhas / SC.

SE-04 / sc — 43 anos, professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio, cursou Letras e fez Especialização em Língua Portuguesa. Exerceu o cargo de Diretora de Escola e trabalhou na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

SE-05 / sc — 26 anos, graduada em Português / Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória / Paraná (FAFI), com Especialização em Produção e Análise de Textos pela mesma faculdade. É professora no ensino fundamental e médio em escola estadual e particular.

SE-06 / sc — 42 anos, graduada em Português / Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória / Paraná (FAFI), com Especialização em Letras. É professora de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental e médio em escola estadual e particular. Exerceu o cargo de diretora de escola durante seis anos.

SE-07 / sc — 30 anos, graduada em Letras, com especialização em Produção de Texto e Leitura. Trabalha com Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio, em escola estadual.

Os sujeitos-enunciadores do Estado de São Paulo são professores advindos de diversas regiões; atualmente, são atuantes e residentes na cidade de Campinas. Há a particularidade de serem todos professores de Língua Portuguesa. Nosso contato com eles aconteceu apenas no momento das entrevistas. Estas foram realizadas no segundo semestre de 2000.

SE-01 / sp — 44 anos, graduado em Letras pela PUC / Campinas, trabalha no ensino fundamental e médio em escola estadual e municipal.

SE-02 / sp — 37 anos, graduado em Letras pela PUC / Campinas, trabalha no ensino fundamental numa escola estadual.

SE-03 / sp — 36 anos, graduada em Letras pela PUC / Campinas e em Letras pela Unicamp. Fez especialização em Leitura e Produção de Textos para deficientes auditivos, na área de Ciências Médicas, na Unicamp. Trabalha Língua Portuguesa em escola estadual e municipal, é mestranda no Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp.

SE-04 / sp — 26 anos, graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará, com Especialização na área de Letras na PUC / São Paulo, é mestrando na área da Educação, na Unicamp. Trabalha com Língua Portuguesa, no ensino fundamental e médio.

SE-05 / sp — 34 anos, graduado em Letras por uma universidade particular, trabalha com Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio em escola estadual.

SE-06 / sp — 40 anos, graduado em Letras por uma universidade particular, trabalha com Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio em escola estadual e municipal.

SE-07 / sp — 34 anos, graduado em Letras por uma universidade particular, trabalha com Língua Portuguesa no ensino fundamental, em escola estadual.

Uma vez transcritas as entrevistas, nossos gestos de leitura procuraram verificar a história de vida dos sujeitos-enunciadores, para delinear as regularidades discursivas do dizer

em cujas brechas houvesse lampejos (possíveis) de subjetividade e de singularidade. O que nos chamou a atenção, inicialmente, foram as marcas recorrentes na escritura dos professores, que funcionam, não como objetos a serem descritos, mas como vestígios que permitem puxar os fios do discurso que compõem o tecido corpóreo para a análise.

Os primeiros vestígios se mostraram pelo rastreamento das marcas lingüístico-discursivas “não é para, mas tem que” e “novo”, recorrentes nos relatos, que constituem o capítulo II *A (des)estabilização das fronteiras*, o qual busca mostrar como tais marcas funcionam discursivamente.

Na construção e desconstrução dos relatos de história de vida, outros vestígios emergiram e deparamo-nos, então, com a marca “não” e com “rastros” de híbridas vozes, cujas análises constituem o capítulo III *Na alteridade-estranheza: a heterogeneidade fundante*.

Vale ressaltar que os fios do *corpus* foram se tramando à medida que a análise foi se desenvolvendo, pois, na perspectiva teórico-metodológica aqui adotada, é preciso que “deixemos correr esses fios... Mais tarde, no mesmo tecido, nos mesmos textos, puxaremos outros fios e de novo os mesmos, para ver aí urdirem-se ou desatarem-se novos desenhos” (Derrida, 1972, p. 29). No percurso de deixar correr os fios e desatar novos *nós*, capturamos pontos importantes da história de vida do sujeito, o que nos levou a trabalhar com o ato confessional, que constitui o capítulo IV *O falar de si: um olhar outro da / na formação*.

CAPÍTULO II

A (DES)ESTABILIZAÇÃO DAS FRONTEIRAS

Posto que o sujeito seja heterogêneo, fundamentalmente, constituído por sua relação com o Outro, consideramos que ele se mostra no discurso, à medida que ele “simula” o interdiscurso no intradiscurso. Cabe salientar que os gestos de interpretação que procedemos, não fogem da posição de analista-sujeito, inserido, pois, num lugar e num espaço em que a subjetividade da (sua) história de vida entra, inevitavelmente, na interpretação da rede; isso significa que da rede aqui urdida podem-se multiplicar novos teares, podem-se desatar sempre outros fios.

Tecemos a interpretação, neste capítulo, a partir de enunciados marcados por “*novo*” e os marcados por “*não é para... mas tem que...*”; tais marcas, acreditamos, evidenciam a impossibilidade da dicotomia logocêntrica: mesmo tentando delimitar o dentro e o fora, elas possibilitam a desestabilização das fronteiras. É preciso lembrar que entendemos as marcas não como objetos a serem descritos, mas como vestígios que ficaram no fio discursivo.

Como forma de organização, dividimos este capítulo em duas partes: na primeira, intitulada *Na demarcação das fronteiras: a intenção e as leis do dizer*, procedemos a gestos de interpretação, a partir da marca lingüístico-discursiva *novo*, como possibilidade de desestabilização das fronteiras. Na segunda, intitulada *Isso ou aquilo: é possível demarcar as*

fronteiras? o gesto de interpretação se dá a partir da marca lingüístico-discursiva *não é para, mas tem que* (presentes ou não na materialidade intradiscursiva), como denúncia da não-delimitação das fronteiras, isto é, do fora e do dentro.

2.1. Na demarcação das fronteiras: a intenção e as leis do dizer

Buscamos, inicialmente, conceituar a marca *novo*, a partir do dicionário. Apesar da pretensa universalidade de constituição dos sentidos dada pelo dicionário, este não deixa de abarcar um saber instituído, uma verdade coletiva. Se indicia um saber da coletividade, não deixa de mobilizar a memória do dizer e de provocar efeitos de apagamento do sujeito — em função das projeções imaginárias —, o que será abordado em nossa análise. Conforme o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1989), *novo* é um “adjetivo, do latim *nōvu*, que significa coisa nova, novidade, qualquer coisa a que ainda não se está habituado; estranho, singular” (p. 1675). Por essas acepções do dicionário, *novo* seria algo inédito, antes desconhecido.

Observamos que o saber dicionarizado, ainda que de forma aparente, ganha corpo e presença nos dizeres a seguir, embora nossa busca privilegie interpretar como, discursivamente, *novo* nos remete a *pontos de deriva possíveis*.

[sd – 1]²⁷

SE-01 / sc eu busco o máximo que posso então eu acho que a gente tem que buscar uma prática diferente // talvez por não sei // talvez por ter 26 anos por ser mais nova mas eu acho que estou já saindo diferente né até pegamos hã // fomos formados no tradicional mas agora né / então nós temos que fazer uma prática nova melhor diferente²⁸

Ao ser instado a falar sobre os acontecimentos de sua história de vida que significam o seu fazer em sala de aula, SE-01 /sc enuncia o novo: *temos que fazer uma prática nova melhor diferente*²⁹; na tentativa de demarcar o seu fazer por um ponto final e um inicial. Essa demarcação se dá em função das identificações imaginárias (Nasio, 1988). Está instituído, no imaginário — construído pelos cursos de formação — que o sujeito-professor deve inovar, o que o leva a enfatizar, no seu dizer, a questão do novo e a demarcar o antes e o agora (novo). Esse dizer se explica também em função do que o outro — formador, especialista, com sua autoridade reconhecida — diz. SE-01 / sc arma seu discurso, enunciando que precisa *buscar uma prática diferente*, o que denuncia a eterna busca pela completude.

Observamos que, mesmo enunciando que sua formação foi tradicional (*fomos formados no tradicional*), o sujeito-professor acredita (ilusoriamente) que essa formação não o constitui e demarca o seu fazer afirmando: *mas agora né / então nós temos que fazer uma prática nova melhor diferente*. Esse dizer implica demarcar uma fronteira, “deixar de fora” outras vozes para aflorar apenas a voz da formação — que ecoa em uníssono com vozes de diferentes situações de formação —, marcada pelo discurso da inovação. Essa demarcação, dada a

²⁷ Nomeamos os recortes como seqüências discursivas (sd), enumerando-as (de 1 a 29, na seqüência do texto), como forma de identificá-las e diferenciá-las no dizer do próprio sujeito-enunciador.

²⁸ Esclarecemos que a legenda da transcrição é: / (pausa curta); // (pausa longa).

²⁹ Cabe esclarecer que os enunciados transcritos no corpo do texto serão destacados em itálico e em letra menor que a do restante do texto, como forma de diferenciá-los com maior precisão.

concepção teórica por nós adotada, não é possível, porque, conforme Foucault (1971, p. 26), o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, o que indica que *fazer uma prática nova melhor diferente* aponta para um fazer ‘habitado’, ‘carregado’, ‘atravessado’ (usando as palavras de Authier-Revuz, 1990) de vozes que impossibilitam a dicotomia velho/novo.

Entendemos que a ênfase por uma *prática diferente* está na memória discursiva (já-dito), descrita por Nasio (1988) como uma identificação simbólica. Podemos observar, além da identificação simbólica (alteridade, interdiscurso), uma identificação imaginária que habita esse dizer, como constitutiva da produção do discurso, ainda que de forma inconsciente. O sujeito-professor organiza seu discurso em função das formações imaginárias (Pêcheux, 1975), isto é, coloca seu fazer a partir do afirmado (novo).

SE-01 / sc tenta apagar a voz da experiência, do saber-fazer; porém, discursivamente, a marca *novo* nos remete à voz do Outro que o constitui e desvela o conflito. Segundo Assis Pacheco (1996, p. 95), a “produção do novo (...) é, no retorno do sujeito ao simbólico, fazer uma reorganização de suas sobredeterminações, modificando a situação já dada”.

Embora o sujeito-professor tente apagar a voz do Outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso. Nesse sentido, no recorte discursivo em questão, os fazeres do professor tanto da formação quanto da prática não são oposições binárias (logocêntricas), eles se misturam e denunciam a constituição heterogênea do sujeito.

Tais efeitos ganham presença, também, no seguinte dizer:

[sd – 2]

SE-01 / sc então a partir da faculdade que realmente eu senti mudança mas antes // olha foram anos em que // olha realmente se não fosse no 3º e 4º ano da faculdade eles dizer que

não se dá mais um texto um assunto um título pois geralmente se dava um título e fazia o aluno escrever em cima // então a faculdade começou a mudar a especialização reforçou aquilo pois não existe isso // pelo amor de Deus não faça com o aluno o que fizeram com você / mas se dependesse das instâncias formadoras da instância lááá do Magistério / coitado dos meus alunos // eu matei bastante / agora não agora eu faço diferente porque você tem que passar a trabalhar o novo né

SE-01 / sc, convidado a relatar acontecimentos de sua história de vida que marcaram seu fazer em sala de aula, é movido pelo anseio da mudança, visto que marca o seu fazer por um antes (negado) e um agora (afirmado): *agora eu faço diferente porque você tem que passar a trabalhar o novo*. Essa demarcação se explica, possivelmente, pela inserção desse sujeito na cultura ocidental, enraizada numa visão logocêntrica, que dita o fora e o dentro, o certo e o errado; isso move o sujeito numa constante busca da verdade, ditada por relações de poder e de saber (Foucault, 1979). Poder-saber, neste caso, conferido pela voz da formação mais recente, que diz que o professor precisa inovar.

Esse discurso do novo faz parte de um imaginário construído historicamente. A historicidade nos remete a momentos da história em que a marca *novo* carrega um sentido fundador, constitutivo da formação do Brasil — em vista de sua colonização —, enquanto resultado de um sentimento de patriotismo movido pelo desejo de encontrar a pátria, mesmo tendo que reconstruí-la em outro lugar, em que o novo marca a negação do pai primeiro.

Historicamente, esse discurso do novo nos remete também ao âmbito da produção neoliberal, em que se cultivava um imaginário que determina aos sujeitos que integram o sistema funcionarem idealmente. Nesse imaginário, centra-se a questão mercadológica do novo: novos produtos, novos métodos, novas tecnologias que, na busca do ideal, incita o sujeito-professor a

descartar o velho e a fundar um novo fazer. Fundação essa que, conforme Backes (2000, p. 83), é sempre “compósita: inclui o velho e o novo, o mesmo e o Outro; inclui também dois tempos, o antes e o depois”. Em face do exposto, é possível entender que, ao enunciar *agora não agora eu faço diferente porque você tem que passar a trabalhar o novo*, o sujeito-professor, ilusoriamente, funda um fazer que, compositamente, inclui o isto, o aquilo e o além daquilo.

Essa fundação acarreta, conforme Calligaris (1997, p. 101), “um sentimento de perda e fracasso, com o passar do tempo”. O autor afirma que, desde a época da colonização da ‘nova terra’, o adjetivo *novo* é proliferado para definir atos políticos como Estado Novo, plano novo, dentre outros. Isso revela um fetiche em torno do *novo*, o que pressupõe, no tocante à profissão-professor, que ocorre um fracasso profissional, conseqüentemente, um apelo por um outro modo de fazer e de ser professor.

Entendemos que, na ilusão de funcionar de forma ideal, verdadeira, completa, SE-01 camufla, inconscientemente, o hibridismo que o constitui e tenta demarcar uma fronteira entre o que fazia antes, na sua prática, e o seu ‘novo’ fazer. Como afirma Žižek (1996), sempre que um evento enuncia uma dimensão nova, este deve ser (des)apreendido como uma continuação, como um retorno a ele mesmo, já que, entre a alternativa irresolúvel dentro/fora, há sempre uma clivagem por dentro que impossibilita demarcar as fronteiras entre um e outro.

Observe-se que ao enunciar *pelo amor de Deus não faça com o aluno o que fizeram com você*, SE-01 / sc denuncia uma denegação³⁰ do agir outro. Ao negar o que o outro fazia com ele, enquanto aluno, ecoa a voz afirmativa de que esse outro (velho) acaba direcionando o seu fazer: novo, diferente. O sujeito-professor fala de si, “esquecendo-se” da (im)possibilidade de

³⁰ A denegação está melhor desenvolvida no item 3.1 “A negação como ‘furo’ do *não-um* no tecido do dizer”.

apagar os traços de sua experiência vivida enquanto criança, enquanto aluno, já que somos, também, um pouco daquilo que negamos ou perdemos. Na ilusão de funcionar idealmente, ele acredita se dizer inteiro, o que nos remete ao duplo Narciso-Vampiro que constitui o sujeito, ou seja, a contemplação da imagem e a impossibilidade de se dizer. Isso mostra a fragilização de uma identidade fixa, pois o sujeito procura assegurar, conservar, ou alterar sua identificação, como se pudesse controlar quem é o Outro que constitui o seu fazer em sala de aula e, ainda, o que de sua experiência de vida pode incluir e/ou excluir de seu fazer pedagógico.

Essa busca de funcionar idealmente se mostra, também, no seguinte dizer:

[sd – 3]

SE-05 / sc quando os alunos vêem que o professor é diferente eles aceitam e você não deixa de perder o respeito dentro da sala de aula / não é um guarda-pó que impõe respeito como existe não é a tua postura de profeta né que te valoriza né / é o profissional que faz uma outra prática / inovada diferente

Ao falar de si, instado a relatar os acontecimentos de seu percurso de vida que marcaram o seu fazer em sala de aula, SE-05 / sc evidencia a incompletude que o constitui. Na busca incessante pelo reconhecimento como o professor ideal, ele tenta descartar certa posição de professor, enunciando que *não é um guarda-pó que impõe respeito como existe não é a tua postura de profeta né que te valoriza né* e passa a fundar uma posição (desejável) de *profissional que faz uma outra prática / inovada diferente*. Há um dizer que circula na escola, tal dizer afirma que o trabalho fora do tradicional teria provocado indisciplina na sala de aula. Há uma imagem construída de que a inserção de uma outra prática produziria indisciplina, em conseqüência, desrespeito por parte do aluno. Daí, o dizer do professor: *e você não deixa de perder o respeito*

dentro da sala de aula, que manifesta um sentido de prevenir o outro, o entrevistador, de que o seu lugar de autoridade se mantém; afinal, o bom professor (no imaginário) é aquele que impõe respeito.

Observe-se que no enunciado *não é um guarda-pó que impõe respeito (...) não é a tua postura de profeta né que te valoriza né / é o profissional que faz uma outra prática* emerge a voz autoritária do saber-fazer e o sujeito da enunciação está esvaziado. É uma posição-sujeito que não está preenchida pelo eu-você, mas, ao mesmo tempo em que está esvaziada de sujeito, ela se encontra preenchida, por não ser um professor qualquer, mas um professor-profissional que inova.

O sujeito-professor enuncia um conselho a si mesmo, sugerindo um fazer ‘novo’ e, ao mesmo tempo, faz uma ressalva para resguardar o seu lugar de poder e de saber em relação ao aluno. Ideologicamente, esse dizer denuncia uma ruptura, um equívoco, um desenrolar de conflitos e de contradições, um *mais-gozar*, que faz irromper o “objeto-a-mais”, como o objeto causa do desejo e do gozo: o desejo e o gozo de pertencimento, tanto àquele grupo que inova, como àquele que mantém seu lugar de poder, de ditar as regras do jogo (Žižek, 1996a).

Isso nos leva a entender que SE-05 / sc, barrado, clivado, atravessado pelo inconsciente, como todo sujeito, busca, a partir de uma construção imaginária (de que ele precisa inovar), cujo acesso ele só tem a partir do olhar do outro (eu ideal), uma imagem de si mesmo (ideal do eu). O novo, enquanto ideal do eu, leva o sujeito a uma outra posição subjetiva que, inevitavelmente, carrega o velho. Em busca da completude, o sujeito-professor enuncia um *diferente, melhor* modo de fazer, em que o *novo* está no processo de significação em relação à ‘falta de’ — daí o desejo —, cujo preenchimento total é sempre adiado.

Conforme Riolfi (1999), a linguagem sempre gira em torno da falta, uma vez que, na linguagem, está a incompletude, e o sentido final é sempre postergado.

Considerando o lugar que o ideal do eu ocupa para o sujeito-professor, este inaugura um campo do dizer que marca o *novo*. Essa idealização está no imaginário do sujeito logocêntrico, centrado, que busca o eu ideal, a perfeição, a completude, “esquecendo-se” que o ‘anterior’ o constitui, inevitavelmente.

Conforme Nasio (1988, p. 61), o ideal do eu

corresponde a um conjunto de traços simbólicos implicados pela linguagem, pela sociedade e pelas leis. Esses traços são introjetados e fazem a mediação na relação dual imaginária: o sujeito encontra um lugar para si num ponto — ideal do eu — de onde se vê como passível de ser amado, na medida em que satisfaça a certas exigências.

Como sujeito passível de “ser amado”, SE-05 / sc, constituído ideologicamente, está fadado a enunciar um fazer novo, diferente. Em função das projeções imaginárias, para satisfazer a exigência de ser o ‘bom professor’, SE-05 / sc coloca-se como aquele que anseia o melhor, o novo: aquele que *faz uma outra prática / inovada diferente*.

O amor faz parte das regras de socialização e de pertencimento às práticas culturais ao longo da história do mundo. Como busca de felicidade, de completude, emerge, no dizer do sujeito-professor, esse objeto-a-mais, como desejo de pertencimento, que provém do sentimento ideológico da religião (ideal do eu) em ressonância com o imaginário do *novo* (eu ideal). Cabe dizer, conforme afirma Freud (1930), que a religião é uma das instituições mais poderosas que se alicerça fortemente na noção de amor, como forma de pertencimento a um grupo idealizado.

É possível declarar que a constante busca de ‘ser amado’ leva SE-05 / sc a enunciar que ‘o professor valorizado e respeitado’ é aquele que inova o seu fazer: *não é um guarda-pó que impõe respeito como existe não é a tua postura de profeta né que te valoriza né / é o profissional que faz uma outra prática / inovada diferente*. Para encontrar o ponto de satisfação — ideal do eu — o sujeito-professor procura (inconscientemente) satisfazer a ‘certas exigências’, impostas pela ideologia capitalista e neoliberal, que perpassa os cursos de formação, centrados no fetiche do novo; isso o leva a demarcar o seu fazer enquanto um *profissional que faz uma outra prática*.

O sujeito-professor está inscrito no discurso do Outro, não fixado por um ponto final ou inicial, possibilitando apenas momentos de identificação. Destacando as palavras de Backes (2000, p. 156), podemos dizer que o sujeito-professor está no liame do “desconhecido, negado, recalcado, esquecido... como, aliás, tudo aquilo que escapa à soberania do sujeito consciente e só se revelará involuntariamente”.

Entendemos que SE-05 / sc apela ao novo, porque o menu da identidade “à la carte” o incita a tal escolha, por uma questão de modismo, instituído no imaginário; como o antes inevitavelmente o constitui, a identidade se divide entre o menu e as bordas fronteiriças, o que torna a identidade fluida, descentrada.

Nesse sentido, o dentro e o fora não podem ser delimitados, pois há sempre uma transformação e uma alteração por efeito de sua inserção em cursos, na própria prática, em sua história enquanto criança, enquanto aluno. Não podemos ignorar que o Outro é constitutivo do sujeito e foge ao seu controle a opção pelo ‘novo’ ou a exclusão do ‘velho’, pois ambos estão constitutivamente amalgamados, o que pode ser verificado, também, na seguinte seqüência discursiva.

[sd – 4]

SE-05 / sc eu me tornei professora de português hã // a questão do pensamento né / de se expressar // daí eu escolhi também porque das opções que eu tinha era a melhor né / e de primário eu também não queria trabalhar eu achava assim muito sei lá // eu era nova né / mas eu escolhi isso por causa do curso / eu sempre tive uma quedinha pela língua / e também por uma mudança porque eu pensei assim se eu estudei tanto tempo assim o português assim não pode mais ser assim tinha que ser diferente // tem que mudar inovar não pode ser como eu fui ensinada e tal

Movido pelo anseio da *mudança*, do fazer diferente, SE-05 / sc evidencia sua opção por ser professor de Língua Portuguesa, ao ser convidado a falar por que se tornou professor de Língua Portuguesa. É recorrente, nesse dizer, a demarcação — pela marca lingüístico-discursiva *novo* — de uma prática outra: *não pode mais ser assim tinha que ser diferente*. Observamos que *novo* é enunciado no sentido de excluir o antes e demarcar o seu fazer por um fazer outro: *tem que mudar inovar não pode ser como eu fui ensinada*, como se fosse possível demarcar as fronteiras entre o que é excluído e o que é, por ora, incluído em seu fazer.

Conforme Foucault (1969, p. 163),

estendendo o discurso ao longo de um calendário e dando uma data a cada um de seus elementos, não se obtém a hierarquia definitiva das precedências e das originalidades; esta só se refere aos sistemas dos discursos que tenta valorizar.

SE-05 / sc marca o novo como autoridade de valor, de verdade. Embora sejam duas vozes autoritárias que se rebatem fortemente, a voz de um fazer, construído ao longo de uma prática, perde lugar para a voz da formação, do novo, do inusitado, tida como autoridade

reconhecida: *não pode mais ser assim tinha que ser diferente // tem que mudar inovar não pode ser como eu fui ensinada*. Percebemos que o ponto de ruptura está na resistência ao adquirido, em favor de um saber construído ao longo de um fazer, que marca o conflito entre o velho e o novo, que atribui valor à voz da teoria, da formação. Embora em *tem que mudar inovar* haja um apagamento do sujeito, a voz da autoridade emerge e delimita uma borda fronteira.

O sujeito-professor tenta demarcar uma fronteira, esquecendo-se de que seu fazer está no liame do negado (antes) e do afirmado (novo). Observamos novamente uma denegação em *não pode mais ser assim (...) não pode ser como eu fui ensinada*. O seu fazer como professor está direcionado pelo não-fazer tal qual foi ensinado. Um não se opõe ao outro (novo x velho), o que se dá em função do outro (velho) negado que lhe é inevitavelmente constitutivo. Como afirma Foucault (1969, p. 166), não é possível “estabelecer uma diferença entre o que seria novo e o que não seria”. A *mudança* enunciada pelo sujeito-professor é constitutivamente permeada de uma multiplicidade de vozes, em que o *novo* está apenas no acontecimento de seu retorno. Esse ‘novo’ modo de fazer, certamente, sofre alterações e inclui a alteridade, o olhar de uma experiência vivida, mas também o olhar da voz da formação, que vai fundar uma prática que se transforma num outro lugar, que não é nem o da experiência somente, nem o da formação somente, mas o de uma imbricação incontrolável, contida, ou seja, mistura das duas vozes, embora a credibilidade seja dada à voz da formação.

É possível verificar que é recorrente no dizer SE-05 / sc, a tentativa de demarcar um ponto inicial para seu fazer, a partir da marca lingüístico-discursiva *novo*. Esse *novo* dá a ilusão ao sujeito-professor de estar estabelecendo uma fronteira, e não de apenas estar deslocando seu olhar de uma forma para outra, em que, constitutivamente, o velho e o novo estão embaralhados.

Isso nos mostra que não é possível falar em identidade fazendo separação entre o que fica fora e o que fica dentro; é preciso empreender tanto as transformações, entendidas como metamorfoses camaleônicas, quanto os efeitos de saber que vão se imbricando ao longo da história de vida. A demarcação entre isto ou aquilo não é possível, as fronteiras entre o velho e o novo são fluidas, mesmo a travessia desses limites impossibilitaria verificar onde acaba um e onde começa outro. Isso nos leva a entender que o “ser” professor está marcado por uma identidade híbrida, que se perde na metamorfose do um e do outro. Seu fazer é marcado “pelo descentramento e com fronteiras sempre porosas entre o exterior e o interior” (Birman, 2000, p. 92).

É pertinente salientar que, a partir do gesto de interpretação, entendemos que há dois discursos fortemente autoritários: o da teoria e o da prática. Essas duas vozes estão em conflito; no entanto, o valor é dado à voz da teoria. SE-05 / sc, em ambos os recortes, confere um valor de verdade, em função das relações de poder-saber que entram em jogo, aos cursos de formação. Daí, a intenção e as leis do dizer ‘autorizarem’, dado o lugar discursivo de enunciação — projeções imaginárias —, que seja dito isso (um novo fazer) e não aquilo (velho).

O valor de verdade que é conferido ao “novo” evidencia que o sujeito é interpelado pela ideologia, circunscrita, em maior ou menor grau, em toda relação social, situação, ou fato. Isso pode ser observado nos relatos a seguir, em que os enunciadores falam de acontecimentos que marcaram o seu fazer em sala de aula hoje:

[sd – 5]

SE-03 / sp eu queria estar na sala de aula / mas não trabalhar daquela maneira que eu estava vivendo desde criança // eu queria ter uma metodologia diferente (...)

Eu queria ser professora e // mas algumas coisas você / sem querer você repete / né // aquelas referências / aqueles modelos // que você vai aprendendo no dia a dia da sua vida // e outras // você quer trabalhar de uma forma diferente né (...)

Isso tudo me fez olhar diferente para a sala de aula / que há algo muito maior a fazer / que é preciso buscar formas diferentes de trabalhar em sala de aula

[sd – 6]

SE-04 / sp A prática pedagógica é sua / não é da diretora / não é da coordenadora / sabe / então você pode burlar isso e fazer diferente dos outros / implantar coisas inéditas // totalmente / sabe / diferentes

Compreendemos que SE-03 / sp denuncia o seu desejo de fazer diferente — *eu queria estar na sala de aula / mas não trabalhar daquela maneira que eu estava vivendo desde criança // eu queria ter uma metodologia diferente* —, mas admite que o velho, inevitavelmente (*sem querer*), emerge em seu fazer: *algumas coisas você / sem querer você repete / né // aquelas referências / aqueles modelos // que você vai aprendendo no dia a dia da sua vida*. SE-03 / sp, interpelado pela ideologia — entendida, aqui, como *mais-gozar*, como causa do desejo —, denuncia o valor mercadológico do novo, em que o velho é sempre refutado e o novo ganha o valor de verdade, “esquecendo-se” de que o velho está lá, revestido pelo novo.

Partindo do pressuposto de que o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente (como delineamos no item 1.3), podemos entender que o que perpassa esse dizer é o desejo de completude, de inteireza, de mostrar-se como aquele que tem o poder e o saber de definir seu fazer em sala de aula, negando o(s) outro(s), como afirma SE-04 / sp: *a*

prática pedagógica é sua / não é da diretora / não é da coordenadora / sabe / então você pode burlar isso e fazer diferente dos outros / implantar coisas inéditas // totalmente / sabe / diferentes.

Percebemos um equívoco nesse dizer, pois se realmente a prática é do professor, que tem autonomia para conduzir o seu fazer pedagógico, não seria necessário “burlar” a diretora, a coordenadora. De fato SE-03 / sp denuncia estar ciente (talvez inconscientemente) da hierarquia do poder-saber no contexto escolar.

Na ânsia de passar a imagem positiva de professor, o sujeito, por uma espécie de negação às avessas, afirma-se completo, dono da verdade. A incompletude do sujeito e a fragilidade de uma identidade fixa, sob a aparência de uma ilusória inteireza, são denunciadas nesse recorte discursivo, uma vez que SE-04 / sp tem a ilusão de tudo saber, a ponto de tecer a trama da educação alheia ao Outro.

2.2. *Isso ou aquilo: é possível demarcar as fronteiras?*

Neste item, ocupamo-nos da marca lingüístico-discursiva “*não é para, mas tem que...*”. Acreditamos que tal análise nos possibilita desconstruir as dicotomias, uma vez que nos permite buscar uma certa exterioridade em relação à totalidade da era logocêntrica e, vez ou outra, capturar momentos de identificação do sujeito-professor.

Entendemos que as dicotomias — certo/errado; verdade/não-verdade; isto/aquilo —, ao pressuporem a demarcação de fronteiras, ditam uma suposta verdade e reafirmam relações de poder e de saber, já que, pela análise a partir da referida marca lingüístico-discursiva, podemos

trilhar um caminho para desestabilizar a demarcação dessas fronteiras. Dessa perspectiva, verifiquemos:

[sd – 7]

SE-04 / sc na minha prática eu sempre procuro tratar as turmas de forma igual porque não é para fazer classificação né // mas você tem que fazer essa classificação né

Instado a relatar uma experiência que marcou sua vida profissional, SE-04 / sc evidencia saberes em oposição. Inicialmente, afirma que procura tratar as turmas com igualdade, possivelmente porque ouviu nos cursos de formação que não pode fazer diferenciação. Em seguida, contradiz-se afirmando *mas você tem que fazer essa classificação*. É a voz doutrinária, a voz do mandamento do dever fazer, ditado pela experiência, do dever-saber-fazer, construída ao longo de uma prática, que ecoa nesse dizer. É um saber-fazer que fala mais alto e que lhe confere o poder de resistir ao poder teórico, possivelmente discutido em teorias mais recentes. Esse dizer evoca um saber que, por sua vez, engendra poder. Se poder e saber estão mutuamente implicados, como afirma Foucault, o conhecimento que o sujeito-professor tem não é exterior ao poder. O conhecimento é parte inerente do poder. Nesse sentido, dizer que *não é para fazer classificação // mas você tem que fazer* é tomar uma posição de poder e de saber, marcando pontos de identificação contraditórios. São vozes de diferentes lugares que se recobrem e sinalizam a historicidade do sujeito e a não-homogeneidade.

Na esteira de Foucault, há uma rede de discursos configurada de saberes contraditórios — entendendo contradição como princípio da alteridade — em que nunca se sabe se a voz que fala é do eu ou do outro, do eu e do outro em ressonância, ou do eu no outro, num jogo de ventríloquo. Isso nos leva a compreender que o sujeito-professor, ao falar de si, é sempre

apagado por uma borracha misteriosa, perdendo-se na metamorfose entre o eu e o Outro. Assim sendo, a identidade é fragmentada e foge ao controle do sujeito a opção por essa ou aquela: essa e aquela estão sempre imbricadas.

Essa imbricação pode ser verificada, também, em SE-05 / sc:

[sd – 8]

SE-05 / sc bem / na minha prática // eu dou tudo na sala de aula // nós temos que ser psicólogo um pouquinho / não é para ser mãe mas tem que ser mãe madrinha tia né / companheiro amigo tem que ser confiável porque o aluno confessa muitas coisas através de textos / você tem que ser responsável pelas informações que você recebe / tem que ser um mediador né / um orientador né / é uma formação de um cidadão

SE-05 / sc, instado a relatar o seu fazer em sala de aula, evidencia posições em conflito em seu dizer: *não é para ser (...) mas você tem que ser*, ele desenrola o fio discursivo que, em nosso entender, evoca vozes de diferentes lugares. A voz da formação inicial, o discurso da doação, e a voz de cursos mais recentes (em que o professor não é entendido como um doador mas como um profissional). Há uma dicotomia entre a voz da teoria que propõe “não é para” e a voz de um saber-fazer, construído ao longo de uma prática, que exige “mas você tem que”. Consideramos que a FD que o assujeita lhe “concede” essa tomada de poder dizer “tem que”, para que seu dizer seja “recebido” como verdade.

Ao enunciar *não é para... mas tem que*, SE-05 / sc marca pontos de identificação, que remetem para diferentes posições-sujeito, que foram se construindo na sua formação, ao longo de sua carreira. Daí o dizer *não é para ser mãe mas você tem que ser mãe* mostrar um conhecimento que não põe em xeque o poder, pois mescla justamente uma tomada de posição de poder e, conseqüentemente, uma de saber. Mesmo assim ele resiste, mas o Outro aparece

— o Outro com o reflexo do mesmo. Isso se mostra, intradiscursivamente, pela ordem: “*tem que*”, quando o sujeito desliza de *não é para ser mãe* para *você tem que ser mãe*. Há uma posição-sujeito que resiste ao poder e outra que se assujeita ao mesmo poder do discurso de formação.

As imagens que foram instituídas, historicamente, acerca do professor permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder. Num primeiro momento, discursivamente, *tem que* desvela a resistência ao poder instituído, ou seja, o de dar-se enquanto mãe (doação, extensão da maternidade)³¹. Em seguida, o mesmo sujeito desliza de posição e desenrola um outro fio discursivo que sustenta esse dizer instituído, em determinado período de formação, desvelando momentos de identificação contraditórios. Contradição que mostra o movimento do sujeito na busca incessante de uma “identidade verdadeira” (como se fosse possível e como se existisse uma única verdade).

É possível afirmar que duas vozes de autoridade falam. Uma é a voz da formação que é negada; outra, pelo “*tem que*”, é a voz do saber-fazer, construído ao longo de uma prática, que tem força. Há um embate entre a autoridade da teoria e a autoridade da prática. Essas duas vozes estão em conflito, mas o valor é da voz da teoria.

A afirmação *não é para ser mãe mas você tem que ser mãe* demarca a fronteira entre o ser e não ser, escava e furta uma identidade, na busca da verdade. Isso se mostra, também nas não-coincidências das várias texturas do eu com o sujeito da enunciação: *na minha prática // eu dou tudo (...) nós temos que ser psicólogo (...) você tem que ser responsável pelas informações que você recebe*. Esse *você* encontra-se esvaziado e ao mesmo tempo preenchido, pois em *você* cabe

³¹ Essa questão foi desenvolvida em Eckert-Hoff (2002).

um pouco do eu, do nós e do outro. O sujeito traz o outro para o discurso, como forma de consolidar o seu fazer como verdade.

Essa busca incessante que move o sujeito à procura de uma suposta verdade, ganha presença no seguinte dizer:

[sd – 9]

SE-01 / sc a partir da minha especialização que a gente começou a ver tudo diferente né / que existe algo a mais para ser feito dentro da sala de aula e que tem que ser feito algo mais / porque meu aluno não é monte³² meu aluno não vem do zero e vem bem ligeirinho // então você tem que buscar todas as formas de trabalhar diferente do que trabalhava

Ao ser invocado a enunciar acontecimentos de seu percurso de vida que marcaram seu fazer em sala de aula, SE-01 / sc, na ilusão de perfeição, de funcionar de maneira ideal, apaga, ainda que inconscientemente, os discursos anteriores que constituíram o seu fazer (como se isso fosse possível) e marca o seu fazer a *partir de* — do curso de especialização.

Lembramos aqui que o ponto de ruptura no fio do fazer do sujeito-professor é marcado pelo curso de Especialização: *a partir da minha especialização que a gente começou a ver tudo diferente*. O sujeito-professor tenta apagar a voz da experiência, do saber-fazer; porém as cicatrizes deixadas no fio intradiscursivo — *a partir da... / ver tudo diferente / existe algo a mais para ser feito / tem que ser feito algo a mais / trabalhar diferente do que trabalhava* — nos remetem à voz do Outro que o constitui e indiciam o conflito. Pensamos que, se *existe algo a mais para ser feito dentro da sala de aula*, alguma coisa já havia sido feita, isso mostra que o sujeito,

³² Expressão local, que significa bobo, ignorante.

embora tente apagar os discursos anteriores, os denuncia. Embora ele tente apagar a voz do outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso.

Observamos que a variação pronominal que SE-01 / sc utiliza: *a partir da minha especialização que a gente começou a ver tudo diferente né (...) e que tem que ser feito algo mais porque meu aluno (...) meu aluno não vem do zero (...) então você tem que buscar todas as formas de trabalhar diferente do que trabalhava* aponta para uma encenação, como se fossem vários personagens enunciando. Esses vários personagens evocam, em uníssono, a voz da formação, formando uma tecelagem de vozes que se enredam na rede enunciativa para ditar as regras do saber-fazer: *tem que ser feito algo mais(...) tem que buscar todas as formas.*

SE-01 / sc se vê numa contradição de fazeres (mesmo tentando camuflar e apagar) que o movem na busca de ser inteiro. Nessa busca, há as costuras com isso e aquilo, assim como a sutura, a cicatriz que fica e que emerge em momentos de identificação. A identidade “à la carte” (Robin, 1997) leva o sujeito a fazer as escolhas; porém, ela não permite fazer esquecer os laços de pertencimento, os traços, o resto, já que o sujeito é também um pouco daquilo que perdeu.

A diferença de fazeres, ditos como verdades em um curso de formação (no caso o de Especialização), “convoca” SE-01 / sc a proceder (inconscientemente) a suas escolhas, a demarcar seu fazer diferente do anterior e mostrar-se inteiro, completo. A identidade “é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas — idênticas — aos processos de sujeito que são nelas investidos” (Hall, 2000, p. 112).

2.3. Entrecruzando os *nós*

No entrecruzamento dos *nós*, observamos que o sujeito-professor mais se diz do que diz, embora as questões de entrevista não induzam exatamente ao falar de si. Nessa escritura de si é reincidente a posição entre tradicional (velho) e inovador (novo) e SE-01/sc, SE-05/sc, SE-03/sp, SE-04/sp e SE-04/sc tentam ocupar um lugar nessa dicotomia.

Em SE-01/sc (sd – 1; sd – 2), em SE-05/sc (sd – 3; sd – 4), em SE-03/sp (sd – 5) e em SE-04/sp (sd – 6) é recorrente a marca do “novo”, do diferente, do inusitado, em que ambos evidenciam a posição de professor inovador, anseiam por algo a mais, por um outro modo de fazer e de ser-professor, diferente daquele de suas experiências, dando valor à voz do saber teórico, à voz da formação mais recente. Já em SE-01/sc (sd – 9), em SE-05/sc (sd – 8) e em SE-04/sc (sd – 7), é reincidente o modalizador “tem que”, cujo dizer aponta para a posição de professor que valoriza a experiência vivida, o saber-fazer construído ao longo de uma prática.

Vejamos que, na sua singularidade, SE-01/sc, em ambas as seqüências discursivas, demarca o seu ser e o seu fazer — tanto com a marca do *novo* como com a do *tem que* — pela voz da teoria. SE-05, por sua vez, denota uma contradição (aparente) quando ora dá valor à voz da teoria (novo), ora à voz da prática “tem que”. No dizer de SE-03/sp, SE-04/sp o fazer é demarcado pela voz da teoria (novo) e no de SE-04/sc pela voz da experiência “tem que”.

Em todos os recortes acima analisados, é reincidente a demarcação de uma fronteira entre o dentro e o fora, a tentativa de fixar-se numa dada identidade. Podemos verificar um entrecruzamento de vozes — as da teoria, da formação mais recente e as de um saber-fazer construído ao longo de um prática — na constituição do discurso desses sujeitos, o que, numa relação de poder-saber, acaba por construir (ilusoriamente) uma identidade de professor.

O que podemos vislumbrar, nessas escrituras de si, são apenas sentimentos de identidade que, aliás, está em constante movimento e em constante metamorfose. Pelas palavras de Backes (2000), “assim como há identificação, reconhecimento, há distanciamento, estranhamento” (p. 85), o que nos permite afirmar que as identificações são variáveis e fluidas, não sendo possível, nunca, um encarceramento. Se há a impossibilidade de um encarceramento, não pode ser demarcado o que vem antes e o que vem depois, o que fica fora e o que fica dentro.

Como vimos, se as identificações são diversas, conflituosas e desordenadas, o fazer do sujeito-professor não pode ser marcado por um antes e um depois de um período de formação. Há a ilusão de que podemos ter o controle, uma vez que as fronteiras do dentro e do fora não podem ser delimitadas. No entender de Robin (1997), os limites entre real e ficção, entre o eu e o Outro são fluidos, imprevisíveis; a passagem é escorregadia. Nos dizeres analisados, os fazeres do professor (antes e depois / velho e novo) não são oposições binárias (logocêntricas); eles se mesclam e fazem supor identidades fragmentadas, fraturadas e multiplamente construídas ao longo de sua história, das experiências vividas, em que a presença do outro provoca deslocamentos, re-significações e constitui nossa subjetividade (Coracini, 2000, p. 8).

CAPÍTULO III

NA ALTERIDADE-ESTRANHEZA: A HETEROGENEIDADE FUNDANTE

Neste capítulo, a análise destaca a heterogeneidade de vozes que constitui o sujeito e seu discurso, para mostrar a complexidade da identidade, sua mutação, como ela se perde em sua metamorfose.

A análise se constitui em duas partes: na primeira, intitulada *A negação como 'furo' do não-um no tecido do dizer*, procedemos a gestos de interpretação, a partir da marca lingüístico-discursiva da negação, como forma de denunciar as múltiplas vozes que constituem o dizer; na segunda parte, intitulada *Na constituição de um saber-fazer: vozes híbridas*, mostramos a heterogeneidade de vozes que ecoam no dizer do professor.

3.1. A negação como 'furo' do *não-um* no tecido do dizer

Neste item, ocupamo-nos da marca lingüístico-discursiva da *negação*, que Castro (1992, p. 5) entende como “um momento privilegiado no qual toda a multivocidade da linguagem se evidencia”.

Ao negar, o sujeito está afirmando, está emitindo uma voz afirmativa que ecoa, vinda do interdiscurso. Tal dizer nos leva a compreender que a negação³³ revela, embora tente camuflar, o que é e não é dito ao mesmo tempo. A negação “constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido” (Freud, 1925, p. 296). Ela é entendida então como uma presença feita de ausência, não só como negatividade constitutiva da linguagem, mas também como presença denegada do que está recalcado.

Pela denegação, o sujeito expressa uma resistência regida pela censura, enunciando uma verdade reprimida. A partir de Lacan (1966), entendemos que a denegação é regida sempre pelo discurso do Outro. O sujeito não tem acesso à própria enunciação, senão por meio da negativa que lhe dá a ilusão da lógica, marcando o retorno do recalcado. É na ilusão do domínio da linguagem e dos sentidos que o inusitado irrompe. Deixemos, então, o próprio Lacan enunciar, quando se refere ao texto de Freud, sobre a *Negativa*³⁴, dizendo que

ele [Freud] nos desvenda um fenômeno estruturante de qualquer revelação de verdade no diálogo. Existe a dificuldade fundamental que o sujeito encontra naquilo que tem a dizer; a mais comum é a que Freud demonstrou no recalque, ou seja, essa espécie de discordância entre o significado e o significante que é determinada por toda censura de origem social. A verdade pode ser sempre comunicada nas entrelinhas. Ou seja, quem quer dá-la a entender sempre pode recorrer à técnica indicada pela identidade entre a verdade e os símbolos que a revelam, isto é, atingir seus fins introduzindo num texto, deliberadamente, discordâncias que correspondem criptograficamente às impostas pela censura (Lacan, 1966, p. 373).

³³ Indursky (1997) faz uma análise da negação no discurso: externa, interna e mista. A que nos interessa, aqui, é a negação interna, que se distingue pelas diferentes posições subjetivas que o sujeito assume, em relação ao sujeito do saber de sua FD.

³⁴ Negativa — *Verneinung*, no original.

A denegação pode ser, pois, um lapso de linguagem, um esquecimento, em que o *não* significa a presença, a voz do Outro. Assim, utilizando-nos das palavras de Castro (1992, p. 5), podemos afirmar que “a negação é um modo de a verdade, vale dizer, a verdade do inconsciente, se revelar e se ocultar ao mesmo tempo. O desejo recalcado é formulado verbalmente, não obstante o sujeito dele se defender negando que lhe pertença”.

Dessa perspectiva, a negação é por nós entendida como pista para a relação do discurso com a exterioridade³⁵. O escopo da denegação é o discurso Outro; ela mascara a voz do outro, outras vozes, que, inconscientemente, atravessam o dizer do sujeito. A denegação funciona como dissimulação do discurso Outro, como um mecanismo de defesa e de confissão. Embora não estabilize fronteiras, faz emergir diferenças e contradições no interior de uma mesma FD (Indursky, 1997).

Esses efeitos de denegação ganham corpo e presença no seguinte dizer:

[sd – 10]

SE-06 / sc eu não faço trabalhos individuais / muito difícil / mesmo avaliação eu faço tudo / a maioria em grupo // é coletivo né / eu faço assim / tem determinadas turmas que eu faço por exemplo trabalho de interpretação de texto / daí eu digo para eles assim olha hoje nós vamos fazer esta interpretação porque vocês vão estudando essas coisas aqui olha / mas cada um do grupo vai responder pelo menos uma questão

Assim, ao relatar acontecimentos de sua história de vida que denunciam a posição que assume, hoje, em sala de aula, como professor, SE-06 / sc evidencia o seu fazer pedagógico, marcado, intradiscursivamente, pela negação. O enunciado *eu não faço trabalhos individuais* nos

³⁵ Cabe esclarecer que entendemos exterioridade como as condições de produção, a historicidade, a formação discursiva, o interdiscurso (memória discursiva) (Brandão, 1995).

leva a entender que os trabalhos em sala de aula acontecem em grupos. Ao enunciar, pela negativa, que *não faz*, o sujeito-professor está afirmando um fazer que ecoa pela voz do outro. É a voz do outro, possivelmente do formador, que enuncia que o professor deve fazer trabalhos em grupo, que perpassa esse dizer. Observamos que, embora a negação incida sobre o “fazer trabalhos individuais”, ao enunciar *muito difícil / eu faço tudo / a maioria em grupo*, o professor evidencia que a negação limita o “não fazer trabalhos individuais”. É a afirmação de uma recusa, fundada pelo desejo de acertar. Conforme Coracini (1995), está instituído, no imaginário, que o professor foi/é formado para não ter dúvidas, por isso o desejo de acertar (como se fosse possível delimitar o certo e o errado).

É importante notar que, em seguida, SE-06 / sc relata que, no trabalho de interpretação de texto, mesmo em grupo, ele solicita: *mas cada um do grupo vai responder pelo menos uma questão*, tal ordem evidencia uma ruptura no fio do discurso. O sujeito-professor é tomado por um lapso e ocorre um movimento contraditório no tecido do dizer. O sujeito é “traído” pela linguagem e a negação marca a metamorfose da identidade, que se perde entre o um e o Outro, apontando para a heterogeneidade.

Esse movimento contraditório, no fio intradiscursivo, corresponde a vozes distintas para a negação no interdiscurso; primeiramente, a afirmação da recusa em fazer trabalhos individuais, pela negação; em seguida, o condicionamento a essa prática. São as diversas vozes que ecoam advindas do interdiscurso, que, possivelmente, circularam em diferentes períodos de formação: ora afirmando que o trabalho individual é importante; ora lembrando que o trabalho em grupo deveria ter relevância. O desejo de acertar leva o sujeito a negar um fazer, “esquecendo-se” de que negar é fazer emergir a voz afirmativa, uma vez que esta constitui aquela.

Essas contradições denotam a alteridade, denotam o sujeito camaleônico, evidenciando que a identidade se dá na metamorfose dos momentos cristalizados e do desfalecimento total, o que é construído e desconstruído ao longo de uma ausência, a partir do lugar do Outro, num jogo de esconde-esconde, que, no mesmo momento em que esconde, também exhibe as falhas, as feridas (Robin, 1997), evidenciando o não-controle. Daí, podemos considerar que a negação, no recorte discursivo em questão, marca

o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos (Hall, 2000, 111).

O ponto de sutura entre o discurso que interpela, que “convoca” o sujeito-professor a dizer *não faço trabalhos individuais* e o lapso, que indicia a subjetividade *mas cada um do grupo vai responder pelo menos uma questão* se dá pela marca da negação, que evidencia o *não-um*³⁶ no tecido do dizer e do fazer desse sujeito. O enunciador retoma um discurso, não como uma repetição, mas como um já-dito, sendo contra-dito. O efeito do já-dito dá sustentação ao não-dito no contra-dito (marcado pela negação).

É interessante observar que essa contradição, no tecido do dizer, pode ser atestada pelos laços de pertencimento que o menu da identidade “à la carte” não permite “esquecer”. Considerando que a FD da qual o sujeito-professor enuncia é fundamentalmente móvel e instável, evidencia-se aí a complexidade e a heterogeneidade do sujeito. Isto é, o dizer do

³⁶ Utilizamos o termo “não-um” por entendermos, a partir de Authier-Revuz (1998, p. 187), que o sujeito, barrado pelo desejo, não é “um”, é sempre dividido. Para definir, vale evocar as palavras da própria autora: “‘não-um’ – alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado”.

sujeito-professor se tece não apenas por meio de um curso de formação, mas também por uma imbricação de vozes provenientes de diferentes lugares, o que podemos verificar, também, no seguinte recorte discursivo:

[sd – 11]

SE-02 / sc eu tenho uma experiência muito grande com trabalho de redação / eu digo para eles como errou / como inverter a frase que errou / como manter o pensamento deles / mas tem momentos que eles não podem escrever tudo o que querem

Ao enunciar o seu fazer em sala de aula, SE-02 / sc evidencia um dizer que se contrapõe ao dito. É possível notar que o enunciador constrói uma posição de identificação, vale dizer, no trabalho com redação, ele permite que o aluno mantenha suas idéias: *eu digo para eles como errou / como inverter a frase que errou / como manter o pensamento deles*, mas, de imediato, marca uma ruptura no fio do discurso: *mas tem momentos que eles não podem escrever tudo o que querem* e aponta para a denegação, que está justamente na oposição da afirmação e da negação explicitada. Essa ruptura indica um movimento contraditório, o que presume a alteridade desse sujeito: ora ele se instala na posição de professor inovador, ora na posição de professor autoritário. São diferentes vozes que expõem o conflito e a contradição, inerentes à constituição do discurso e do sujeito. Esse dizer, marcado pela negação, reafirma a ausência do desejado (talvez recalcado): a postura do professor inovador, que permite que o aluno expresse suas idéias livremente. Ao afirmar essa identidade, no caso, a de professor ‘inovador’, ele está cristalizando um fazer, como se fosse possível controlar as vozes que lhe são constitutivas.

A negação marca a materialização de um movimento contraditório de identificação entre o ser e o não ser, entre o fazer e o não fazer. Enunciar *eu digo para eles como manter o pensamento deles* conduz o sujeito-professor a uma identificação imaginária (Nasio, 1988) que ele foi “convocado” a assumir. É a voz do formador que ecoa pelo viés da memória discursiva, ratificando que o professor “deve dar liberdade ao aluno para expressar suas idéias”. No entanto, causando uma ruptura do fio do dizer, pelo efeito da negação, observamos que ele passa para outra posição de identificação *mas eles não podem escrever tudo o que querem*, ou seja, a de um professor que controla o que o aluno pode ou não dizer/escrever.

É preciso justificar porque SE-02 / sc se posiciona de modo contraditório entre a posição de professor que dá abertura ao aluno e a de professor que controla. Entendemos que não é o enunciador quem diz o que deve *fazer*, mas o outro que ele ouviu, seja nos cursos de formação, seja nas leituras, seja de sua posição como aluno, seja na mídia; é a outra voz, vinda de diferentes lugares, que SE-02 / sc acata em seu discurso; sabemos que ele (sujeito) não é fonte nem origem de seu dizer. Ao afirmar esse dizer, negando *mas eles não podem escrever tudo o que querem*, o sujeito evidencia a diferença e a falta, deixa à mostra a porosidade da língua. Dizer o que não somos, significa também dizer o que somos, já que somos um pouco daquilo que negamos. Isso pode provar que como a linguagem, a identidade vacila; por mais que o sujeito queira fixá-la, ela sempre escapa. A tentativa de fixá-la se dá pelo desejo do controle, da totalização (logocêntrica) que, inevitavelmente, constitui o sujeito.

A marca lingüístico-discursiva da negação leva-nos a verificar que a formação de professores sofreu transformações que determinam mudanças no dizível, nestas ficam evidenciadas a porosidade e a heterogeneidade da linguagem.

Se aceitarmos, pois, a heterogeneidade como constitutiva do sujeito, perpassado pelo inconsciente, fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalçados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas (Coracini, 2000, p. 10).

Esse dizível que “resvala” está na memória discursiva (interdiscurso), onde se dão os deslocamentos no funcionamento da denegação, que Nasio (1988) entende como uma identificação simbólica. Podemos observar, além da identificação simbólica (alteridade, interdiscurso), uma identificação imaginária que tanto preside a troca de palavras, quanto constitui a organização, ainda que seja inconsciente, do discurso. O sujeito-professor organiza seu discurso em função da imagem que faz de si mesmo, do Outro e do objeto do qual fala. Em função das formações imaginárias (Pêcheux, 1975), ele se posiciona pela denegação, afirmando um saber e um fazer aparentemente negados. Tais efeitos ganham presença, também, no seguinte recorte discursivo:

[sd – 12]

SE-04 / sc eu não sou boa professora / eu não me considero boa professora / eu tenho que aprender muito ainda // pela experiência que eu tive com os professores de 5ª a 8ª série eu não seria professora de português nunca

Solicitado a relatar acontecimentos de sua vida pessoal e profissional que denunciavam a posição que assume, hoje, em sala de aula, SE-04 / sc marca, pela negação, “o ser” professor. Enunciar *eu não sou boa professora / eu não me considero boa professora* denuncia um desejo (talvez recalçado) de ser um bom professor. Pela denegação, o sujeito-professor revela o que é dito e não é dito ao mesmo tempo: “não se considerar” bom professor, mas ter o desejo de sê-

lo. Emerge um ato confessional como forma de se redimir de suas culpas: “eu não sou bom professor mas me esforço para isso”.

Resta o questionamento: o que é ser um bom professor? A partir do enunciado *eu tenho que aprender muito ainda*, fica a evidência de que o bom professor é aquele que “sabe tudo”. Está instituído, no imaginário, que o professor é quem detém o saber, isto é, formado para saber tudo, é incitado ao “desejo do controle e da totalização” e “à busca da verdade” (Coracini, 1995, p. 49).

É interessante observar que, ao enunciar *pela experiência que eu tive com os professores de 5ª a 8ª série eu não seria professora de português nunca*, SE-04 / sc evidencia a afirmação pela negação e marca a contradição do dizer, isto é, que ele pode ser um “bom professor”. Esse desejo de ser o professor ideal e buscar a totalização ganha presença, também, no seguinte dizer:

[sd – 13]

SE-01 / sc eu não faço para eles o que eu não gostava que faziam para mim né / que me deixavam dormindo dentro da sala que massacravam com questionários com milhões de perguntas para estudar para uma prova / então eu não me vejo aquele professor que cobra que é o estilo profissional tradicional mas também não me vejo ainda um professor completamente dentro dessa nova metodologia de trabalho // eu acho que eu estou caminhando engatinhando né / não estou ainda no ponto

Intradiscursivamente, a experiência vivida é negada, ao relatar os fatos da história de vida que contribuíram para que SE-01 / sc se tornasse professor de Língua Portuguesa. SE-01 / sc inicia sua fala, negando a própria experiência enquanto sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem. *Eu não faço para eles o que eu não gostava que faziam para mim* marca uma posição

de negação para com a experiência vivenciada, ou seja, a voz do vivido e experimentado nega um fazer em sala de aula. Fazer que o *massacrava com questionários com milhões de perguntas para estudar para uma prova*. É a afirmação de uma recusa, fundada sobre fazeres e saberes, historicamente ancorados, que assumem a força de denúncias (Lagazzi-Rodrigues, 1999) discutidas, possivelmente, em cursos de formação continuada, denúncias que carregam o tom de indignação e de recusa.

Essas vozes, mesmo negadas, estão presentes e significam o fazer do sujeito-professor, denunciando o *não-um* que o constitui, já que a negação carrega consigo a afirmação que o sujeito deseja desterrar. Ela encobre, nega a presença do Outro e funciona como uma das manifestações das formações inconscientes. Ao negar o experimentado, o sujeito-professor fala de seu fazer, colocando-se não como o professor “tradicional”, mas como aquele que está em busca de uma nova metodologia. Entretanto, ao enunciar: *não me vejo ainda um professor completamente dentro dessa nova metodologia (...) não estou ainda no ponto*, ponto em que ele seria considerado um professor ideal, completo (como se fosse possível a completude), o sujeito-professor mostra ânsia por completude. Observe-se que, além de *completamente* reforçar essa ânsia, o advérbio de relatividade *ainda*³⁷ aponta para efeitos de sentido de esperança, de uma possibilidade futura de se tornar “completo”, pronto. O sujeito nega o que *ainda não* o constitui e afirma, ao mesmo tempo, que *ainda não* atingiu o que pretende, denunciando a esperança de que possa vir a se realizar.

A frase negativa, sustenta Castro (1992, p. 9), “é índice da presença de uma idéia ou desejo inconsciente que começa a emergir”, vale entender, em que o não significa o sim

³⁷ O advérbio de relatividade “ainda” pressupõe, conforme Coracini (1981), a continuidade de um estado que se espera será o futuro modificado ou a continuidade de algo que se desejaria que já estivesse modificado.

desejado. Isso mostra como o sujeito se sufoca em si mesmo, por ser um sujeito em falta, ausente de si mesmo, em busca de consistência. Mostra o professor num entre-lugar: ao mesmo tempo em que nega a metodologia experienciada por ele, enquanto aluno, confessa ainda não estar totalmente livre dessa experiência, enquanto professor, pois ainda não domina a “nova” metodologia de trabalho, considerada, por ele, como a ideal.

Esses efeitos ganham corpo, também no relato a seguir, quando SE-03 / sc foi instado a relatar acontecimentos de seu percurso de vida que contribuíram para que se tornasse professor de Português.

[sd – 14]

SE-03 / sc eu me sinto para ser franco profissionalmente realizado // agora pessoalmente / mais realizado ainda (...)

nem todos os professores têm um preparo adequado porque as entidades formadoras elas têm deficiências // a gente trabalha com entidade formadora e a gente sabe / há muitas deficiências / a gente tenta superar / mas às vezes é humanamente impossível // falta recurso falta livro falta biblioteca / sempre tem alguma coisa que atrapalha o período de formação

É mister observar que SE-03 / sc coloca-se, inicialmente, como um professor satisfeito, realizado *eu me sinto, para ser franco profissionalmente realizado // agora pessoalmente / mais realizado ainda*. Em seguida, cai em contradição (no sentido de oposição), entra em desacordo com o seu papel de formador e denuncia a falta de recursos para exercer bem esse papel: *nem todos os professores têm um preparo adequado porque as entidades formadoras elas têm deficiências // a gente trabalha com entidade formadora e a gente sabe / há muitas deficiências / a gente tenta superar / mas às vezes é humanamente impossível (leia-se não possível)*. Esse dizer aponta para uma confissão no sentido de redimir-se de suas culpas, já que *não* é possível *humanamente*. Vemos que, ao negar, ele afirma, revela e oculta a verdade do inconsciente. Flagra-se uma

denegação, que contradiz, mesmo sem a presença do advérbio *não*; é uma denegação no sentido lacaniano, de que houve uma afirmação que precede a negação (Lacan, 1966).

Percebemos que a mudança dos pronomes empregados por SE-03 / sc *eu me sino (...)* *nem todos os professores (...)* *a gente*, revela um não-lugar: ao mesmo tempo um distanciamento e uma proximidade para com os problemas expostos.

Podemos verificar que do dizer dos sujeitos-professores emanam desejos, frustrações, anseios, mesmo que aparentemente negados. O anseio por aprender mais para melhorar como professor, o anseio por maior segurança na metodologia escolhida. Como essa segurança não existe, há aquela volta constante ao tecer seu ser e seu fazer. Em ambos os dizeres, observamos que, por mais que o sujeito tente negar fazeres, experiências, ele denuncia rastros destes, visto que, ao denegar, faz ecoar a voz afirmativa. Entendemos, pois, pela marca lingüístico-discursiva da negação, que a identidade se perde na metamorfose camaleônica, portanto, o que resta são apenas momentos de identificação desses sujeitos.

3.2 Na constituição de um saber-fazer: vozes híbridas

Neste item, queremos mostrar as híbridas vozes que ecoam do interdiscurso, denunciando a constitutividade heterogênea do sujeito. Para tanto, é necessário observar o seguinte recorte discursivo em que SE-05, ao ser convidado a relatar o seu fazer em sala de aula, narra um ano de experiência com uma turma de alunos que lhe causou satisfação profissional:

[sd – 15]

SE-05 / sc eu gostava era que todos os alunos gostavam de português / não tinha assim aquela coisa de / ah / português eu não gosto / então era assim uma matéria // gostavam de ler liam sozinhos trabalhavam sozinhos liam seus textos / coisa que eu nunca fiz na escola / gostavam de poesia / a gente trabalhou música teatro eu trabalho até hoje com meus alunos // então o fato de alguns já gostarem / porque antes português era o terror // então eles diziam eu gosto de português / eu gosto da professora de português / que é muito difícil ouvir isso // eu pelo menos nunca dizia // então aquele ano foi para mim / assim o melhor de todos no trabalho // e também eu percebo hoje quando pego alunos que já foram meus eles têm uma intimidade maior com a língua // os meus professores que eu tive não serviram para ter alguma prática // só o contrário // a gente só seguia o livro / análise sintática / era horrível

Em meio à tentativa de narrar o seu fazer pedagógico, relatando uma experiência com seus alunos, SE-05 / sc entra em cena e denuncia o Outro que o habita. Percebe-se que sujeito-professor relata a sua experiência enquanto aluno, para mostrar que o seu aluno, hoje, não age como ele agia *eu pelo menos nunca dizia*, graças ao desempenho “ideal” dele, como professor de Português. Podemos observar, nos vários *eus* enunciados, diferentes sujeitos de enunciação: por vezes, SE-05 / sc enquanto professor: *eu gostava (...)* *eu trabalho até hoje (...)* *e também eu percebo hoje*; ora enquanto aluno: *coisa que eu nunca fiz na escola (...)* *eu pelo menos nunca dizia (...)* *os meus professores que eu tive não serviram (...)* *a gente só seguia o livro*; ora o *eu* como ventríloquo enunciado pela voz de seus alunos: *então eles diziam eu gosto de português / eu gosto da professora de português*. Há uma não-correspondência das várias texturas do eu com o sujeito que enuncia: ora o eu professor, ora o eu aluno, ora o outro (seu) aluno, e o que se tece é uma rede de relações imaginárias na qual se inserem múltiplas identificações.

Embora o sujeito-professor acredite que a sua vivência enquanto aluno não o constitui — *os meus professores que eu tive não serviram para ter alguma prática // só o contrário* —,

entendemos que a experiência lhe é constitutiva, inevitavelmente, tanto que ele a rememora para denegá-la, uma vez que afirma que não é assim que funciona em sua prática pedagógica. Pela negação do trabalho de seus professores, a voz deles emerge, já que, ao falar deles, é de si mesmo que ele fala. Notamos que, quando SE-05 / sc fala de seus alunos — eles *gostavam de ler liam sozinhos trabalhavam sozinhos liam seus textos (...) gostavam de poesia / a gente trabalhou música teatro eu trabalho até hoje com meus alunos (...) então o fato de alguns já gostarem / porque antes português era o terror // então eles diziam eu gosto de português / eu gosto da professora de português* — é dele mesmo que ele está falando, isto é, está fazendo uma projeção de si. Já quando fala de si — *coisa que eu nunca fiz na escola... é muito difícil ouvir isso // eu pelo menos nunca dizia* (referindo-se à leitura, poesia, teatro, ao fato de gostar da aula e do professor de Português) — é do outro, no caso de seus professores, que ele está falando.

SE-05 / sc acredita que constrói o seu fazer diferente daquele de sua experiência enquanto aluno, “esquecendo-se” da impossibilidade de apagar os traços de sua experiência vivida. Isso denota que o sujeito (mesmo que tente negar) se vê sempre a partir do olhar do outro, como afirma Coracini (2003b, p. 3): “o tempo todo, falamos ou escrevemos sobre nós mesmos, mesmo quando falamos do(s) outro(s) que, em última instância, nos constituem”. Em relação a isso, vale lembrar a fala de Fédida (*apud* Coracini, 2003b, p. 3): “o olho não pode ver a si próprio e só encontra sua imagem num outro olhar, pois o olho é espelho, mas não de si mesmo; o espelho simultaneamente aproxima e mantém distante; esse espelho reúne o mesmo e o Outro”.

Ao falar do outro, SE-05 / sc revela um pouco de sua história e, ao mesmo tempo, narra um fazer pedagógico, sempre se avaliando como o professor perfeito, enquanto o outro é o errado. Tal dizer evidencia um entrelaçamento de seu fazer com o fazer de outros, uma história

dentro de outras histórias, história de outro(s). Cabe dizer: revela a heterogeneidade do sujeito.

Vale verificar que, em seguida, SE-05 / sc, instado a relatar como transcorreu sua formação, posiciona-se de forma contrária ao que tinha dito (recorte acima):

[sd – 16]

SE-05 / sc na faculdade / sempre tem um bom professor né // eu tive a professora de Lingüística / dedicada / muito muito // e acho que só né // mas o que me fez gostar mesmo foi o curso de especialização / que valeu a pena mesmo / mesmo / que eu tive o pessoal lá da Unicamp / foi assim maravilhoso todos apaixonados pelo ensino / dedicados / fazendo sacrifício / porque eram pessoas que estudam mesmo assim como você // e incentivavam / e eles não nos colocavam lá embaixo e eles doutores // foi uma coisa / que eu tomo de exemplo para minha prática hoje / porque a gente ficou destemido de participar e perguntar

É importante notar que SE-05 / sc não fala exatamente da formação, embora a formação esteja lá, constituindo-o. No seu relato anterior, ele afirmava: *os meus professores que eu tive não serviram para ter alguma prática*. Já, nesse recorte, ele atribui a alguns professores o seu fazer pedagógico: *eu tive o pessoal lá da Unicamp / foi assim maravilhoso todos apaixonados pelo ensino / dedicados / fazendo sacrifício (...) foi uma coisa / que eu tomo de exemplo para minha prática hoje*.

Há uma divergência no dizer de SE-05 / sc que evidencia que o sujeito se constitui no conflito, na contradição, logo é intrinsecamente heterogêneo e sua identidade é fluida, multifacetada. Vale ressaltar que a contradição é entendida, aqui, como princípio fundador da alteridade (discutida no capítulo 2, item 2.1 da primeira parte); portanto deve ser compreendida no seu modo de funcionamento discursivo, sem pretender ser corrigida, por ser intrinsecamente constitutiva do sujeito.

Observe-se que o pronome *você* no enunciado *porque eram pessoas que estudam mesmo assim como você* não está esvaziado de sujeito e não é um sujeito qualquer; é completamente preenchido, referindo-se ao você-entrevistador.

Percebemos que para falar da formação, o sujeito evoca o outro, se e(in)screve num lugar para se auto-narrar e é traído pela linguagem; isso mostra que sempre que falamos de nós mesmos, falamos também do Outro que nos habita — alteridade constitutiva. Assim também, ao falarmos do outro, é de nós mesmos que falamos, uma vez que, mesmo sem percebermos, sempre e inevitavelmente escapam fagulhas do sujeito cindido.

Essa contradição no dizer de SE-05 / sc mostra a alteridade-estranheza que constitui o sujeito, o duplo Narciso-Vampiro que o habita. Por um lado, isso se evidencia pela incapacidade de reconhecer a alteridade que o constitui — *os meus professores que eu tive não serviram para ter alguma prática* —, e pela contemplação de *si coisa que eu nunca fiz na escola (...) eu pelo menos nunca dizia*. Por outro lado, isso se mostra pela (im)possibilidade de se dizer, pois o sujeito não fala exatamente de sua formação, o que mostra que o Outro, o estranho o habita, de forma cindida, heterogênea: *na faculdade / sempre tem um bom professor né // eu tive a professora de Lingüística (...) eu tive o pessoal lá da Unicamp / foi assim maravilhoso (...) foi uma coisa / que eu tomo de exemplo para minha prática hoje*.

Vale mencionar também, neste recorte, a menção que SE-05 / sc faz desse outro que o constitui, ligando-o à questão do sacrifício. Ele fala dos professores formadores, porém, esse dizer indicia algo dele mesmo que está sendo camuflado e emerge do inconsciente: a paixão pelo ensino, a dedicação, o sacrifício pela profissão. É o discurso religioso que perpassa esse dizer, mostrando a imagem de um professor missionário, idealista.

É pertinente salientar que, na seqüência discursiva anterior (sd – 15), SE-05 / sc nega o Outro que o constitui, passando a imagem de si como o professor perfeito, correto, inovador, amado, idealizado. Já nesta seqüência (sd – 16), ele declara que há sempre um professor que deixa suas marcas e atribui ao outro (seus professores) os prazeres, desejos, devaneios que o habitam, passando a imagem do professor messiânico. São vozes híbridas que constituem o sujeito; elas se mostram, também, nos seguintes relatos:

[sd – 17]

*SE-03 / sp eu queria ser professora / e (...)
então eu queria estar na sala de aula / mas não trabalhar daquela maneira que eu estava vivendo desde criança / eu queria ter uma metodologia diferente / mas eu não tinha noção de como era isso // e com o tempo eu fui aprendendo*

[sd – 18]

SE-04 / sp olha / eu sempre me inquietei muito com a forma de ensinar dos professores // eu sempre observei isso / desde a infância // eu observei isso porque me inquietava / porque o professor continuava dando aulas tradicionais / mesmo percebendo que aquilo não funcionava // aí eu ia pensando que se um dia pender para esse lado / eu vou fazer diferente

É mister esclarecer que tanto SE-03 / sp como SE-04 / sp foram instados a relatar acontecimentos de suas histórias de vida que marcaram a posição que assumem em sala de aula. Vemos que SE-03 / sp, numa espécie de negação às avessas, evidencia que aquilo que experimentou como aluno contribuiu, de certa forma, para definir a sua postura de professor *eu queria estar na sala de aula / mas não trabalhar daquela maneira que eu estava vivendo desde criança*, o que denuncia as híbridas vozes (mesmo ocultas) que ecoam de sua experiência vivida na infância, então aluno, mesmo que sirvam para dizer o que não quer(ia) fazer.

Também SE-04 /sp denuncia a alteridade que o constitui, quando afirma que os professores que teve na infância são os responsáveis pela sua postura de negar, hoje, a metodologia anterior, uma vez que sempre lhe incomodava a forma tradicional com a qual ensinavam: *eu sempre me inquietei muito com a forma de ensinar dos professores // eu sempre observei isso / desde a infância // eu observei isso porque me inquietava / porque o professor continuava dando aulas tradicionais / mesmo percebendo que aquilo não funcionava*. Notamos que, mesmo negando essa experiência, ela lhe é constitutiva, porque, a partir dela, SE-04 / sp se afirma num outro lugar, num outro modo de fazer: *ai eu ia pensando que se um dia pender para esse lado / eu vou fazer diferente*. Podemos entender que o sujeito se afirma num entre-lugar, que não é nem um nem outro, pois esse *fazer diferente* encontra-se esvaziado: ele nega o anterior sem sugerir que *fazer diferente* é esse.

Na ilusão de funcionar idealmente, o sujeito-professor acredita se dizer inteiro; mais uma vez, esse dizer nos remete ao duplo Narciso-Vampiro que constitui o sujeito, ou seja, a contemplação da própria imagem e, ao mesmo tempo, a busca-de-si-mesmo-no-outro, no espelho que não reflete.

Vejamos como SE-06 / sc denuncia, no seu dizer, o Outro que o constitui, quando instado a relatar como transcorreu sua formação:

[sd – 19]

SE-06 / sc eu acho assim / que tem muitas coisas que eu tenho hoje de Educação / de professora hoje em sala de aula / eu devo aos meus ex-diretores // eu tive sorte de ter bons diretores / diretores que me ajudaram quando eu comecei / por exemplo / de ensinar como ter controle de disciplina / que é um problema sério / que muito professor não tem // eu tinha um diretor que ele me dava muitas dicas / assim / me ensinou e isso foi muito importante // e

outra coisa de conteúdo / eu tive que buscar muito // e até hoje tenho ainda dificuldades em determinados conteúdos

Compreendemos que SE-06 / sc denuncia o outro que marcou o seu fazer, afirmando que muito do que faz como professor deve aos seus *ex-diretores // eu tive sorte de ter bons diretores / diretores que me ajudaram quando eu comecei*. Considerando que, na escala hierárquica, o diretor ocupa um lugar de poder e, conseqüentemente de saber, tomado numa noção foucaultiana, vemos que o valor das “dicas” por ele dadas é conferida em função do lugar de autoridade que esse outro ocupa.

Convém notar que a principal “dica” recebida refere-se ao ensino de *como ter controle de disciplina / que é um problema sério / que muito professor não tem*, o que nos leva a verificar como o controle é um forte valor no sistema escolar. O professor prima por seu lugar de saber ter “controle da disciplina”, o que o mantém, certamente, no seu lugar de poder. Por outro lado, vemos o lugar de saber e de poder conferido ao diretor, quando SE-06 / sc “confessa” que este lhe “dava”, no sentido de dar-se/doar-se muitas “dicas”: *tinha um diretor que ele me dava muitas dicas / assim / me ensinou e isso foi muito importante*. Isso desata o discurso messiânico, uma vez que esse verbo carrega o sentido da doação: em “*dar* tem um pouco de conceder, prescrever, praticar, instruir, aconselhar, emitir, lançar de si” (Eckert-Hoff, 2002, p. 88). Observe-se que esse saber “dado/doado” pelo diretor é aceito em função do lugar de poder que o mesmo ocupa.

Convém perceber também que, ao referir-se à “dica” de conteúdo que lhe foi dada pelo diretor: *outra coisa de conteúdo / eu tive que buscar muito*, SE-06 / sc admite falhas em sua formação, denunciando o desejo de tudo saber: *até hoje tenho ainda dificuldades em determinados conteúdos*. *Até hoje* e *ainda* confirmam que, apesar de seus esforços, continua com problemas;

assim, evidencia-se uma formação frágil. Observe-se que *até hoje* reforça a expectativa de que as dificuldades vão acabar e *ainda* aponta para a esperança de sua possibilidade.

Daí entendermos que a formação requer um outro olhar, um olhar que dê voz e vez à experiência vivida, à diversidade e à subjetividade, num processo constante, como nos propomos a discutir no próximo capítulo (capítulo IV).

3.3. Entrecruzando os nós

No entrecruzamento dos *nós* aqui (des)atados, afloram pontos de singularidade, proximidade e distanciamento entre os enunciadores. No primeiro item deste capítulo (3.1.), é reincidente a marca da denegação em SE-06/sc (sd – 10), em SE-02/sc (sd – 11), em SE-04/sc (sd – 12), em SE-01/sc (sd – 13; sd – 2, esta analisada no capítulo anterior, item 2.1) e em SE-03/sc (sd – 14). Na sd – 4 (analisada no item 2.1), enunciada por SE-05/sc, também aparece a denegação. Os dizeres dos sujeitos-professores se aproximam no sentido de denunciar, pela negativa, o *não-um* que lhes é constitutivo. Em ambos, a negação que se apresenta no intradiscurso mascara (ainda que ilusoriamente) a presença interdiscursiva do Outro.

Já no segundo item, temos SE-05/sc (sd – 15; sd – 16), SE-03/sp (sd – 17), SE-04/sp (sd – 18) e SE-06/sc (sd – 19), que denunciam, seja pelo efeito da contradição, seja pela negação do Outro, seja pela afirmação do outro que marcou momentos de sua carreira, as híbridas vozes que os constituem.

É mister ressaltar que, mesmo que a questão de entrevista tenha orientado o sujeito-professor a relatar acontecimentos do percurso de vida que marcaram seu fazer em sala de aula

(sd – 10; sd – 12; sd – 17; sd – 18), a revelar acontecimentos de seu percurso pessoal e profissional que contribuíram para que se tornasse professor de Português (sd – 13; sd – 14), a dizer como transcorreu a formação (sd – 16; sd – 19), ou ainda, a relatar o seu fazer em sala de aula (sd – 11; sd – 15), verificamos que os sujeitos não falam exatamente do que lhes foi solicitado. Emergem em seu dizer vozes de diferentes lugares, negadas e / ou abarcadas, ainda que de forma inconsciente. Nesse falar o sujeito-professor denuncia o outro (seu semelhante) / o Outro (inomeável, estranho e estrangeiro), que marca seu ser e seu fazer, embora, por vezes, de forma camuflada.

Há uma imbricação de vozes, no dizer desses sujeitos, que entram, ainda que de forma inconsciente, na constituição do sujeito e de seu discurso. Sob esse enfoque, podemos entender que o sujeito-professor é pulverizado por identidades híbridas, metamorfoseadas, que descortinam o *não-um*, o exterior constitutivo e mostram a heterogeneidade que o constitui.

CAPÍTULO IV

O FALAR DE SI: UM OLHAR *OUTRO* DA / NA FORMAÇÃO

Este capítulo visa a analisar como o sujeito-professor se põe em cena e encena um lugar para falar de sua história de vida, como forma de se dizer ou de se "confessar". Queremos compreender como se dá a construção e a desconstrução do sujeito, no falar de si, para mostrar a complexidade, o descentramento da identidade e, então, buscar caminhos que nos levem a compreender como esse "colocar-se em cena" poderia possibilitar um (re)direcionamento da/na formação do professor.

Na primeira parte: "*Na (im)possibilidade de se dizer: a confissão*", nosso gesto de interpretação se dá a partir da escritura de si, entendendo este e(in)screver-se como um inconfessável-confesso (Foucault, 1988). Procuramos mostrar, não aquilo que o sujeito (ilusoriamente) gostaria de esconder ou de revelar, mas aquilo que escapa, que se esconde ao próprio sujeito e, por vezes, revela sentidos imprevisíveis. Na segunda parte "*Colocar-se em cena': um caminho possível...*", abordamos a questão da escritura de si como uma possibilidade de um (re)direcionamento da/na formação do professor.

4.1 Na (im)possibilidade de se dizer: a confissão

Dada a noção de escritura de si (explicitada no capítulo I, desta segunda parte), como descentrada, fictícia, lugar onde o sujeito vacila sobre si, urge a necessidade de problematizarmos a questão da confissão, geralmente entendida como uma prática de penitência, em que o confessor, conscientemente, revela suas falhas a outrem — a uma autoridade reconhecida —, como forma de isentar-se dessas falhas e ver-se novamente incluído no grupo ao qual pertence. Conforme Foucault (1988), é a partir do século XIX, que a confissão desloca seu ritual exclusivo e difunde-se para uma série de outras relações como pedagógicas, familiares, amorosas e outras.

Por muito tempo, a confissão estava solidamente ligada à prática da penitência. Nessa prática, o ato de confessar, em domínios tais como o cristianismo e as práticas discursivas da justiça civil, remete à obrigatoriedade de o homem lançar sobre si um olhar de reprovação, de mostrar-se autor de alguma falha (Souza, 1997).

Para Foucault (1988), o cristianismo, visto como um dos agentes da modalidade de poder, institui a vigilância, pelo próprio sujeito, de seus impulsos do corpo e de suas representações da mente, em que a prática da confissão se institui como um processo em que as manifestações do corpo e da mente devem ser constantemente vigiadas, na forma de um discurso dirigido a representantes terrenos do poder divino.

Entretanto, essa prática transformou-se consideravelmente, afirma Foucault (1988, p. 62):

A partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinqüentes e peritos. As motivações e os efeitos dela esperados se diversificaram, assim como as formas que toma: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas, que são consignados, transcritos, reunidos em fichários, publicados e comentados.

É na forma de narrativas autobiográficas que essa noção foucaultiana nos interessa, considerando que as motivações e os efeitos desta se diversificam sempre em função da ideologia. A confissão desenrola sempre uma relação de poder, uma vez que não se confessa sem a presença, ao menos virtual, de outrem, que não é mero interlocutor, mas a instância que, de alguma forma, requer a confissão e intervém, segundo o autor, para avaliar, julgar, inocentar e produzir, em quem a articula, modificações intrínsecas: que inocentam, resgatam, purificam, livram o sujeito de suas faltas, liberam e prometem-lhe a salvação.

Os efeitos do ato confessional se difundiram, como atesta Foucault (1988, p. 59):

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama.

A partir do século XIX, então, a noção de confissão é deslocada ao ser integrada a um projeto de discurso científico: ela passa a ser vista como o lugar privilegiado da fala de si, logo, o ato confessional, esse discurso de verdade, adquire efeito, não em quem o recebe, mas naquele de quem é extorquido. Nesse sentido, a confissão permite o acesso à própria

subjetividade, no seu duplo sentido que lhe é constitutivo: *aveu* — declarar, dizer, admitir, atestar algo sobre si; e *confession* — como uma das modalidades de *aveu*, codificada na prática do sacramento cristão da penitência. Assim, a confissão vem como uma palavra requisitada, obrigada ou não, mas sempre rompendo, através de alguma pressão imperiosa, as bordas entre o esquecido e o lembrado, ou seja, “os lacres da reminiscência ou do esquecimento” (*Ibidem*, p. 62).

A confissão “não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, porém daquilo que se esconde ao próprio sujeito e que só se pode revelar progressivamente e através de uma confissão da qual participam o interrogador e o interrogado, cada um por seu lado” (Foucault, 1988, p. 65). Esse funcionamento da confissão vem ao encontro da máxima lacaniana de que o “inconsciente é estruturado como linguagem”, e é constituído de uma cadeia de significantes sobre os quais não se pode ter controle (Lacan, 1966, p. 25).

Nesse sentido, abordamos a questão da confissão nos relatos de história de vida dos enunciadore: não se trata apenas de dizer o que e como algo foi feito, mas sim de, no inconfessável-confesso, escavar o jogo que se esconde, por vezes, ao próprio sujeito; trata-se ainda de buscar os rastros deixados pelo sujeito do inconsciente. Torna-se possível, então, fazer funcionar os procedimentos da confissão nas escrituras de si, não mais para extrair dela uma prova, mas, sim, um sinal, algo a ser interpretado, já que (como ressaltamos anteriormente), o sujeito mais se diz do que diz.

Em face dessas reflexões, vejamos o seguinte recorte discursivo em que o sujeito-professor, ao ser instado a relatar por que se tornou professor de Português, declara, inevitavelmente, o que se esconde a ele e nele próprio:

[sd – 20]

SE-03 / sc *eu me sinto / para ser franco / profissionalmente realizado // agora pessoalmente / mais realizado ainda // até gosto de comentar isso / com o pessoal que faz essa pergunta / que já me fizeram essa pergunta uma vez e eu vou repetir porque é uma verdade // se eu tivesse que começar / eu começaria novamente // eu vejo que apesar de todos esses problemas que nós enfrentamos eu acredito que ainda vale a pena // não é só a questão de idealismo / é a questão de profissionalismo mesmo // porque depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor // um sabor de viver diferente / você pode andar pelas ruas de cabeça erguida / ninguém // sempre alguém te conhece né / sempre alguém trata você como professor // o referencial / o teu referencial é de professor // eles não te chamam de outra coisa / chamam / ô professor como é que vai? / e isso dá-nos também uma certa alegria // é como se respondessem ao teu chamado / né / você trabalhou na comunidade e você obteve resposta do que você fez / então é um processo de realização / e muito importante / esse é um processo que // não sei se todos sentem isso né // quando você constrói / eles respeitam né / mas eu sinto isso aí // e é sério*

Observamos que SE-03 / sc, ao enunciar *eu me sinto...* confessa a sua satisfação, enquanto profissional, no intuito de mostrar o seu reconhecimento, de isentar-se de seus atos e de manter-se todo-poderoso. Na (im)possibilidade de se dizer, vemos que, ao relatar o porquê de ter se tornado professor de Português, ele se declara, se confessa enquanto aquele que saboreia momentos de realização por ter sido professor de Português: *eu me sinto / para ser franco / profissionalmente realizado / agora pessoalmente / mais realizado ainda*. Ele não fala do porquê de sua escolha, mas de uma satisfação pessoal que advém do “ser profissional”, do “ser professor”. Observamos também uma certa satisfação em poder se dizer: *até gosto de comentar isso / com o pessoal que faz essa pergunta / que já me fizeram essa pergunta uma vez e eu vou repetir*

porque é uma verdade.

Esse dizer aponta para o dispositivo da confissão cristã, em relação a afirmar uma verdade: a verdade de sua realização como professor. É possível ver que tanto no início do recorte *eu vou repetir porque é uma verdade*, como no final *eu sinto isso aí // e é sério* o sujeito-professor busca legitimar o seu dizer. Esse discurso produz verdade, produz poder; conseqüentemente, produz saber: “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (Foucault, 1973, p. 51). Esse jogo de saber-poder se dá, mais enfaticamente, no sentido de afirmar-se como verdadeiro — *é verdade (...) é sério...* —, uma vez que o sujeito se confessa diante de uma instância que requer a confissão (no caso, o professor-entrevistador) que, de alguma forma, ainda que imaginária, intervém para avaliar, julgar e para condenar ou inocentar.

Podemos atestar, também, uma confissão político-social, por ter cumprido com seu compromisso. A confissão no sentido de reconhecimento e isenção foi deslocada de seu cunho puramente cristão, também, pelos modelos comunistas na sociedade, que acabaram por ser uma forma laica de declinar o conceito de confissão para autocrítica. Disso decorre que a confissão é sempre um reconhecimento e o que reina é o ideal de racionalismo clássico (logocentrismo), em que “ser crítico é ser consciente; é saber o que se faz, por que se faz e como se deve fazer; é saber julgar o certo e o errado no outro e em si próprio (autocrítica)” (Coracini, 2003, p. 272). No caso da profissão-professor, este assume um compromisso social de fazer com que as classes menos favorecidas ascendam socialmente; se sua prática não possibilita isso, ocorre a culpa. No dizer do sujeito-professor não há uma culpa explícita, já que ele respondeu “idealmente ao chamado” e a realização é plena, ideal. O que emerge é o

efeito de sentido do sacrifício; “responder ao chamado” é colocar-se pronto para o sacrifício — é o lugar do gozo.

Podemos presumir que SE-03 / sc constrói o seu dizer dando ênfase à questão de profissionalismo e não de idealismo: *eu vejo que apesar de todos esses problemas que nós enfrentamos eu acredito que ainda vale a pena // não é só a questão de idealismo / é a questão de profissionalismo mesmo*. No decorrer de sua “construção” discursiva ele destaca apenas as questões de idealismo, como: *realização, prestígio, reconhecimento, o referencial de professor*; isso denuncia o idealismo que o constitui. Nesse *inconfessável-confesso* é possível, discursivamente, descavar o jogo que se esconde ao dizer construído pelo sujeito-professor, que se dá numa articulação entre os discursos que circulam acerca do que é ser um professor ideal, e o desejo de cada um, que é construído a partir do olhar do outro. A incisão em dizer *acredito que ainda vale a pena* reflete a necessidade de enfatizar o quanto se vê valorizado, valor esse ligado ao idealismo. Já a incisão em ressaltar que *é questão de profissionalismo mesmo*, desata o imaginário (eu ideal) de hoje, que entende o professor como um profissional. Para não parecer arcaico, ele afirma ser uma questão não só de idealismo, mas de profissionalismo.

Como o “eu particular só adquire sentido no pano de fundo de uma ‘experiência histórica”” (Backes, 2000, p. 32), podemos atribuir o dizer de SE-03 / sc ao discurso da formação mais recente, em que o “ser” professor é uma questão de profissionalismo (imaginário); isso incita o sujeito-professor ao desejo de pertencer a esse grupo. No entanto, o professor ideal o constitui (simbólico), levando-o a construir um dizer idealizado, e(in)screvendo-se como aquele professor realizado, satisfeito, que sente o sabor de ser professor e, como tal, ser reconhecido: *depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive*

/ isso me dá um grande sabor.

Esse ato confessional faz emergir aquilo que se esconde ao próprio sujeito, que, na (vã) tentativa de edificar uma identidade, de revelar a sua inteireza, denuncia desejos adormecidos. Na ilusão de ser inteiro, completo, o sujeito-professor mostra a sua realização, a sua satisfação, dizendo do *sabor* de ser chamado de professor, depois de uma longa carreira: *porque depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor // um sabor de viver diferente*. Podemos entender esse dizer como uma construção e o que está em jogo é uma luta de saber. Na sua origem, sabor e saber provêm do verbo latino *sapare*, que significa, ao mesmo tempo, *saber* e *ter sabor*. “Isso me sabe” (tão comum no falar do português de Portugal) ganha corpo e presença no dizer do sujeito-professor. Fica evidente que o sentido de “ser professor” *se sabe*, (no sentido de sabor) porque pode ser experimentado, pode ser saboreado, o que aponta para uma sensação sinestésica que, realmente, passa pelo corpo de SE-03 / sc. Percebemos isso quando, em seguida, enuncia *você sente o reflexo disso na comunidade*, indiciando um espelhamento de imagens. O imaginário de professor profissional e ideal é semelhante ao da comunidade, ou seja, o professor enunciador se “cola” às imagens lançadas pelo olhar do outro / Outro (exterior, comunidade, cursos de formação — eu ideal).

Ideologicamente, esse dizer indicia um *mais-gozar*, que faz irromper o “objeto-a-mais”, como o objeto causa do desejo e do gozo: o desejo e o gozo de pertencimento àquele grupo que respondeu “idealmente” ao chamado. E isso se evidencia no dizer do sujeito quando afirma: *é como se respondessem ao teu chamado / né / você trabalhou na comunidade e você obteve resposta do que você fez*.

A partir de Fink (1998, p. 82), considerando que “o desejo do homem é o desejo do Outro” e que “o homem deseja o desejo do Outro por ele”, podemos compreender que esse dizer desnuda o desejo de se mostrar inteiro, ideal. Conforme o autor, “a causa de seu desejo pode tomar a forma da voz de alguém”. Podemos atestar esta afirmativa em: *sempre alguém te conhece né / sempre alguém trata você como professor // o referencial / o teu referencial é de professor // eles não te chamam de outra coisa / chamam / ô professor como é que vai?* Dotado de inteireza, esse dizer exhibe o desejo “de uma pertença prévia — pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação” (Foucault, 1971, p. 43). Notamos a necessidade de o sujeito-professor sentir-se um dentre outros, mas não um anônimo, um desconhecido, o que nos leva a observar um certo narcisismo em seu dizer.

Observamos, também, que SE-03 / sc encena vários personagens que se mostram pela dispersão dos pronomes *eu... nós... teu... você*. A voz do ventríloquo escorrega e resvala do *eu* ao *você*, por vezes totalmente esvaziado e por vezes totalmente preenchido, já que cabe qualquer um: os limites das bordas do *eu-outro* e *outro-eu* é rompido, uma vez que *eu... nós...* pode ser o enunciatário e *você... teu...* pode ser o enunciador, ou vice-versa, já que “o ‘eu’ que aí se exhibe não se confunde necessariamente com o autor de carne e osso que parece sustentar esse ‘eu’. O personagem que aí se apresenta é de diversa textura do ‘eu’ de cada um de nós que também se representa no seu discurso, na sua condição de sujeito cindido” (Brandão, 2001, p. 147).

Isso mostra que, embora SE-03 / sc “se quer guardião de seu discurso, Pai do *logos*” (*Ibidem*), acaba sendo falado por ele, já que o Outro, inevitavelmente lhe escapa. Assim, também lhe escapam as palavras, os sentidos.

Podemos verificar que o falar de si constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade — que é sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada. O sujeito-professor fala de si, confessa-se na tentativa de construir e edificar uma identidade; porém, as vozes que ecoam do interdiscurso mostram o não-controle, a contradição, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa.

Observamos que o sujeito-professor não declara por que se tornou professor de Português, mas confessa a sua satisfação pela escolha feita. Vejamos o seguinte recorte discursivo:

[sd – 21]

SE-02 / sc se o aluno me pergunta por que precisa ler / eu respondo / para adquirir conhecimentos / Mas só? // se você já escreve bem / você não pode parar / em casa você tem que fazer um esqueminha / porque eu tenho que ler / porque eu tenho que estudar / porque eu tenho que procurar // me preparar para o futuro / porque o presente está aí / eu nem procurei emprego e já estou desempregado né / então se estudar // apesar do salário ser pequeno / porque não valorizam o professor de jeito nenhum // é a cachaça da gente / porque eu chego em casa e ainda vou para o computador / então a minha vida é aula / sei que em termos financeiros não é bom mas //

Instado a relatar por que se tornou professor de Português, SE-02 / sc, a exemplo da seqüência discursiva anterior (sd – 20, enunciada por SE-03 / sc), não fala exatamente do porquê, mas revela a sua satisfação, tanto pela escolha feita quanto pela total dedicação. Na dificuldade de falar do eu, ele desloca seu dizer para a parte pedagógica, narrando um possível diálogo com o aluno; quando o aconselha a ler, a escrever, a estudar, a procurar, a ir além da sala de aula. Percebemos que o sujeito-professor, além de ser constituído pelo discurso

pedagógico autoritário, como caracteriza o uso do modalizador *tem que*, também é perpassado pela discursividade jurídica que individualiza o sujeito e o responsabiliza por suas faltas e escolhas, tal como materializa a seqüência: *eu tenho que ler / porque eu tenho que estudar*. Observamos que ele se refere ao aluno, porém, podemos verificar que o conselho ao aluno é o que ele quer dar a si próprio. Isso pode ser verificado pelo uso do pronome *eu*: *porque eu tenho que ler / porque eu tenho que estudar / porque eu tenho que procurar // me preparar para o futuro*, quando ele aconselha seus alunos. Podemos atestar que é dele mesmo que SE-02 / sc está falando, já que retoma o seu fazer de professor, afirmando que o ser professor é a sua vida: *é a caça da gente / porque eu chego em casa e ainda vou para o computador / então a minha vida é aula*. Nesse dizer, aloja-se uma confissão, às avessas, do idealismo que constitui esse sujeito. Mesmo reconhecendo os baixos salários, sua dedicação é total, a ponto de conduzir a barca da educação, em meio às tormentas sociais, salariais, porque o ideal fala mais alto.

Há um certo sabor nesse dizer, o sabor de idealismo, o sabor da dedicação total, o sabor de ocupar todo o seu tempo com o *ser* professor, mesmo que a questão salarial não *se saiba* (no sentido de *sabor*, tal qual empregado no português de Portugal). Nesse sabor, emerge o sentimento idealista que o constitui, advindo de uma prática de formação em que o idealismo prevalece. O que se esconde nesse dizer é a voz do idealismo da profissão, do professor dedicado, a voz da formação que diz que o professor deve ser um exemplo para o seu aluno. Tanto se vê como exemplo para o aluno que seu conselho pedagógico é mostrar que o aluno deve se dedicar o tempo todo ao estudo, também fora da escola, assim como ele o faz.

Percebemos que o sujeito do enunciado e o da enunciação (a exemplo da sd – 20, anteriormente analisada) se confundem pela dispersão dos pronomes empregados. É um eu e um você esvaziado e ao mesmo tempo preenchido, já que em “eu” tem um pouco de “você”

(aluno) e em “você” tem um pouco do “eu” (professor), misturando-se com as várias texturas do *eu-nós* que aí se identificam. O *eu* que aí se exhibe se confunde com os personagens que se representam nessa dispersão pronominal: percebe-se um eu-outro “travestindo-se de palavras-máscaras ou surgindo por relâmpagos, deslocando-se, deixando revelar o lugar vazio de seu desejo insabido daquilo que, paradoxalmente, o move” (Brandão, 2001, p. 146). O desejo (insabido, talvez) que o move é o da inteireza, tanto que seu dizer aponta para um mais-gozar, em que o eu ideal convoca o sujeito a se dizer completo, dotado de verdade.

Vale, ainda, retomar a metáfora enunciada por SE-02 / sc, de que ser professor *é a cachaça da gente*, no sentido de que ser professor é como tomar cachaça: é algo ruim, que faz mal à saúde (no caso do professor, em função das dificuldades salariais e sociais), mas que, no entanto, faz gozar. Ser professor causa desprazer, mas faz gozar. Ser professor, no excerto em questão, torna-se um vício que compromete todo o tempo e que rege a vida do sujeito-professor *porque eu chego em casa e ainda vou para o computador / então a minha vida é aula*. Essa concepção de profissão como objetivo de vida, ou melhor, como algo que dá sentido à vida pode ser observada, também, na seguinte seqüência discursiva:

[sd – 22]

SE-01 / sp *a minha experiência mesmo // eu acho que o professor tem que gostar daquilo que faz / se dedicar de corpo e alma / tentar passar coisas boas para os alunos né / porque eles esperam uma resposta da gente // então se dedicar ao máximo e formar aquele aluno assim / não só passar conteúdos mas também formar cabeças / personalidades / que eu também acho muito importante né // que não adianta só você ensinar o que é sujeito / objeto direto / objeto indireto / se a pessoa nem sabe o que está acontecendo lá fora / na sua cidade / na política // por exemplo / o voto / discuto com eles / eu acho que aquele ano em que o Collor ganhou / muita gente votou nele porque ele é bonito / bem apresentado / nossa / em relação*

ao Lula / não é? // muita gente nem procura saber o programa do Lula / nada / foram de cabeça no Collor

Instado a relatar acontecimentos de seu percurso de vida que marcaram a sua posição em sala de aula, SE-01 / sp revela aquilo que se esconde a ele próprio. Entendemos que o sujeito-professor não fala de acontecimentos explícitos que marcaram o seu fazer, embora seu fazer emerja quando enuncia, por exemplo, uma certa culpa em relação à formação do aluno: *formar aquele aluno assim / não só formar conteúdos mas também formar cabeças / personalidades (...) não adianta só você ensinar o que é sujeito / objeto direto / objeto indireto / se a pessoa nem sabe o que está acontecendo lá fora / na sua cidade / na política*. Seu fazer surge para mostrar que ele se preocupa, não apenas com os conteúdos, mas também com a formação pessoal do aluno.

Esse dizer remete a uma confissão de si, denunciando a camaleônica identidade do sujeito, a fluidez de identidades que o constituem. Isso tudo pode ser indiciado pelos diferentes sentimentos de identidade que se revelam: o de professor dotado de razão, que tem a ilusão de unicidade, que acredita que o seu fazer se deve tão somente ao seu próprio fazer, *a minha experiência mesmo*; o de professor idealizado, que saboreia a profissão, *tem que gostar daquilo que faz*; o de professor doador, dedicado, *tem que se dedicar de corpo e alma*; o de professor dotado de inteireza, de verdade, *porque eles esperam uma resposta da gente*; o de professor não conteudista, mas formador de opiniões, *não só passar conteúdos mas também formar cabeças, personalidades*.

Sabemos que é o imaginário que “fixa” o sujeito nas posições, imaginário esse precedido pelo discurso, pelo social, pelos traços que constituem o ideal do eu. Essas diferentes posições não deixam de denunciar acontecimentos que se revelam no dizer do sujeito-professor. Tais acontecimentos advêm de diferentes lugares, possivelmente dos cursos

de formação, em diferentes períodos; ao contrário do que ele acredita, de que os acontecimentos que marcaram o seu fazer em sala de aula provêm somente de sua prática: da *minha experiência mesmo*. SE-01 / sp, na ilusão de completude, “esquece-se” de que a sua experiência, inevitavelmente, se confunde com as vozes de sua formação; o que emerge, então, nesse dizer é o sabor de se dizer ideal, completo, capaz de construir seu fazer com a sua totalidade, capaz de dar respostas, capaz de *formar cabeças, personalidades*.

Ao enunciar que os alunos esperam respostas — *eles esperam uma resposta da gente* —, SE-01 / sp revela um certo sentimento de culpa, que o leva a afirmar que é preciso *se dedicar ao máximo e formar aquele aluno*. A culpa se estende, inclusive, pelo fato de não ter “respondido” idealmente às incertezas do aluno, tais como as questões políticas e sociais com que o aluno se defronta, visto que dá o exemplo do voto. Evidenciamos, nesse dizer, o comprometimento social assumido pelo professor e a culpa de não conseguir intervir na ação social e política de seu aluno. Podemos entender que essa culpa advém do discurso religioso, que solicita do cristão a entrega total: *se dedicar de corpo e alma* para ser o “caminho e a verdade”, já que *eles esperam uma resposta da gente*. Observamos que os efeitos de sentido que emergem desse dizer formam um encadeamento: pecado, culpa, sacrifício, redenção, gozo. O pecado, caso não conseguir levar o aluno à ascensão social *não só passar conteúdos mas também formar cabeças / personalidades*; a culpa, se isso não ocorrer *porque eles esperam uma resposta da gente*; o sacrifício, no sentido de *se dedicar ao máximo (...) se dedicar de corpo e alma*; a satisfação e realização, por *gostar daquilo que faz* — que é o lugar do gozo pleno.

É interessante salientar que o idealismo da profissão, a doação, a dedicação total aflora nesse dizer, mostrando que o sujeito-professor se acredita inteiro; quando algo não ocorre como o previsto, o sentimento de culpa emerge. O sujeito se confessa inteiro, dotado de

verdade, capaz de dar as respostas certas (ilusão de uma única verdade), assim, nesse inconfessável-confesso, emerge o que se esconde a ele próprio.

Nesse sentido, alinha-se o seguinte recorte discursivo:

[sd – 23]

SE-06 / sc eu acho que as faculdades e as instâncias formadoras / elas não dão conta de formar você para entrar numa sala de aula // até porque sala de aula é sala de aula / né // se você está pronto aí que você vê que tem muita deficiência de conteúdo na sala de aula // da faculdade para sala de aula é muito difícil // primeiros anos eu sofri bastante // hoje já não tenho mais tanta dificuldade por causa dos anos de trabalho

Entendemos que SE-06 / sc confessa sua falta de formação, quando instado a falar *como* transcorreu sua formação. Consideramos esse dizer como uma confissão às avessas, já que o sujeito vê a sua formação como algo acabado, como algo que o deixa pronto: *se você está pronto aí que você vê que tem muita deficiência de conteúdo na sala de aula*. É possível notar que SE-06 / sc afirma, inicialmente, que as instâncias formadoras são deficientes: *elas não dão conta de formar você para entrar numa sala de aula*. A seguir, traído pela linguagem, ele conclui que a formação o deixa pronto, portanto, é um período fixo, acabado. Dessa contradição (aparente), podemos entender que ele se confessa como aquele que não conseguiu estabelecer relação entre a voz da teoria e a voz da prática³⁸. Em face disso, atribui a sua “facilidade” atual, em sala de aula, somente ao seu saber-fazer, construído ao longo de sua prática, esquecendo-se de que as vozes da formação o constituem, inevitavelmente.

³⁸ Ler a esse respeito Coracini & Bertoldo (2003).

Há um certo sabor que emerge desse dizer e que se deve à sua ilusão de inteireza, à sua crença de que a superação das dificuldades deu-se pela própria experiência, esquecendo-se da voz da formação que lhe possibilitou também essa superação. A ilusão de completude e a crença na capacidade de superar sozinho os obstáculos advêm da voz da formação inicial, enraizada na noção de sujeito logocêntrico, que dita que o professor é uno, é um ser dotado de capacidades, de verdades absolutas. Aparece, nesse dizer, a (vã) tentativa de eliminar todo e qualquer traço do outro / Outro. Essa afirmativa pode ser observada, também, no seguinte dizer, quando o sujeito-professor é instado a relatar acontecimentos que marcaram o seu fazer em sala de aula.

[sd – 24]

SE-04 / sp essa angústia com as novas possibilidades / o fato do professor saber que aquele conteúdo era ultrapassado e pouco útil para a vida do aluno e mesmo assim ele continuava dando aquele conteúdo // o fato de que eu poderia fazer com que o aluno tivesse prazer e o fato de eu trabalhar com oficinas não me permite dar uma aula tradicional // sabe / se eu hoje der uma aula tradicional / eu não posso // porque eu estaria me traindo / é um pacto comigo mesmo e digo / eu não vou ser canalha de abraçar uma causa que não tem nada a ver comigo / é cruel comigo porque eu estaria negando toda a minha formação e cruel com meu aluno

É evidente que SE-04 / sp não fala exatamente de acontecimentos de seu percurso que marcaram o seu fazer, embora vários acontecimentos que o constituem possam ser capturados. Observamos que diferentes imagens de professor, diferentes vozes constituem o seu fazer: a voz do professor tradicional, aquele que não questiona as suas práticas, *o fato do professor saber que aquele conteúdo era ultrapassado e pouco útil para a vida do aluno e mesmo assim ele continuava*

dando aquele conteúdo; a imagem do professor que causa prazer com suas aulas, o fato de que eu poderia fazer com que o aluno tivesse prazer; as vozes da formação mais recente que negam o tradicional e que visam a um trabalho diferenciado, o fato de eu trabalhar com oficinas não me permite dar uma aula tradicional; a imagem do professor fiel, que abraça um ideal de professor, é um pacto comigo mesmo e digo / eu não vou ser canalha de abraçar uma causa que não tem nada a ver comigo.

Embora ele afirme que seu fazer é marcado por *essa angústia com as novas possibilidades*, as imagens, tanto as que ele tenta excluir quanto as que ele inclui, o constituem, já que, ao relatar o seu ideal de professor, afirma que não pode trair sua formação: *é cruel comigo porque eu estaria negando toda a minha formação*. O que se esconde ao próprio sujeito-professor é o desejo de ocupar o lugar de professor ideal, o lugar de inovador, aquele que busca o novo e que, acima de tudo, abraça uma causa e vai até o fim. Aflora aí um eu ideal que anseia pelo novo, pelo inusitado.

Comprendemos que SE-04 / sp acredita-se inteiro, capaz de escolher o que deseja incluir ou excluir de seu fazer (como se isso fosse possível). Ele revela uma certa culpa para consigo mesmo e para com o seu aluno, caso venha a incluir, em seu fazer, algo que julga ser do ensino tradicional: *sabe / se eu hoje der uma aula tradicional / eu não posso // porque eu estaria me traindo (...) é cruel comigo (...) e cruel com meu aluno*. Essa insistência denuncia uma tentação: *eu não posso (...) é cruel*, e faz emergir também uma culpa que advém da hipótese afirmativa que tem como causa a aula tradicional e como consequência a traição, o pecado, daí o sentimento de culpa.

Isso pode ser observado, também, no seguinte dizer do sujeito-professor, quando convidado a relatar como transcorreu a sua formação:

[sd – 25]

SE-06 / sc o meu aluno é um ser social // que tem toda uma expectativa de vida // e vem para sala de aula / senta aí / fica quatro horas ali / a gente vai lá / dá suas aulas // às vezes eu questiono sabe / será que o que eu estou sendo para aquele aluno / eu estou sendo um caminho para ele / será que eu estou sendo um crescimento para ele?(...)
no momento em que eu entrar na sala de aula para dar aula pro meu aluno né / ele vai ser meu aluno / meu discípulo / é uma responsabilidade muito grande né // já pensou depois de alguns anos você encontrar seu aluno lá // se ele estiver numa boa né / numa boa profissão / bem encaminhado / você vai gostar / mas que tal que você o encontre em lugares que você não gostaria de encontrar / aí você vai pensar cruze esse foi meu aluno / o que é que eu fiz? // eu vejo assim

Podemos constatar, novamente, que o SE-06 / sc não fala exatamente de como transcorreu a sua formação; embora, numa confissão às avessas, ele denuncie fragmentos de sua formação, tanto a que remete à doação, *a gente vai lá / dá suas aulas*, quanto a que induz ao pacto social de libertação *eu questiono sabe / será que o que eu estou sendo para aquele aluno...* Contemplamos que, no dizer do sujeito-professor, há uma preocupação com o aluno, uma confissão que remete a um exame de consciência, tal qual aquele ditado pelas práticas cristãs e sociais de autocrítica: *será que (...) eu estou sendo um caminho para ele / será que eu estou sendo um crescimento para ele*. A questão recorrente — *será que eu...?* — revela um constante exame de consciência, que se relaciona à posição de professor que se avalia, que se questiona, que é preocupado com o seu aluno, já que a promessa social consiste na recuperação e na ascensão do aluno.

Vale retomar o verbo “dar”, já apontado no capítulo anterior: *a gente vai lá / dá suas aulas*, como um indício de tudo saber, uma vez que, no imaginário, “está instituído que o

professor ‘sabe tudo’, e se espera que ele ‘dê tudo’” (Eckert-Hoff, 2002, p 87), afinal, o desejo messiânico o habita e o faz crer ter o poder de *dar* tudo.

Há indício também de uma certa culpa, quando SE-06 / sc revela sua preocupação com o aluno, enunciando que *ele tem toda uma expectativa de vida // e vem para sala de aula / senta aí / fica quatro horas ali / a gente vai lá / dá suas aulas*. Culpa que advém de seu exame de consciência e que solicita uma certa absolvição: *às vezes eu questiono sabe / será que (...) será que (...)*. Percebemos que o fato de ele questionar o que está sendo para o aluno e fazendo por este, o redime de suas possíveis falhas e o coloca numa posição de professor-questionador e responsável. Essa posição de professor-questionador-reflexivo é típica dos cursos de formação, em geral, em que o lema é “tornar o professor crítico e reflexivo”.

Emerge aí uma questão de idealismo, de professor exemplar, que nomeia o seu aluno de discípulo, como aquele que é o seu seguidor: *meu aluno, meu discípulo*, como sua propriedade. O pronome possessivo *meu* indica a posse (poder), o sujeito-professor se coloca no lugar de proprietário ao mesmo tempo em que vê seu aluno como um seguidor: *meu discípulo*, aquele que segue, propaga os seus ensinamentos, as suas doutrinas. Perpassa nesse dizer o discurso religioso que, segundo Foucault (1973), sempre teve a função de vigilância, pelo próprio sujeito, de todos os impulsos corporais e de todas as representações mentais, além de orientar as escolhas morais. Pelo cristianismo, institui-se que a prática do livre exercício, da curiosidade e da formação de idéias é indesejada, desde a época da inquisição. Observamos que, quando o sujeito-professor questiona se está *sendo um caminho* para seu aluno, ele revela marcas desse discurso, visto que a religião se coloca como “o Caminho, a Verdade e a Vida”, já que todo cristão deve servir de exemplo, ser modelo para o outro. Assim como compete ao cristianismo a formação do cidadão calcada na moral cristã, o que, de certa forma, permite que

ela exerça um controle social, por meio do cultivo da disciplina, compete, também, ao missionário-professor mostrar o caminho ao seu aluno-discípulo. SE-06 se vê como *um caminho* e vê seu aluno como seu seguidor: *ele vai ser meu aluno / meu discípulo* e “assume”, interpelado pelo discurso religioso, o controle social: *é uma responsabilidade muito grande né.*

O dizer de SE-06 / sc revela a imagem de professor todo-poderoso, único responsável pela formação do aluno, por seu sucesso: *já pensou depois de alguns anos você encontrar seu aluno lá // se ele estiver numa boa né / numa boa profissão / bem encaminhado / você vai gostar.* Assim também o insucesso do aluno é culpa sua: *mas que tal que você o encontre em lugares que você não gostaria de encontrar / aí você vai pensar cruzeiros esse foi meu aluno / o que é que eu fiz?* Desse questionamento *o que é que eu fiz?* emerge vestígios de um sentimento de culpa. Observamos que a carga da culpa subjaz ao dizer do professor, ela advém da promessa social inserida no discurso da doação, da concepção messiânica de professor.

Nesse mesmo sentido, situa-se o seguinte recorte discursivo:

[sd – 26]

SE-06 / sc eu tenho uma angústia muito grande porque eu gostaria de fazer coisas assim bem mais diferente // trabalhar com mais tempo na sala de aula / eu sempre acho que tem pouco tempo // as aulas deveriam ser mais aulas / ter mais espaço para a Língua Portuguesa // e eu me vejo assim uma professora que busca coisas novas / eu nunca me contento com o que eu dou na sala de aula / tem dias que eu chego em casa e me pergunto será que eu fiz certo? // mas sabe / eu me vejo como uma pessoa que se realiza em sala de aula / como professora / gosto / só dou aula e gostaria de estudar mais só para dar aulas melhores para os meus alunos

É possível interpretar que o SE-06 / sc — instado a relatar acontecimentos que contribuíram para que se tornasse professor de Português — se confessa como aquele que está em constante busca de fazer mais: *mais aulas (...) mais espaço para a Língua Portuguesa (...) estudar mais só para dar melhores aulas*. É o desejo de completude que habita o sujeito e o incita a essa angústia pelo novo, pelo algo a mais; angústia em preencher o que (sempre) falta.

Percebemos que essa angústia é enunciada com um certo sabor, o sabor de mostrar-se na posição de professor questionador, como aquele que, constantemente, faz um exame de consciência: *tem dias que eu chego em casa e me pergunto será que eu fiz certo?* Esse sabor pode ser atestado, a seguir, quando ele revela a sua realização profissional: *eu me vejo como uma pessoa que se realiza em sala de aula / como professora / gosto*. É possível atestar, também, o sabor da culpa quando questiona: *será que eu fiz certo?*, culpa que é, de certa forma, redimida pela angústia por *mais* — lugar do gozo. Relacionamos o dito: “minha culpa, minha máxima culpa” do discurso religioso à constituição do dizer de SE-06, visto que este dito perpassa o dizer do professor e denuncia sua culpa por não poder *mais: mais aulas (...) mais espaço (...) estudar mais*. Assim, falar de si, como a tentativa de completar-se e preencher o que falta, designa o horizonte dessa fissura — fissura sempre impregnada, constitutiva.

Ainda em relação ao enunciado *será que eu fiz certo?* é interessante interrogar o que é o certo? De onde vem o certo? No dizer do sujeito-professor *certo* é o que regem os cursos de formação, ou seja, aquilo que é determinado pelo sujeito que ocupa a posição de poder-saber nos cursos de formação. O dizer *será que eu fiz certo?* aponta, também, para a presença do discurso religioso, pois parece haver uma vigilância constante sobre os corpos e comportamentos, ditando o que é certo ou errado.

O dizer revela uma confissão que denuncia as frustrações do sujeito: *eu nunca me contento com o que eu dou na sala de aula*; seus anseios por mais: *mais tempo, mais aulas, mais espaço*, inclusive por *mais aulas*; seus desejos: *eu gostaria de fazer coisas assim bem mais diferentes (...) gostaria de estudar mais só para dar aulas melhores para os meus alunos*. Isso revela o que se esconde ao próprio sujeito: a constante busca de preencher a falta, o desejo de completude, de ser tudo para o outro e, assim, ser o desejo do outro.

Esses efeitos ganham corpo, também, no seguinte recorte discursivo:

[sd – 27]

SE-04 / sc o trabalho que você faz sobre meio ambiente / você já vê um resultado quando os alunos já não jogam mais o papel no chão // mas o trabalho do índio eu não consegui ver uma resposta assim já imediata // eu espero que tenha servido hã // aquela questão de não chamar mais o índio de vagabundo né // mas que ele tenha entendido a cultura do índio // mas no final assim / eu não me satisfiz com o trabalho sabe / acho que em algum lugar eu pequei // acho que faltou alguma coisa

SE-04 / sc, convidado a relatar seu fazer em sala de aula, confessa um sentimento de culpa, porque não tem a certeza (ilusória) de que o seu trabalho provocou uma transformação. O sujeito se culpa concordando com as verdades da instituição, vale entender, com a verdade de que o conhecimento que o professor transmite serve para moldar, transformar. Podemos observar que um *exame de consciência* levou o sujeito-professor a confessar a sua insatisfação, como forma de redenção: *eu não me satisfiz com o trabalho sabe / acho que em algum lugar eu pequei*. É a voz do discurso religioso que emerge e sua posição de poder-saber lhe permite manifestar a insatisfação, o sentimento de fracasso.

O ideal de professor que se esconde ao sujeito é aquele que tem o poder e o saber de

transformar, de moldar; quando isso não ocorre, vem a frustração, a angústia. O sujeito acredita ser inteiro, visto que, ao revelar que a sua prática não provocou a transformação desejada, enuncia que *faltou alguma coisa*, como se fosse possível, em algum momento, completar os sentidos. O que se revela nessa confissão é o desejo de completude, o idealismo de professor dotado de verdades, capaz de mudar, transformar, moldar. Isso pode ser observado, ainda, no seguinte recorte:

[sd – 28]

SE-07 / sc eu sempre procurei fazer as coisas acontecerem de maneira correta e quando eu trabalho na sala de aula né / quando eu me vejo como professora / eu acho que a gente precisa ensinar a ler / porque a gente não aprendeu a ler // ler para ver os aspectos todos que a gente vive / o cotidiano / e isso é muito difícil fazer isso // porque eu acho que vai contra muitas coisas que a sociedade prega / então você tem que fazer a leitura das coisas que muitas pessoas querem e não como a gente quer // essa Língua Portuguesa / esse trabalho / às vezes eu penso estar errada // eu não me sinto satisfeita

Observamos que SE-07 / sc, solicitado a relatar acontecimentos que contribuíram para que se tornasse professor de Língua Portuguesa, ele confessa, às avessas, alguns fragmentos de sua história que o levaram a essa opção. Revela o desejo de ensinar diferente de como aprendeu: *eu acho que a gente precisa ensinar a ler / porque a gente não aprendeu a ler*, tal afirmativa o leva a negar a sua experiência com leitura, acreditando fazer diferente. Porém, ele incorre numa contradição: por um lado, a busca da verdade: *eu sempre procurei fazer as coisas acontecerem de maneira correta*, o que denuncia um certo maniqueísmo do certo e do errado; por outro lado, a posição de professor aberto a várias possibilidades: *ler para ver os aspectos todos que a gente vive / o cotidiano*. Em seguida, traído pela linguagem, denuncia a sua

fragilidade: *então você tem que fazer a leitura das coisas que muitas pessoas querem e não como a gente quer*. Esse dizer indica a incompletude que habita o sujeito, suas incertezas, suas frustrações, enfim, a complexidade que envolve o ser e o fazer.

Rastreamos angústias, dúvidas, incertezas de quem se vê incapaz de cumprir com os ideais, com os sonhos, surgidos ao assumir a missão de educador e ao firmar o pacto social. Observamos o uso do verbo “pregar” em: *a sociedade prega*, o que denuncia a obediência às regras da sociedade, no que se refere à formação da leitura no aluno e a ensiná-lo a ler com criticidade. O sentido fundador de *pregar* vem da prática cristã, quem prega é o sacerdote — o representante terreno do poder divino — que tem o saber e o poder de ditar, de pregar a verdade. No discurso religioso, pregar é o mesmo que catequizar. No dizer do sujeito-professor, não é o sacerdote que prega, mas a sociedade que prega; portanto, ela também catequiza. Já a obediência, dado o pacto social de educador (afinal o desejo de libertação, o desejo messiânico o habita), é a mesma.

Aparece a frustração do eu ideal, já que seu dizer denota a completude, mas se revela inefável, impotente diante do contingente, diante do Outro. Há uma certa confissão de culpa que subjaz a esse dizer, quando o professor denuncia sua insatisfação: *às vezes eu penso estar errada // eu não me sinto satisfeita*; tal denúncia aponta para a busca de redenção. Essa seqüência discursiva sugere que, ao mesmo tempo em que o sujeito-professor diz ter o desejo de ensinar diferente, parece que este novo ensinar se choca com a sua formação, provavelmente tradicional, já incorporada. Daí o sentimento de insatisfação. As possíveis falhas são redimidas pelo confesso de frustração, de dúvida, que remete à imagem de professor autocrítico, consciente de seus atos.

Observemos, pois, o seguinte dizer:

[sd – 29]

SE-01 / sp a minha formação me fez ser uma professora // olha sinceramente eu me acho dedicada e vou lá mesmo para trabalhar / para ensinar / eu gosto disso que eu faço eu estou realizada quanto ao pessoal // se bem que na outra parte / na parte monetária / professor ganha muito pouco / mal dá para sobreviver e o desgaste físico e emocional é muito grande / muito grande mesmo (...)

então a profissão de professora não é fácil / porque você trabalha com cabeça / mentes / e você é que vai formar / os pais delegam isso a você (...)

o ano passado eu estava numa escola de periferia // barra pesada mesmo e eu tinha um aluno assim que era drogado (...) aí um dia eu vim com uma corrente / não essas de ouro / essas que você compra em exposição / aí ele pegou e falou assim “Ô Dona isso aqui não é ouro isso é lata / aí Dona / isso aí que é ouro” tava com umas cinco / seis correntes // “quer dizer / a senhora por ser professora / está numa posição bem acima da minha / está usando uma latinha aí e eu um aluno sem nenhuma escolaridade olha / meu ouro está aqui / os negócios que eu faço lá fora” trafico né // e quando tinha alguma coisa / eles ligavam para escola avisando / “Ô vai ter tiroteio / nós não nos responsabilizamos / nove horas a senhora dispensa os alunos” (...) então eles gostam da escola / mas eles não vêem a escola como algo que vai salvar eles amanhã /// “Dona / eu não sou nada nessa vida Dona” // “que concurso o quê Dona” // “eu não dou para estudo Dona” // então eles acham que nunca vão ser nada

Instado a relatar acontecimentos que marcaram seu fazer em sala de aula, SE-01 / sp, inicialmente, revela sua dedicação, sua satisfação, sua realização pessoal como professor *eu gosto disso que eu faço eu estou realizada quanto ao pessoal*. Essa satisfação, essa realização pessoal se opõe ao fato de o aluno ter uma auto-imagem negativa. Em seguida, quando confessa a sua insatisfação salarial, denuncia a frustração, o cansaço, as dificuldades da profissão. Essa contradição de realização e frustração se dá pela força da estrutura “se bem que...”, que provém de um sentimento já internalizado de angústia, como consequência do

baixo salário *professor ganha muito pouco / mal dá para sobreviver* e do desgaste que isso provoca *o desgaste físico e emocional é muito grande / muito grande mesmo*.

Flagra-se a responsabilidade social do sujeito-professor, de ele ser o culpado pela ascensão ou não do aluno, já que a família delega isso à escola. SE-01 / sp se vê na angústia de ser o único responsável, uma vez que *você é que vai formar / os pais delegam isso a você*. O poder messiânico da salvação o constitui, o que, diante de tantas dificuldades sociais, gera a angústia, a decepção, o que o leva a confessar sua frustração. Há também, a humilhação do sujeito-professor diante do aluno, quando este compara o “ouro” que a professora está usando com o que ele usa. Neste falar, a escolaridade é entendida não como um caminho para o sucesso, portanto, ao contrário do que a professora sonha: *a senhora por ser professora / está numa posição bem acima da minha / está usando uma latinha aí e eu um aluno sem nenhuma escolaridade olha / meu ouro está aqui / os negócios que eu faço lá fora” tráfico né*. Essa comparação define o significado da desvalorização salarial, como indício de desvalorização profissional e de incompetência do professor, numa sociedade que valoriza o que aparenta e que prima pelas aparências. Estar *numa posição bem acima da minha*, remete à relação valor-pessoa (imaginário) versus valor-objeto (simbólico), dada a sua inserção numa sociedade capitalista e neoliberal, que dita as regras de inclusão/exclusão na e da sociedade.

É possível depreender, por um lado, a satisfação do sujeito-professor, gerada pelo valor que o aluno dá à escola, quando ele previne os professores de possíveis ataques provocados pelo tráfico de drogas no qual está envolvido: *e quando tinha alguma coisa / eles ligavam para escola avisando / “Ó vai ter tiroteio / nós não nos responsabilizamos / nove horas a senhora dispensa os alunos”*. Por outro lado, revela-se a angústia pelo fato de o aluno não enxergar a escola como uma forma de libertação, de ascensão social: *então eles gostam da escola / mas eles não*

vêm a escola como algo que vai salvar eles amanhã // “Dona / /eu não sou nada nessa vida Dona” // “que concurso o quê Dona” // “eu não dou para estudo Dona” // então eles acham que nunca vão ser nada. Desse modo, o trabalho do professor incorre na negação da promessa social feita, quando ele escolheu ser educador; o dizer do aluno gera um sentimento de culpa, de frustração. A culpa de não libertar o outro, a angústia pela incapacidade de controlar o outro e sua aprendizagem, a angústia pela distância que há entre seu fazer e a realidade social do aluno. É o discurso religioso que perpassa esse dizer, já que, para o professor, a escola salva, liberta. Revela-se aí, mais uma vez, a ilusão do eu ideal que constitui o imaginário do professor que sempre se vê completo. Há, ao mesmo tempo, a frustração do ideal do eu, que se deseja completo, mas, diante das contingências, se vê impotente: o Outro lhe escapa.

4.2 Entrecruzando os nós

No entrecruzamento dos *nós* aqui desfeitos, podemos compreender que, na escritura do sujeito-professor, há sempre uma possibilidade e, concomitantemente, uma impossibilidade de (se) dizer. Nos dizeres dos sujeitos-professores, flagramos satisfações, o *sabor* de ser professor (SE-03/sc); a incondicional dedicação para libertação do aluno (SE-02/sc, SE-01/sp, SE-07/sc); angústias (SE-04/sp, SE-06/sc, SE-01/sp); culpas (SE-06/sc, SE-04/sc, SE-01/sp); frustrações (SE-06/sc, SE-04/sc), verdadeiras confissões que denunciam o desejo messiânico que os habita.

Os (dis)sabores que emergem do falar de si, perpassados, fortemente, pelo discurso religioso, formam um encadeamento na teia discursiva: pecado ↔ culpa ↔ sacrificio ↔

redenção ↔ gozo. Isso pode ser verificado nas seqüências discursivas (sd – 20; sd – 22; sd – 24; sd – 25; sd – 26; sd – 28; sd – 29) em que: o pecado sempre advém de um possível “erro” que o sujeito-professor pensa ter cometido (ou possa vir a cometer) em relação ao aluno, ao fazer-pedagógico e até mesmo em relação ao “ser” professor; a culpa advém do possível “insucesso” de suas aulas, de si, e mesmo de seu aluno; o (dis)sabor do sacrifício é enunciado no sentido de dedicação, de doação total; a redenção vem requisitada sempre no sentido da própria denúncia de suas possíveis falhas e do confesso de suas (in)satisfações; o gozo exala e se plenifica pelo sopro das poeiras labirínticas que desvendam o in-sabido desejo que se mostra (in)atingível, pelas faltas que (ilusoriamente) se mostram preenchidas. Essa cadeia ganha força e sangue na constituição do discurso do sujeito-professor e denota identificações que constituem a identidade do eu, cindida, heterogênea.

Essa identidade multifacetada se mostra, também, na dispersão pronominal que ecoa pela voz do ventríloquo pela qual os sujeitos-professores SE-02/sc (sd – 20) e SE-03/sc (sd – 21) se enunciam por *eu... nós... teu... você... a gente*. Ora é o eu-outro que fala, ora é o outro-eu que se perde na confusão do eu-nós: em “eu” sempre tem um pouco de “você” e em “você” tem um pouco do “eu”, misturando-se com as várias texturas do *eu-você-nós-a gente* que aí se identificam.

Observamos que o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala; pois, em todo dizer, emergem traços, fragmentos desse sujeito cindido. Sempre e inevitavelmente, ao falar da formação, de fatos, de ações, é de si mesmo que o sujeito-professor fala; já que, como mencionamos anteriormente, é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra. Pudemos verificar que essa confissão de si revela sempre “um ‘eu’ que, em vez de mônada, é uma espécie de caixa de ressonância que vibra e repercute todos os fenômenos que

o tocam” (Kehl, 2001, p. 79); isso revela que o sujeito se constitui pela incompletude, que a sua identidade é descentrada, fluida e confusamente camaleônica.

Assim, o ato confessional, tanto no sentido cristão de penitência, de culpa, de redenção (como atestam as seqüências discursivas sd – 20 a sd – 29, deste capítulo), quanto no sentido de autocrítica, de pacto social (como revelam mais fortemente sd – 20; sd – 25), como também no sentido de revelar o que se esconde *no* e *ao* próprio sujeito, faz emergir, não apenas a voz do sujeito que se presentifica (de forma consciente), conforme afirma Freud (1908), mas seus próprios sonhos, desejos, devaneios, recalques, frustrações que encontraram lugar para irromperem.

Se eles encontram lugar para irromperem, torna-se imprescindível que essa escritura de si encontre lugar, espaço nos cursos de formação, como forma de (talvez) compreender a complexidade que constitui o sujeito, a complexidade de sua identidade.

4.3. “Colocar-se em cena”: um caminho possível...

A partir das análises, podemos entender que o “colocar-se em cena” revela diferentes formas de pensar o *eu* professor, de verificar como ele diz (encena um lugar) e *se* diz (confessa). Sendo assim, buscamos alguns trabalhos como fundamento para apontar caminhos possíveis de (re)ver a formação do professor. Citamos os de Cifali (1998), que apresenta um estudo psicanalítico da formação, incluindo a escritura como uma via possível. A autora entende que uma formação à base de intervenção e de pesquisa deve se desenvolver num trabalho ao longo do tempo. Esse entender implica uma articulação entre os saberes

constituídos e os saberes da experiência, que depende sempre daquilo que passa pelo corpo. Para a autora, três saberes estão imbricados: os saberes constituídos, os saberes da experiência e os saberes da alteridade, já que o Outro nos habita.

Vale lembrar, também, o trabalho de Moirand (1988), que analisa o discurso de professores, distinguindo o discurso A e o discurso B. O discurso A caracteriza-se pela homogeneidade de suas formas e o que se revela é uma certa inculcação de um saber fazer; já o discurso B exibe a heterogeneidade multiforme, o Outro que entra na constituição do sujeito. A análise de Moirand (1988) mostra que há dois discursos em embate: um, o discurso da Didática de Línguas, que a autora classifica como o discurso científico; outro, o das práticas em sala de aula, classificado como o discurso pedagógico. Esse estudo nos possibilita verificar não só que o dizer e o fazer do professor é atravessado por vozes que provêm de diferentes lugares, mas também que, na ilusão de se mostrar inteiro, o sujeito-professor confessa (inconscientemente) o Outro que lhe é constitutivo. De seu dizer emergem vozes diversas, provenientes seja do discurso teórico-científico, seja do discurso prático-pedagógico (*Ibidem*), e acrescentamos, seja de diferentes fios que constituem sua história de vida, embora o sujeito procure, afirma a autora — e nossa análise também observou isso —, eliminar todo traço mostrado do Outro.

Isso nos remete aos estudos de Ferrão Tavares (1999; 2000; 2001), mais precisamente, ao conceito de distanciamento com o qual ela trabalha, opondo-se ao conceito de modelização, que está inserido num dispositivo de formação do tipo positivista, idealizado na formação dos professores nos cursos dos anos 60, 70, baseado em modelos prontos. Os estudos dessa autora prevêem práticas de formação não convencionais, que fazem apelo à dimensão afetiva e comunicacional. Para propor o conceito de distanciamento, a autora revisita os estudos de Altet

(1992; 1998), que aborda esse conceito numa dimensão cognitivista, em que não há envolvimento do sujeito; vale dizer, a distanciação se dá por fichas de observação organizadas pelo formador. Já na visão de Ferrão Tavares (2001), esse conceito assume a dimensão afetivo-relacional e avança, em relação ao primeiro, no sentido de o sujeito “pôr em cena”, seja a leitura de um texto pedagógico, seja o próprio sujeito falando de algum acontecimento pelo qual tenha passado. Enquanto, no primeiro, não há nenhuma forma de envolvimento, no segundo, há envolvimento no sentido de pôr algo em cena; ambas as visões, porém, assumem o caráter de sujeito-consciente, o que nos leva ao deslocamento dessa noção, tendo em vista nossos pressupostos teóricos e a noção de história de vida como uma escritura de si, que pode ser entendida como uma distanciação, já que, no momento de colocar-se em cena e (se) dizer, há, sempre e inevitavelmente, um encontro / distanciamento, uma ausência / presença com o seu ser e o seu fazer, isto é, um (des/re)encontro.

Desse deslocamento, retomamos, de forma mais aprofundada, os trabalhos de Cifali (1998), que entendem a escritura como uma possibilidade de construir a formação. Como afirma a autora, todo sujeito se constitui de fragmentos de uma história, de sobras, de acontecimentos descontínuos, de laços de pertencimento, de buracos, que constroem uma (des)continuidade, uma história de vida, em que o sujeito se (re)encontra e, ao mesmo tempo, se perde (*Ibidem*, p. 131). Embora a autora defenda a prática da clínica psicanalítica na formação, seus trabalhos nos interessam somente pelo uso do gosto pela escrit(ur)a — “goût de l’écriture” — na formação, não para uma análise clínica, mas sim para problematizar, na escritura de si, os traços, as faltas, os desejos que irrompem; enfim, os rastros do sujeito do inconsciente. Essa problematização nos permite verificar, como pudemos ver nas análises

precedentes, a (des)construção da identidade de professor para compreender a complexidade que o envolve.

A análise das escrituras dos sujeitos-professores que constituem o *corpus* desta pesquisa, somadas aos estudos desses autores, permitem-nos compreender a escritura de si como um caminho possível da/na formação, já que possibilita (conscientemente ou não) que possíveis semelhanças sejam reconhecidas e que possíveis diferenças sejam descobertas. Isso implica um trabalho ativo que não se cola a uma história somente, mas às conexões que, inevitavelmente, se (des)enlaçam às outras histórias (re)memorizadas; significa, então, que o colocar-se em cena provoca, sempre, uma (trans)formação (Cifali, 1998, p. 134).

Nesse mesmo gesto de interpretação, compreendemos que a escritura de si, em situação de formação, pode ser vista como um lugar para acolher manifestações de subjetividade, que possibilitem compreender o professor como sujeito. Lugar esse que pode / deve constituir-se como a morada do sujeito e de sua formação e, como tal

é um espaço de encenação possível do impossível desejo nunca capturável, deslizante, metonímico, cena da escrita, num não-sabido processo poético que diz do sujeito que escreve, para quem sua escrita é encontro marcado com seus terrores, encontro faltoso com o real ou ponto de ancoragem para seu desamparo (Brandão, 2001, p. 179).

Os dizeres dos professores, como nos mostra a análise, produzem verdadeiras confissões, o que nos leva a entender que é preciso, em situação de formação, levar à “obrigação de fazer passar pelo fio da linguagem o minúsculo mundo de todos os dias, os peca-dillhos, as faltas, mesmo que imperceptíveis, até aos turvos jogos do pensamento, das intenções e dos desejos; ritual de confiança no qual aquele que fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala” (Foucault, 1977a, p. 110).

Assim, falar de si nunca é falar de si somente, visto que “a constituição de si [se dá] a partir da recolha do discurso dos outros” (Foucault, 1977a, p. 152). Não é apenas a voz do professor que se faz ouvir, mas seus mais profundos desejos, recalques e divagações que encontraram espaço para aflorarem, “como, aliás, encontram lugar os sonhos, devaneios, recalques, frustrações daquele que lê e aí se identifica” (Coracini, 2003b, p. 4).

É nesse sentido que se faz necessário implementar, nos cursos de formação, o trabalho com relatos de histórias de vida, para que o professor (quase sempre silenciado por alguma razão) encontre espaço para se dizer. É preciso compreender que o colocar-se em cena “incita, suscita, produz; não é apenas olho e ouvido; faz agir e falar” (Foucault, 1977, *apud*, Coracini, 2003b, p. 2). Se faz agir e falar, provoca um outro sentido ao vivido e permite um passo a mais em direção a um certo saber sobre si mesmo, deslocando, inevitavelmente, as vicissitudes de seus desejos, de suas falhas.

Possibilitar ao sujeito-professor e(in)screver-se no seu processo de formação, implica colocar em cena e trazer à tona a intensidade com que cada sujeito (des/re)conhece a si mesmo e ao mundo. Em face disso, acreditamos que o sujeito-professor possa dar também ao seu aluno a mesma oportunidade da escrita de si, ou da fala de si, lançando um olhar outro a tal escritura, que não seria mais somente aquela da reprovação conteudista e gramatical, mas sim a do olhar que procura analisar o que se esconde ao sujeito-aluno: seus desejos, devaneios, frustrações que o permitem compreender melhor a si mesmo, ao outro e ao mundo.

Coadunamo-nos com Foucault (1988) quando afirma que o ato de se autonarrar (diríamos, de falar de si) corresponde ao de se confessar, cujo efeito não é o de expor o confessando (professor em formação) ao confessor (curso de formação), mas o de permitir *saber de si*.

Um saber de si que pode provocar deslocamentos na formação capazes de levar o professor a compreender-se enquanto sujeito, de forma cindida e heterogênea, já que mais do que conhecer (conteúdos) é preciso saber. O saber difere de conhecer, nos ensinam Foucault (1973) e Costa (2001), uma vez que saber quer dizer ser falado por X; é o que passa pelo corpo. Dos estudos desses autores (mesmo que sob diferentes perspectivas), compreendemos que conhecer refere-se a conteúdos, idéias, enquanto saber é experiência, traz consigo o sentido de se (re)produzir em exercício (Costa, 2001, p. 49).

Por isso que a prática de (se) dizer, isto é, o trabalho com histórias de vida, deve ter espaço nos cursos de formação, não para extorquir disso uma prova, um conhecimento, mas algo a ser interpretado, que permita *saber* (passar pelo corpo), experimentar algo a mais sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o seu fazer. Espaço para o “eu” se dizer e não os outros (cursos de formação) dizer pelo e para o sujeito-professor em formação, já que “é no ato de testemunhar, ou de narrar, ato de fala endereçado a um outro, que o vivido se constitui como experiência” (Kehl, 2001a, p. 14).

Permitir o exercício da escritura de si parece evidenciar que, uma vez que o sujeito se e(in)screve, não se segura as fagulhas que explodem no dizer, não se controla a emergência de pontos de identificação, não se consegue impedir o afloramento de momentos de identidade do sujeito, o que lhe permite, inevitavelmente — e aos que se identificam a essa escritura — um saber sobre si. Um saber que pode provocar o estranhamento, rupturas, deslocamentos na formação do professor, no sentido de compreende-se como sujeito (e também o seu aluno), na sua heterogeneidade e complexidade.

Considerações finais da segunda parte

Guiados pela noção de leitura e interpretação da história de vida, descrita no item 1.1 da segunda parte, nosso olhar interpretativo percorreu os relatos de história de vida sem perder de vista a hipótese de nosso trabalho, ou seja, a de que o sujeito-professor, ao falar de si, cria um outro ficcional, que se aloja em uma dada identidade. Isso pode acontecer em função de um imaginário (eu ideal) constituído acerca do ser-professor: ele pertence a um grupo profissional e social determinado. Deste grupo são apagadas as contradições e os conflitos advindos de sua história de vida, o que vem acirrar a dicotomia logocêntrica do certo e do errado. Objetivando a desconstrução dessa dicotomização, problematizamos a identidade do professor, dirigindo nosso olhar pela análise das histórias de vida, para verificar como a identidade vai emergindo, construída pela linguagem, considerando a incorporação simbólica do Outro (ideal do eu).

Na análise procedida no capítulo II desta segunda parte, vimos que, não só a contradição (aparente) do dizer é recorrente, mas também é repetida a tentativa de dicotomizar o dizer e o fazer, que ressalta o que fica fora e o que fica dentro. Isso pôde ser evidenciado pelas marcas lingüístico-discursivas “não é para, mas tem que”, recorrentes nos relatos, quando os sujeitos-professores revelam maneiras de excluir e / ou incluir ora a prática, ora a teoria em seu fazer. Outra evidência de contradição é a marca do “novo”, trazida sempre na tentativa de excluir o antes (velho) e marcar o seu fazer a partir de um ponto determinado (novo). A análise dessas duas marcas revelou os conflitos e as contradições constitutivos da história de vida do sujeito-professor.

No capítulo III, partindo do pressuposto de que a história do Um e do outro se fundem sempre e inevitavelmente numa mesma/outra história — já que todo contato com o outro “deixa marcas indeléveis, suturas que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue” (Coracini, 2003c, p. 9) — nossas buscas giraram em torno de “rastros” do outro na história de vida do sujeito, embora a tentativa do professor fosse sempre apagar o outro e mostrar-se uno, homogêneo. Na construção e desconstrução dos relatos de história de vida, deparamo-nos com a marca lingüístico-discursiva “não”, que, aparentemente, funciona como negação, exclusão, porém, discursivamente, aponta para a denegação e faz ecoar a voz afirmativa do outro que o constitui. Pelo olhar interpretativo, pudemos rastrear também híbridas vozes que ecoam do interdiscurso e constituem o fazer e o ser professor. A análise desse capítulo evidencia o (vão) desejo do sujeito-professor de negar o Outro que o constitui.

No capítulo IV analisamos o ato confessional, não como aquilo que o sujeito deseja esconder, mas como aquilo que se esconde ao próprio sujeito, pois nos deparamos com rastros do sujeito do inconsciente, que emergem pelo equívoco, pelos furos da linguagem. Vimos que, ao falar se si, o sujeito-professor se e(in)screve e mais se diz do que diz. Nesse capítulo mostramos uma outra forma de analisar a confissão, que não é aquela que procura extorquir uma prova do confessor, para então tecer julgamentos de valor, mas aquela que compreende a confissão como uma *escritura de si*. Esse ato confessional (inevitavelmente) faz irromper satisfações, frustrações, sabores e dissabores, desejos, por vezes adormecidos, que revelam a constituição identitária do sujeito, de forma multifacetada, heterogênea.

Vale dizer que dos *nós* aqui (des)atados afloraram verdadeiras confissões, denegações, denúncias, revelações, apagamentos, que irrompem no fio do discurso. As análises nos

mostraram que o sujeito-professor fala de si e, ao camuflar a multiplicidade de vozes que o constituem, tenta edificar uma identidade, tal qual o *Golem*; porém, a pluralidade de vozes, que ecoam em uníssono do interdiscurso, mostra a imprevisibilidade das letras, o não controle, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa.

Temos de reconhecer, pelos gestos de interpretação que procedemos, que diferentes e, por vezes, contraditórias vozes estão misturadas, que as fronteiras são móveis, que, portanto, não há limites; isso mostra a alteridade-estranheza que constitui o sujeito, o duplo Narciso-Vampiro que o habita. Por um lado, há a incapacidade de reconhecer a alteridade que o constitui, pela contemplação de si; por outro lado, a estranheza que o habita não lhe permite ver a face oculta de sua identidade, o que o faz mostrar-se uno.

Os entrelaces da trama mostram que o sujeito-professor é constituído de dobras que formam a identidade *à la carte*, que significam e que se acumulam na trajetória de cada um. Vimos que, por vezes, a “marca identitária” está na manifestação discursiva do corpo subjetivado em si mesmo; outras vezes, está naquele que não quer se dizer; outras vezes ainda, está no outro, na busca de si-mesmo-no-outro, no espelho que não reflete.

Por mais que o sujeito-professor tente camuflar e fixar uma identidade de professor, seja no seu próprio corpo (subjetivado em si mesmo), seja naquele que não quer dizer, seja no corpo do outro, aparece a alteridade-estranheza que o constitui. De acordo com Coracini (2000a, p. 13), compreendemos que tal camuflagem se explica pelo desejo de unicidade, de homogeneidade, de controle que caracteriza a cultura ocidental.

Entendemos que entre o eu e o Outro, entre o novo e o velho, entre isso e aquilo, há sempre uma descontinuidade e as fronteiras são porosas. Os gestos de interpretação permitem compreender que a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu é sempre

híbrida, complexa, heterogênea e se perde na metamorfose dos duplos — Narciso-Vampiro — que constitui o sujeito.

Segundo Coracini (2000a, p. 7), o sujeito-professor se constitui por

vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação (Coracini, 2000a, p. 7).

Disso decorre que as identificações estão em constante processo de construção, no qual o sujeito se constitui, no qual o sujeito produz discurso, no qual o sujeito se relaciona, se constitui no/pelo Outro, instaura uma historicidade e marca sua heterogeneidade.

CONCLUSÃO

Partindo da problemática que envolve os cursos de formação, que atribuem ao professor uma identidade fixa, estável, montada sobre binarismos — desconsiderando a complexidade que envolve o sujeito, proveniente de sua história de vida —, postulamos a heterogeneidade do sujeito e questionamos a identidade e as verdades construídas em torno dos binarismos, instituídos pela cultura ocidental.

Tendo partido do pressuposto de que a constituição da identidade é um movimento em constante (trans)formação, de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação, o estudo comprovou a hipótese de que o sujeito-professor, ao falar de si, cria um outro ficcional para se dizer inteiro, fixando-se (ilusoriamente) numa identidade dada, em função das projeções simbólicas e imaginárias, apagando (inconscientemente) os conflitos e as contradições, advindos de sua história de vida. A análise nos mostrou que do “falar de si”, objeto deste estudo, irrompem desejos, devaneios, (dis)sabores, (in)satisfações, que revelam a identidade camaleônica do sujeito e a sua constitutividade heterogênea.

É preciso lembrar que os momentos da entrevista entram em jogo na significação, visto que, sempre que nos dirigimos ao outro quando lhe falamos, construímos sua presença pelas mil facetas projetivas que lhe damos (Costa, 2001, p. 35). Desse modo, dada a posição dos sujeitos-enunciadores em relação à do sujeito-analista (entrevistador) — descrita no item 1.3 do capítulo I, da segunda parte — prevalecem, nas análises, os dizeres dos sujeitos de Santa Catarina, uma vez que estes falaram com maior veemência, em função das projeções

imaginárias. O que podemos verificar é que essa diferença entre os sujeitos entrevistados de Santa Catarina e os de São Paulo é apenas no sentido de falar mais no momento da entrevista. A análise nos mostra que, em ambos os dizeres, flagram-se angústias, frustrações, realizações, culpas, desejos, faltas; ambos denunciam, ainda que de forma inconsciente, vozes de diferentes lugares, a presença do outro / Outro, isto é, do *não-um* que os constitui. Em todos os recortes analisados o falar de si denuncia a fragilidade da formação do professor e uma gama de dificuldades e conflitos que aflige o profissional-professor.

Se retomarmos a noção logocêntrica de sujeito (discutida no capítulo I), poderemos compreender que o ideal de professor, que perpassa essa visão, é denunciada — no fio intradiscursivo — nos relatos de história de vida dos sujeitos-professores, em que: “o bom profissional é aquele que sabe o que sabe, que sabe o que faz, que sabe o que diz e sabe dizer o que faz, ou seja, que é consciente de sua tarefa de ensinar, de seu eu, de seu dizer, que só tem certezas e verdades” (Coracini, 2003, p. 286). É assim que o sujeito-professor se vê, se diz e se crê; porém, a análise de seus relatos de histórias de vida, tomadas como escrituras de si, revelaram o não-controle, a porosidade da linguagem e denunciam que o sujeito é falado não só pela ideologia, mas também pelo inconsciente; por conseguinte, a identidade é fugidia e se constitui numa metamorfose camaleônica.

O que temos são sentimentos de identidade que emanam sempre do outro, já que a imagem do sujeito in-diviso é construída sob o olhar do outro. A esse respeito, Coracini (2003c, p. 6), ao retomar o estádio do espelho de Lacan, nos lembra que

é pelo e no olhar do outro que me vejo como um, outro que internalizo como sendo o ‘eu’, outro que me constitui enquanto sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e porque sou. E é na medida em que assumo esse dizer, que a ele me submeto

(inconscientemente), que dele me aproprio, digerindo-o, tornando-o ‘carne’, que me torno sujeito.

A partir dessas reflexões, acreditamos que, oportunizar o sujeito-professor a falar de si, de sua história de vida possibilita um olhar outro sobre o ser professor e sobre a sua formação. Compreender o movimento de sua formação pressupõe impedir que se abafem as múltiplas vozes, ou que se sufoque a disseminação dos sentidos. Presume, também, que se abra espaço “para a alteridade, para o estranhamento do outro, inerente ao processo de identificação” (Coracini, 1999, p. 174). Pressupõe, ainda, que não se celebre o mesmo e o diferente; ao contrário, que se problematize, nos cursos de formação, o mesmo e o diferente como relações de poder, como efeitos ideológicos.

Nesse sentido, nossos gestos de interpretação expõem a necessidade de entender a formação do sujeito-professor num movimento constante. Esse procedimento não depende, como salientamos na introdução, de novos métodos, já que nenhum dá conta da complexidade que envolve o sujeito, de sua constitutividade heterogênea e conflituosa; depende, sim, de uma postura da Lingüística Aplicada e dos cursos de formação em perscrutar caminhos possíveis para *fetichizar* o processo de formação de professores. Processo que não deve ser desfetichizado, porque, segundo Silva (2001, p. 109), “desfetichizar é restabelecer uma ordem, delimitar as fronteiras, separar o legítimo do ilegítimo”. É preciso, pois, fetichizar cada vez mais o processo de formação de professores, já que “o fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do ‘ou isso ou aquilo’. (...) O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo” (*Ibidem*).

Assim, cabe dizer que a formação de professores é uma aporia: não há fórmula resolvível, só há a possibilidade de desnaturalizar o que está (aparentemente) naturalizado, no sentido foucaultiano de que é preciso pensar problemáticamente. É preciso administrar a heterogeneidade ao invés de buscar soluções (ilusórias) e, assim, buscar caminhos para lidar com a contingência, com a diversidade nos cursos de formação.

Entendendo a formação como uma aporia, interpretamos a escritura de si como uma possibilidade de lançar um olhar outro da / na formação; um olhar que provoque estranhamento e se imbrique à própria prática. Esse entender significa que não pretendemos imputar um modelo, nem tampouco promover uma cura individual ou coletiva. A única cura é saber que o sujeito é ilusoriamente in-diviso, uno, escamoteando o seu inacabamento, já que sempre falta algo à completude de si mesmo e do outro. É essa falta que nos incita à busca e à vida, é o que dá sentido à nossa existência.

É mister ressaltar, pois, que a trama aqui urdida também carrega a falta, a incompletude, visto que essa trama é atravessada pela subjetividade do sujeito-analista. Tendo presente que inexistem territórios delimitados, estacas que delimitam fronteiras, cada um dos elementos aqui analisados, pode / deve ser situado numa terceira margem, num entremeio, num não-lugar, já que o limite não é propriamente um lugar; pois, quando pensamos haver alfinetado o sentido, marcando o seu território, ele se desterritorializa; quando pensamos que o desterritorializamos, ele se (re)territorializa. Isso significa que entra em questão, na interpretação, a história de vida do sujeito-analista, o que nos faz entender que há sempre novos fios a (des/re)tecer, outros teares a multiplicar, outros buracos a escavar, outros *nós* a (des)atar, em que cada um — retomando a epígrafe de Drummond, que introduz este trabalho

— faz as suas escolhas “conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”, já que não é “possível atingir toda a verdade”.

ABSTRACT

This thesis aims at deconstructing the identities and the subjectivities in the process of formation of the subject through his own speaking as a way to understand the relationship of the teacher with his training and, possibly, contribute to changes which allow us to rethink the teacher training as a continuous process. The hypothesis that directed the work considers that the teacher elects a place in order to talk about himself, creating a fictitious *other* that would enable him to say himself completely. In such a perspective, the teacher fixes himself in a determined identity because of his imaginary and symbolic projections, erasing, even unconsciously, the conflicts and contradictions that come from his life history. This situation makes the logocentric dichotomy between right and wrong even more accentuated. By aiming at deconstructing this dichotomy, this thesis problematizes the identity of the teacher by analyzing his life history. Theoretically and methodologically, the analysis was supported by concepts of Discourse Analysis that were articulated to some other concepts from Psychoanalysis, which enabled us to deal with the notion of the subject divided — who assumes different positions in discourse — and split, once he is constituted by the unconscious. While undoing the knots found during the carrying out of the research — from the segments like “not to... but it must be”, “new”, “denying”, “confession” —, we faced the steps of the subject of the unconscious through the mistakes and the misunderstandings of language, which let us catch a glimpse of the teacher’s subjectivity. By talking about himself, the teacher inscribes himself. More than say, the teacher is said. The analysis showed us that, in the illusionary attempt of constructing an identity, of confirming it as a whole, the discourse of the teacher reveals that, between the I and the Other, between the outside and the inside, there is always a discontinuity, the edges are porous. The more the teacher tries to hide and fix an identity, the more his ‘otherness’ emerges. This ‘otherness’ constitutes the subject as well as his desires, his frustrations, his dreams, his likes and dislikes, his true confessions, which reveal that the multiple identifications that form the identity of the I is always hybrid, complex and heterogeneous. As a consequence, this imagined identity loses itself in this metamorphosis of the subject whose nature is similar to a chamaleon. This study made us understand that the work with life histories, as undertaken in this study, should be taken into account in teacher

training courses because it could allow the subject to give a step else into a certain knowledge about himself, about the other and also about the subject's doing, which would, possibly, provoke changes in the vicissitudes of his desires and his failures.

Keywords: identity, subjectivity, teacher training, discourse analysis, psychoanalysis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Érès / EAP.
- ALTET, M. (1992). Un concept pour analyser les modes de communication pédagogique en classe et leur influence sur les stratégies pédagogiques: *In: Intercompreensão: Revista de didáctica de línguas*, nº 2. Santarém: ESES, p. 53-73.
- _____. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *In: PAQUAY, L. et al. Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* 2^o édition Bruxelles: De Boeck Université, p. 27-40.
- ALTHUSSER, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença.
- ALVES, N. (1986). *Formação do jovem professor para educação básica*. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez/CEDES, (17), p. 5-20.
- ASSIS PACHECO, A. M. C. (1996). *Sujeito e singularidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. *DRLAV Revue de linguistique* 26, p. 91-151.
- _____. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldí. Campinas: IEL / UNICAMP, p. 25-42.
- _____. (1998). *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Trad.: C. R. Pheiffer. Campinas: UNICAMP.
- BACKES, C. (2000). *O que é ser brasileiro?* São Paulo: Escuta.
- BARTUCCI, G. (2001). Uma psicanálise finda: sobre a eficácia clínica do processo de leitura. *In: BARTUCCI, G. (org.). (2001). Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, p.17-38.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BERRY, N. (1991). *O sentimento de identidade*. Trad. M. J. R. F. Coracini. São Paulo: Escuta.
- BRANDÃO, H. H. N. (1995). *Introdução à Análise do Discurso*. 5. ed. Campinas: UNICAMP.

- BRANDÃO, R. S. (2001). A vida escrita: os impasses do escrever. In: BARTUCCI, G. (org.). (2001). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, p.145-170.
- BHABHA, H. K.(1998). *O local da cultura*. Trad. M. Ávila; E. L. Reis; G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG.
- BEILLEROT, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions Universitaires.
- BIRMAN, J. (1997). *Estilo e modernidade em psicanálise*. São Paulo: 34.
- _____. (2000). *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- CALLIGARIS, C. (1997). *Hello Brasil: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. 5 ed. São Paulo: Escuta.
- CARMAGNANI A. M. G. (1999). A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: Coracini, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes. p. 127-33.
- _____. (2003). A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos. p. 305-17.
- CASTRO, E. de M. (1992). *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Ática.
- CATANI, D. et. al. (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- CHNAIDERMAN, M. (1998). Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.
- CIFALI, M. (1998). Démarche clinique, formation et écriture. In: PAQUAY, L et. al. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 2 ed. Bruxelles: De Boeck Université.
- CORACINI, M. J. (1981). *Les adverbes de relativité déjà-encore, já-ainda*. Dissertação de Mestrado defendida na USP, FFLCH, Letras Modernas: Língua Francesa.
- _____. (1991). *Análise do discurso: em busca de uma metodologia*. São Paulo: D.E.L.T.A., vol. 7, nº 1, p. 333-55.

- _____. (1995). (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- _____. (1997). A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. *Alteridade e heterogeneidade*, Revista Letras: UFSM, n. 14, p. 39-63, jan./jun.
- _____. (org.). (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
- _____. (2000). Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI L. & OLIVEIRA, M. do S. (orgs.). *Lingüística e Educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem.
- _____. (2000a). Subjetividade e Identidade do professor de Português (LM). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: IEL / UNICAMP, nº 36, jul./dez.
- _____. (2003). A consciência crítica nos discursos sobre a sala de aula. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre / na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. p. 271-89.
- _____. (2003a). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos.
- _____. (2003b). *A subjetividade na escrita do professor*. Pelotas: UCPEL / EDUCAT (no prelo)
- _____. (2003c). *Nossa língua: materna ou madrasta?* GRECC, UNESP (no prelo).
- CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). (2003) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre / na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- COSTA, A. (2001). *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará.
- COURTINE, J. J. (1981). Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, n. 62, 127 p., juin.
- DELEUZE, G. e PARNET, C. (1998) *Diálogos*. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo: Escuta.
- DERRIDA, J. (1972). *Posições*. Trad. M. M. Barahona. Lisboa: Plátano.
- _____. (1973). *Gramatologia*. Trad. M. Chnaiderman e R. Janini. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1985). *Des Tours de Babel*. Trad. J. F. Graham. In: GRAHAM J. F. *Difference in Translation*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- _____. (2001). *O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem*. Trad. F. Bernardo. Porto: Campo das Letras.

- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- ECKERT-HOFF, B. M. E. (2001). O dizer da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: CORACINI, M. J. R. R. & PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT. p. 87-102.
- _____. (2002). *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos.
- _____. (2002a). A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: IEL / UNICAMP, nº 40, p. 29-43, jul/dez.
- FERRÃO TAVARES, C. (1990). Former autrement des professeurs de langues étrangères. In: BONE, T. R. and McCALL, J. *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow: Jordanhill College, p. 289-97.
- _____. (1992). Il était une fois... le discours narratif dans la formation des enseignants. In: *Intercompreensão: revista de didáctica das línguas*. vol. 2, set., p. 99-132.
- _____. (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, nº 114, p. 153-70.
- _____. (2000). Regards croisés sur la classe de langue et la télévision. In: *ÉLA. Revue de didactologie des langues-cultures*. Paris: Sorbonne, nº 117, jan-mar., p. 97-107.
- _____. (2001). *Intercompreensão: desafios e ações*. Numéro d'hommage à Robert Galisson. Santarém: Escola Superior de Educação, vol. 1.
- FINK, B. (1998). *O sujeito lacaniano*. Trad. M. L. S. Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FOUCAULT, M. 1966. *As palavras e as coisas*. 7. ed. Trad. S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes. (ed. consultada: 1995).
- _____. (1969). *A arqueologia do saber*. 5. ed. Trad.: L. Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. (1971). *A ordem do discurso*. 6 ed. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola (ed. consultada: 2000).
- _____. (1973). *A verdade e as formas jurídicas*. 2 ed. Trad. R. C. De M. Machado e E. J. Morais. Rio de Janeiro: Nau (ed. consultada: 2001).
- _____. (1975). *Nietzsche, Freud & Marx*. Trad. A. Abreu. São Paulo: Princípio. (ed. consultada: 1997).

- _____. (1977). *O que é um autor?* 4 ed. Trad.: A. F. Cascais e J. B. Miranda. Vega: Passagens.
- _____. (1977a). A escrita de si. In: *O que é um autor?* 4 ed. Trad.: A. F. Cascais e J. B. Miranda. Vega: Passagens.
- _____. (1979). *Microfísica do poder*. 12 ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. (ed. consultada: 1995).
- _____. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 12 ed. Trad. M. T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal. (ed. consultada: 1997).
- FREUD, S. (1908). Escritores criativos e devaneios. *Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago. P. 147-58. (ed. consultada: 1976).
- _____. (1925). Negativa. In: *Das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução e revisão*: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1930). O mal-estar na civilização. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago. (ed. consultada: 1996).
- GOODSON, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, p. 63-78.
- GRIGOLETTO, M. (1995). Processos de significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2002). *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas: UNICAMP.
- _____. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos. p. 223-35.
- HALL, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Ezequiel T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2000a). Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 103-33.
- HAROCHE, CL., HENRY, P. e PECHEUX, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. In: *Langages 24*. Paris: Didier, Larousse.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, p. 31-61.

- INDURSKY, F. (1997). *A fala dos quartéis e as outras vozes*. São Paulo: UNICAMP.
- JOSSO, M. C. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 35-50.
- _____. (2002). *Experiências de vida e formação*. Trad. J. Cláudio e J. Ferreira. Lisboa: EDUCA.
- KEHL, M. R. (2001). “Minha vida daria um romance”. In: BARTUCCI, G. (org.). (2001). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, p.57-89.
- _____. (2001a). Inscrever para lembrar, escrever para esquecer. In: COSTA, A. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, p. 11-24, Prefácio.
- KRAMER, S., SOUZA, S. J. (1996). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- KRISTEVA, J. (1994). *Estrangeiros a nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- LABARRIÈRE, P. J. (1983). *Le discours de l'altérité: une logique de l'expérience*. Paris: Ed. PUF (Presses Universitaires de France): Philosophie d'aujourd'hui
- LACAN, J. (1966). *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (ed. consultada: 1998).
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. (1999). A negação no discurso político eleitoral: impossibilidade e inaceitabilidade. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L.(org.) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Coleção Ensaio, v.12, Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 173-86.
- LATOUR, B. (1998). *Jamais fomos modernos*. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: editora 34.
- LEITE, N.V. de A. (1994). *Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- LYOTARD, J. F. (1983). *O pós-moderno*. 3. ed. Trad.: R. C. Barbosa. São Paulo: José Olympio.
- MOIRAND, S. (1988). *Une histoire de discours... une analyse des discours de la revue le Français dans le monde 1961-1981*. Paris : Hachette.
- NASIO, J. D. (1988). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (ed. consultada: 1995).
- NIETZSCHE, F. W. (1966). *Os Pensadores: obras incompletas*. 3. ed. Trad. R. R. Torres

- Filho. São Paulo: Abril Cultural. (ed. consultada: 1983).
- NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. vol.1., Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- _____. (1992). Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-31.
- _____. (1995). Os professores e suas histórias de vida. *In: NÓVOA A. (org.) Vidas de professores*. 2. ed. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Porto editora, 11-30.
- _____. (1998). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In: SERBINO, L.E. et al. Formação de professores*. São Paulo: UNESP, p. 19-39.
- ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- _____. (1996). *Interpretação autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi, et al. Campinas: UNICAMP. (ed. consultada: 1995).
- _____. (1988). *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi. Campinas: Pontes. (ed. consultada: 1997).
- _____. (1996). O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. *In: ŽIŽEK, S. (org.) Um mapa da ideologia*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 143-52.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- PETERS, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Trad. T. T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- PINEAU, G. (1992). *Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs*. Paris: Peuple et Culture.
- _____. *et. al.* (1993). *Histoires de vie, Que-sais-je*. Paris: PUF.
- _____. (1994). Histoires de vie et formation de formateurs. *In: Les métiers de la formation*. Paris: La documentation française, p. 107-12.
- RIOLFI, C. R. (1999). *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.

- ROBIN, R. (1993). *Le deuil de l'origine: une langue en trop, la langue en moins*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- _____. (1997). *Le Golem de l'écriture: de l'autofiction au Cybersoi*. Montréal: XYZ.
- _____. (1998). *La mémoire saturée*. <http://www.er.uqam.ca/nobel/r24136/index.html>. Acesso em abril de 2002.
- SCHERER, A. E. (1992). *La formation d'enseignants et ses effets sur l'enseignement du F.L.E. dans le contexte brésilien*. Tese de Doutorado. Université de Franche-Comté, França.
- SCHERER, A. E. et al. (2003). Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos.
- SERRANI-INFANTE, S. M. (1997). *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. D.E.L.T.A., vol.13, n.1.
- SILVA, T. T. (2001). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, P. (1997). *Confidências da carne: o público e o privado na enunciação da sexualidade*. Campinas: UNICAMP.
- SOUZA, C. P. et al. (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 2, p. 61-76.
- _____. (org.). (1998). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras.
- TEIXEIRA, M. (2000). *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem de sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- _____. (2001). A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em "Partido Alto" de Chico Buarque. In: CORACINI, M. J. R. R. & PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT. p. 257-300.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- ŽIŽEK, S. (1996). O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 7-38.

_____. (1996a). Como Marx inventou o sintoma? In: ŽIŽEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 297-331.

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

MACHADO, J. P. (1989). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2. ed. vol III Rio de Janeiro: Ed. Confluência.

SPALDING, T. O. (1965). *Dicionário de Mitologia Greco-Latina*. Rio de Janeiro: Itatiaia Limitada.