

## A SINGULARIDADE EM QUESTÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vilma Aparecida Botelho FREITAS (ESEBA/UFU)

### Dizeres de apresentação

Este artigo está vinculado a uma pesquisa em andamento que discutirá a formação de professores (FP) de línguas estrangeiras (LE) e tem como base teórica os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, os estudos de Authier-Revuz e alguns conceitos da psicanálise de orientação freudo-lacanianiana.

Atualmente, percebemos que alguns programas de graduação que trabalham com a FP de LE apóiam-se no tripé reflexão/metodologia/proficiência linguística. O referencial teórico desses programas está predominantemente ligado a certos estudos da Linguística Aplicada (LA) que evidenciam uma concepção de sujeito homogêneo e destacam acentuadamente o processo de ensinar/aprender como procedimentos reflexivos, com escolhas conscientes, o que, imaginadamente, garantiria o sucesso no ensino. O que muitas vezes não ocorre. A nosso ver, esses três aspectos são de grande importância em um conjunto de elementos que devem compor a estrutura desses cursos, mas acreditamos que há algo mais a ser vislumbrado.

Sabemos também que de diversas maneiras têm sido dito que alguma coisa no ensino falha: a frustração dos professores e alunos, seguida de desânimo; o mal-estar docente instaurado diante do sentimento de não saber o que fazer; o insucesso dos alunos e outras tantas. O resultado desse funcionamento é que diferentes metodologias têm surgido com o intuito de apontar caminhos outros para se ensinar uma língua estrangeira e o aluno acaba aprendendo apesar do método.

Nesse sentido, pretendemos ampliar as discussões dessa temática com o intuito de problematizar se esse tripé possibilita que o professor produza elaborações diversas em sua área de atuação, ao iniciar nesse lugar discursivo outro, inventando-se dentro de uma ética. Objetivamos analisar os possíveis deslocamentos subjetivos ocorridos da mudança de posições, professor pré-serviço (aluno) e professor em serviço (docente); e ainda problematizar como esses professores em formação têm sido solicitados a se haver com seu objeto de trabalho e a invenção de si.

Para desenvolver essa pesquisa, estamos trabalhando com um grupo de professores em duas etapas distintas: na primeira, analisamos os relatórios do estágio realizado na disciplina Prática de Ensino, ao final do Curso de Letras. Na segunda, etapa que acontecerá dois anos após a conclusão do Curso, entrevistaremos esses mesmos professores focando as diferentes tomadas de posições, quais sejam: como professor pré-serviço e em serviço.

### 1. O atravessamento de um outro campo na FP: a Psicanálise freudo-lacanianiana

Para trabalhar com essa temática em uma perspectiva outra, faz-se necessário que recorramos a um campo teórico que aponte para uma direção outra à reflexiva/metodológica. Um campo que possibilite romper, de alguma forma, com limites conceituais, os quais trazem em seu escopo a transparência ao se enunciar e a homogeneidade categorizante dos professores envolvidos nos processos. Por essa razão é que recorreremos à Psicanálise: por ser um saber que dá lugar ao sujeito, à subjetividade, à singularidade, e ressalta a importância de uma escuta ampliada nas relações ao se ensinar e aprender. Enfim, é um campo que permite pensar em um saber que concebe o registro do Real<sup>1</sup> na FP. Recorrer à Psicanálise é, ainda, tocar a dimensão da incompletude desse saber.

Nessa pesquisa propomos trabalhar com a formação do professor a partir da hipótese do inconsciente. Disso implica dizer que há desejo em operação, há uma constituição subjetiva; há “um saber que não se sabe (...) e que causa o desejo” (COTTET, 1989, p. 22); e há uma língua que funda esse sujeito. Assim, pensamos que as noções de sujeito, linguagem e discursos sejam essenciais para que esse trabalho aponte para uma escuta que se volte para a divisão do sujeito, para a equivocidade da língua e para um funcionamento discursivo que forma esses professores.

Nesse sentido, pensamos que alguns deslocamentos sejam possíveis: um primeiro aspecto diz respeito à tradição na FP que insiste no professor reflexivo. Nessa vertente, o professor é conhecedor de si,

---

<sup>1</sup> Referimos aos registros lacanianos de Real, Simbólico e imaginário.

de sua verdade, conseguindo dizê-la toda. Ainda, a língua lhe oferece todo o suporte necessário e a produção do equívoco não é problematizada. Ao tocarmos na questão da cisão do sujeito isso ganha um estatuto outro: o sujeito não saberá de toda sua verdade, os lapsos e os sonhos são fontes de conteúdos a nós sempre surpreendentes. A linguagem não diz tudo, ela nos falta muitas vezes, ela nos diz em parcialidades. E, sobre a verdade do sujeito, como nos ensina Lacan “decirla toda, no somos capaces. Decirla toda es materialmente imposible: faltan las palabras. Precisamente por este imposible, la verdad aspira a lo real<sup>2</sup>”. (LACAN, 1967, p. 172). Por isso, lançamos mão de constantes ajustes em nosso dizer, com o intuito de “cercar” minimamente o equívoco e os tantos sentido possíveis de serem produzidos.

Uma segunda questão que trataremos volta-se para problematizar o aspecto homogeneizador da FP e para o investimento que se empreende no sentido de tentar abarcar metodologicamente todas as possibilidades quando se ensina. Tal investimento potencialmente inviabiliza conceber a formação como não-toda e não propicia ao professor pré-serviço elementos que lhe permitam avançar e atravessar uma fantasia, enunciando como sujeito do processo. Com isso, e em face às experiências que fazem furo em certas práticas docentes, o resultado é um sentimento de desamparo e a tendência será o professor reproduzir o que foi vivido em sua graduação. A sala de aula, esse tão familiar lugar, acaba se tornando um estranho, o *unheimliche* freudiano. A questão que fica é: como o professor está “formado” para lidar com o Real que atravessa o imaginário de ser professor.

Uma possível decorrência da formação como está hoje posta tende a destacar o imaginário de que o professor deverá ser aquele que sustenta um tipo de relação com o ensinar, pela via da possibilidade de se esgotar os contextos de ensino e de conseguir atender às mais variadas demandas, recorrendo apenas às estratégias, aos métodos e à reflexão. Esse imaginário aponta, ainda, para uma falta teórica do professor, caso o insucesso na aprendizagem aconteça. Ou ainda, se o aluno não aprendeu, o professor está usando a abordagem de forma incorreta (ou inadequada para aquele contexto) ou não sabe as teorias como é esperado que saiba. Até onde a falta repousa apenas sobre o professor recém formado?

Não seriam esses professores o resultado de uma formação dada por nós mesmo, formadores de outros professores? Então, o que poderíamos pensar sobre o fato de que na literatura corrente tem sido recorrente a preocupação e é foco de discussões que se asseveram sobre as falhas na formação dos professores, entretanto, insistem-se nas mesmas estruturas? Perguntamos, ainda, será que temos percorrido um caminho que possibilita ao professor em formação ser o sujeito desse processo?

Precisamos somente que se criem outros aparatos metodológicos no ensino, a cada nova situação de entrave, ou precisamos que se convoque uma tomada de posição desses professores nesse lugar outro que não é mais a de aluno? Não caberia aqui dar importância para se pensar em como os professores em formação têm conseguido lidar com o desejo de singularidade, mesmo que assujeitados ao Outro?

Acreditamos que podemos pensar que os cursos de FP de línguas estrangeiras têm deixado lacunas ao proporcionar ao futuro professor uma formação que se apresenta como toda. Isso porque as teorias normalmente veiculadas nesses cursos fundamentam-se em uma concepção moderna de linguagem e de sujeito, não problematizando-os. O resultado dessa operação é uma relação do professor em formação e seu objeto de trabalho, o ensino de língua estrangeira, evidenciado por uma reprodução dos discursos que fizeram parte de sua formação, não abrindo a possibilidade de se pensar uma formação em que se instaure o não-saber.

Trabalhando com a hipótese do inconsciente; com a possibilidade do *um a um* no estágio, por exemplo; com a verdade e com o ensino como sendo não-todo; e com a linguagem como passível do equívoco, abrimos um campo de discussão outro na FP. Abertura essa para: olharmos como se configura o compromisso de uma invenção de sermos professores; pensarmos que não basta ser um professor reflexivo, afinal, não sabemos de nossa verdade e muita coisa que acontece na aula é da ordem do inconsciente; considerarmos que vinculada à constituição dos diferentes professores estão implicadas diferentes verdades, sendo todas elas parciais; concebermos que há o Real que escapa sempre, mas continua presente fazendo furo; atermos que há um saber inconsciente e é sobre ele que precisamos lançar os olhos; e ainda concebermos o que é da ordem do singular em detrimento do homogêneo.

Ao analisarmos a proposta da estrutura curricular e a referência bibliográfica do curso que os professores que farão parte dessa pesquisa foram oriundos, observamos que esses aspectos acima citados não parecem ser contemplados. Privilegia-se significativamente uma formação, digamos, técnica. Sousa, ao prefaciá-la obra *Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas* (1985) de Moustapha Safouan, problematiza a formação do psicanalista afirmando que “as únicas formações são as do inconsciente”.

<sup>2</sup> “não somos capazes de dizê-la toda. Dizê-la toda é materialmente impossível: faltam as palavras. É justamente por esse impossível que a verdade provém do real”. (Versão nossa.)

Assim, ele coloca “a formação do analista no campo da ética e não mais, definitivamente, no técnico” (p.08). Afinal, o que se tem nos cursos é uma boa organização da estrutura institucional que se volta para a qualificação técnica do aluno. Com isso, não estamos afirmando que tais organizações sejam desnecessárias. Ao contrário, pensamos que é justamente nessas organizações é que seria preciso abrir para a possibilidade de atravessamento de outros aspectos, tais como apontamos acima, pois o processo é marcado principalmente pela implicação do sujeito.

Observamos que experiência após experiência tem deixado pistas de que o foco apenas no campo técnico traz limites que escancaram um sistema que demanda ser interrogado. A formação hoje elege para sua esteira elementos e tarefas de ordem técnica que o professor deverá seguir, a caminho de um fazer consciente e racional.

Acreditamos que os discursos que formam os professores apresentam, predominantemente, um funcionamento: o da Universidade<sup>3</sup>, de acordo com a proposição de Lacan sobre os quatro discursos<sup>4</sup>. Segundo Fink (1998), nesse funcionamento, o saber (S2) ocupa o lugar do agente, saber esse que opera de forma racional, baseando-se no saber dos mestres (S1) se lançará sobre o objeto *a*, obtendo como resultado dessa operação um sujeito dividido entre os diversos saberes a ele apresentado (\$).

Por outro lado, essa formação possibilita ao professor um ultrapassamento desse funcionamento? Ou ainda, esse professor se constituiu de elementos que lhes deram condições para histericizar os discursos que o formaram professor? Dito de outro modo, o professor é capaz de produzir algumas elaborações que o colocam não mais como objeto de um processo, mas como aquele que produz um saber, inventando-se e assumindo no mundo essa sua invenção? Lembrando que o discurso da histórica<sup>5</sup> opõe-se ao discurso da universidade e partirá do sujeito dividido (\$) constituído de uma falta, como agente. Esse agente tem como base o objeto *a* causa do desejo, a verdade do sujeito que por sua vez vai intervir no outro lado da fórmula e dar um “basta” e problematizará um saber pronto (S1) para obter uma produção de saber (S2).

Trabalhar com a possibilidade de histericizar os discursos que são produzidos pela LA, por exemplo, implicaria em ir além do saber que é produzido sobre o “ser professor” pela via do tripé já referido anteriormente. Isso importa porque no que tange ao saber do sujeito, o saber proposto pela LA deixa esse sujeito de fora, apesar dele ser o maior envolvido no processo de formação. Dito de outro modo, o saber pronto (o da LA) não parece importar com o que vem do sujeito. Mas acreditamos que seria realmente produtivo se pensássemos na constituição de um saber sobre o sujeito.

## 2. Constituição de um saber sobre o sujeito: aspectos da singularidade.

Inicialmente, foquemos em um aspecto que nos parece interessante na construção teórica e prática do professor pré-serviço, qual seja, a universalização, ou ainda, à homogeneização em sua formação. Quando nos referimos à universalização, elegemos algumas concepções teóricas que subjazem certas teorias presentes na FP que temos como objeto de nosso trabalho. A esse exemplo, citamos a concepção de sujeito. Seria parcial se levantássemos tais questões sem problematizar algumas possíveis consequências que delas decorrem. Abordaremos neste momento dois pontos específicos: a universalização de uma estrutura para atender à qualificação didática: o estágio supervisionado, o qual é uma experiência obrigatória; e um outro ponto seria a tendência que se cria quanto à reprodução de modelos prontos.

Como já foi referido anteriormente, há, predominantemente, o foco sobre a qualificação técnica no processo da FP de LE. O saber de que a universidade trata é da dimensão do universal. Ele cumpre um papel, ele é amplo e está à disposição para ser tomado como referência ou suporte para se fazer tantos outros estudos. A diferença está na articulação entre o que é da dimensão do geral com o particular e o que se faz a partir dessa tomada.

Para pensarmos em um ensino constituído para atender às particularidades dos alunos, precisaríamos de uma dinâmica outra, uma vez que há regras abrangentes estabelecidas institucionalmente. A exemplo dessa questão, consideremos a duração e a maneira como os estágios supervisionados são desenvolvidos:

<sup>3</sup> O discurso da universidade é representado pela fórmula:  $\frac{S2}{S1} \quad \frac{a}{\$}$

<sup>4</sup> Referimo-nos sobre a teoria dos quatro discursos de Lacan segundo a qual “procura explicar as diferenças estruturais entre os discursos” (FINK, 1998, p. 159), quais sejam: o discurso do mestre, da universidade, da histórica e do analista. Cada “discurso específico facilita determinadas coisas e dificulta outras, permite que se veja determinadas coisas enquanto impede que se vejam outras” (ibid, p. 160).

<sup>5</sup> Fórmula do discurso da histórica:  $\frac{\$}{a} \quad \frac{S1}{S2}$

com o número fixo de horas a serem trabalhadas, sem que se conheça previamente a demanda daqueles que estão em processo de formação.

A respeito da formação do analista Safouan (1985, p. 22) enfatiza a impossibilidade de se prever a duração de uma análise didática pontuando que está claro que “ninguém poderia dizer de antemão quanto tempo levaria uma análise e seria até um erro analítico elementar se prestar a esse tipo de previsão”.

Acreditamos que na FP não seria diferente. A duração do estágio e as questões emergentes desse momento didático devem ser únicas e conseqüentemente variáveis de um professor para outro. Essa seria uma possibilidade de conceber de certa forma algo de singular na constituição dos envolvidos. Homogeneizar os que são por princípio a pura diferença traz para si o engodo de atender minimamente a uma suposta demanda do professor em formação. O que pode decorrer dessa operação é que haverá o apagamento do sujeito. Nesse processo, parece-nos que não se tem como relevante o “como” seria estar no mundo e ainda, como seria estar no lugar de um professor.

Outra questão a ser pensada estaria além do ensino teórico e que se volta para uma formação que aponta para a constituição do professor dentro de um não-saber, ou ainda, em um saber parcial, que será construído na transferência e na invenção de ser professor, com base na experiência única que é o contato com cada grupo institucionalmente. “Aqui entra em jogo o imponderável: a seriedade com que cada um, (...) assumirá as responsabilidades que tomará em relação à instituição”, conforme enuncia Safouan (1985, p. 71) e acrescentamos: com o ensino e com o Outro.

Acreditamos que ao tocarmos em como o sujeito poderá se inventar, com base em seu desejo e em um universo de possibilidades de ordem teórico-metodológica, tocaremos nas implicações dessa invenção em relação às escolhas e à ética. Daí se pressupor que é preciso que nos inventemos e que assumamos a responsabilidade dessa invenção nas complexas relações nas quais não se predomina mais a verticalização ou o Pai, mas uma horizontalidade para tratarmos de questões atuais, representarmos o mundo, estarmos nele e de sermos profissionais, conforme aponta Forbes (2005). Cada um irá suportar as mudanças de posições às quais passam necessariamente a ocupar, nesse caso, aluno/professor, de acordo com suas possibilidades. E então, interrogamos: como esse sujeito em formação tem sido solicitado a se haver com seu objeto de trabalho e a invenção de si, a qual acontece incessantemente?

Instituir a universalização, pensamos ser uma forma de promover a evitação de lidar com o Real que insiste em atravessar o processo; com o desejo; e com a singularidade. Nesse ponto reside a necessidade de problematizar o que poderia dar ao professor condições para que ele (re)invente sempre o ser professor e que sustente o seu desejo, levantando questões problematizando-as e ao mesmo tempo articulando-se ao outro. Isso porque é pela via do outro é que o sujeito se constitui, e ainda, está irremediavelmente preso à linguagem, que o constitui.

Safouan (1985, p. 68) afirma que “o inconsciente não é nada mais que a língua enquanto ela se subtrai às intenções do sujeito, e as ultrapassa. (...) a língua não tem sua sede no sujeito, mas, pelo contrário, engloba-o”. Assim, conceber a formação do professor do ponto de vista do inconsciente é ainda instaurar a linguagem como aquela que possibilita constantes arranjos na cadeia significante que verdadeiramente constitui o sujeito.

## 2.1. O ensino e a formação do professor de LE

Safouan (1985, p. 14) afirma que “a formação do analista não tem nada a ver com a reprodução de um modelo (...) [e nem] com o *savoir-faire*”. Ao tentarmos fazer um diálogo de alguns aspectos da formação do analista com a FP, poderemos pensar que com o professor essa questão também é legítima. Afinal, a formação voltada para habilidades técnicas tem mostrado que não supre minimamente as demandas do professor quando esse, ao enunciar de outro lugar, é acometido de um desamparo que as teorias adquiridas não lhes possibilitam um lançar-se ao campo do outro e promover uma separação.

Perguntamos: até que ponto a FP institucionalizada nesse modelo vigente possibilita que o professor seja despertado para um ultrapassamento do *saber-fazer*? Não seria esse *saber-fazer* algo que poderá resultar na reprodução de um (mesmo) modelo? É curioso observar que ao mesmo tempo em que a reprodução é combatida no interior dos cursos, as demandas institucionais conduzem seus processos de modo a não possibilitar a ruptura com o discurso da universidade, ou melhor dizendo, com a histerização dos discursos que fizeram parte da formação desses professores pré-serviço.

Lacan (*apud* SAFOUAN, p. 43) afirma que “não é que os institutos sejam menos estruturados, mas que não se ensine neles um saber pré-digerido”. E, mais adiante, destaca que um ensino pautado em um

*curriculum* fechado acaba deixando uma “marca profissional” e uma construção acumulativa de conceitos e princípios. A questão seria: à que eles servem se tomados do ponto de apenas dessa acumulação?

Pensamos com Safouan (p. 50) que “o melhor ‘técnico’, pode-se dizer é aquele que conserva sua disponibilidade diante do que ele tem pela frente, sempre o particular, sem se ligar a nenhum ideal de analista, e que aprende a cada dia algo novo”. Esse traço atenderia a uma parte na FP, mas já assinala para uma outra: a de se ter uma escuta outra que implicará em o professor entrar em contato com o ideal de professor e aluno que fatalmente não seria o de professor e aluno ideais.

Há sempre o elemento contingente que irá solicitar do professor recém formado uma fala que o coloque em um lugar a partir de onde é possível sustentar uma escolha e perceber como o sujeito responde àquilo que o antecede: à instituição, à linguagem, e aos outros.

Seria bom entender, e também uma possibilidade de apreender pontos de emergência do sujeito do desejo, durante o estágio e a partir disso, re-visitar as estruturas vigentes e os efeitos dos discursos de sua formação. Safouan (1985, p. 52) afirma que

para exercer a análise, é preciso passar pela experiência da didática. Ora, essa afirmação, a qual Lacan subscreve, implica que a análise didática comporte uma passagem tal que aquele que era no início analisante, torne-se analista; uma passagem que se define pelo fato de um desejo que tem nascimento aí: o de retomar, ao nível do inconsciente de outrem, a experiência feita por seu próprio inconsciente. É a resposta à questão: “qual é esse desejo?” que esperamos.

Consideremos esses dizeres em uma experiência outra: a de tornar-se professor de LE, e interroguemos o que o estágio possibilita além de colocar no ato um conhecimento adquirido, como se é previsto? Potencialmente poderia ser a oportunidade de retomar, no campo do outro, a sua própria experiência de quando iniciou sua história de aprender uma língua estrangeira, e a possibilidade, uma vez mais, de lidar com irrupções de seu próprio desejo de se tornar professor. Não em uma nova formação, mas em um re-arranjo subjetivo.

A entrada do professor pré-serviço na prática de sala de aula envolve inserir-se em um mundo que já está aí e a cada dia esse professor faz escolhas e se lança no campo do outro que já tem um funcionamento e pré-existe a sua entrada. Com isso, é chegado o momento de construir um saber que vem de um ensino acadêmico, por um lado, e o que vem de uma formação inconsciente de outro. Formação essa que irá operar tendo em vista o desejo e a subjetividade.

#### **4. Instância inicial de análise**

O relatório de final de curso (um estudo de caso) apresentado pela professora pré-serviço que denominamos ficticiamente Mônica traz uma pergunta, a qual é norteadora de sua investigação. Ela pretende saber

Como o estudo e o conhecimento das concepções teóricas e a consciência sobre a importância do processo reflexivo no ensino de língua estrangeira têm influenciado a prática efetiva dos professores?

Observamos que a essa pergunta confere o destaque para a reflexão consciente. Esse aspecto é reincidente no decorrer desse relatório: a reflexão é abordada como uma importante forma de se obter uma mudança significativa no processo de ensinar, concomitante à questão da metodologia. Tal fato reforça nossos pressupostos a respeito da tríade na FP, qual seja, reflexão/metodologia/proficiência linguística.

Em vários momentos há a tentativa de identificar a metodologia escolhida pela professora colaboradora<sup>6</sup> durante as aulas observadas. Entretanto, não se toca nas implicações dessas escolhas. Tal fato nos revela alguns traços de uma formação, dentre eles o de que não nos parece ser preponderante o aspecto da problematização a respeito das questões do ensino.

O efeito que podemos perceber dessa construção é o de um cuidado teórico-metodológico que evidencia o funcionamento do discurso da universidade, no qual o saber ocupa o lugar de agente. Nesse sentido, o saber é aquele que seria capaz de abarcar, de explicar, enfim, de saturar todas as possibilidades ao ensinar, pensamento tão próprio da ciência moderna. Mônica afirma que “o estudo também foi baseado nas

---

<sup>6</sup> Professora colaboradora é a professora regente da turma na qual o estágio foi realizado.

aulas regidas pela professora em formação, por meio de um processo de observação e auto-reflexão”. Tendo sido o estágio documentado “por anotações em diários reflexivos”, esses tiveram o caráter de registrar eventos para que posteriormente a aluna e a professora pudessem “refletir sobre a prática da professora colaboradora” e continua afirmando que tal procedimento “promoveu o distanciamento necessário para a reflexão, a problematização e a transformação da prática, enquanto professora em formação”.

Ao analisar sua própria prática, seus dizeres demonstram um conhecimento pontual quanto a usar uma ou outra abordagem de ensino por determinado motivo. Nesse momento de sua formação é consideravelmente importante que o professor esteja pautando sua prática em teorias que se dedicam a construir conhecimento e, resgatando os dizeres de Bachelard (apud GOLDENBERG, 2005, p. 42) quando afirma que “a experiência sem o conceito é cega e que o conceito sem a experiência é vazio”, resta-lhe agora produzir elaborações para desencadear a separação na construção subjetiva de ser professora (mas esse será um segundo momento de nosso trabalho, quando trataremos das entrevistas).

Pensamos que algo excede à perspectiva de se saber com base apenas em uma reflexão: a de que o sujeito é constituído por um saber que não é sabido por ele próprio, como já apontado acima. Acreditamos, ainda, que se houver uma escuta ampliada que possibilite esse professor considerar o que está latente, nos dizeres e no que escapa ao controle da razão, ele terá pistas de sua verdade e de seu desejo e que irrompe na própria linguagem.

Outro aspecto importante sobre a questão da linguagem é que essa é a via de acesso do professor em formação ao universo teórico ao qual ele se encontra inserido. O sentido que se constrói acontece no entrecruzamento dos registros Imaginário e Simbólico. Desse entrecruzamento vai sempre ficar um resto não simbolizável, resistente à qualquer simbolização, denominado Real. Havendo assim, sempre algo por dizer. Tocar a linguagem nessa perspectiva implica dizer que os professores em formação vão se reconhecer (ou não) nas diversas possibilidades teóricas que lhes são apresentadas, de uma maneira muito particular: a de cada um deles, mas sempre parcial, sempre não-toda.

Há, ainda, a possibilidade desses professores trazerem para si, ou ainda, elaborarem certos conteúdos em sua formação de maneira não esperada pelo professor formador. Isso porque, o inconsciente executa um trabalho em torno de significantes recalçados que emergem na busca de realização do desejo ao se produzir significados, conforme indica Fontele (2008, p. 16). Produzir significados é também dar um sentido a um outro lugar. Lugar esse que será de onde esse sujeito será convocado a falar: o de professor. Esse sentido é “da ordem do amor, do que nos convoca a vida” (idem, p. 15), e cuja construção se dá “por meio da nomeação do inominável”.

Logo, alguns traços da subjetividade que emergem são resultantes de capturas distintas em contextos diversos de cada um. Retomando a questão do saber não sabido, poderíamos dizer, que as contradições que nos são constitutivas apontam para um imaginário, ou ainda, para um eu ideal ou aquilo que o sujeito “projeta diante de si como sendo seu ideal” (FREUD, 1914-16/1970, p. 51). Contradições essas que nos mostram o tempo todo nossa constituição não homogênea, não una, mas fragmentada, multifacetada e marcada pela presença de diversos Outros.

Enfim, esses seriam alguns sinais de que, ao contrário de oferecer certezas, as instituições que formam professores devem promover desestabilizações e suscitar interrogações sobre o processo de formação de cada um. Elas devem desempenhar o papel de uma formação, mas não sem deixar de interrogar a maneira de como ela é feita, colocando em discussão esse saber pré-digerido.

## Referências bibliográficas

- COTTET, S. **Freud e o desejo do psicanalista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989. 198 p
- FINK, B. **O sujeito laciano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 253p.
- FONTENELE, L. Inconsciente e linguagem. **Revista Língua Portuguesa – Especial Psicanálise e linguagem**. São Paulo, nov. 2008. p. 12-17.
- FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In MRECH, L. M. (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005. 179 p.
- FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Tradução de Durval Marcondes et. al. Rio de Janeiro: Imago. v. 14. 1914-16/1970. p. 38-66.
- GOLDENBERG, R. Corte e costura. **Revista Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Psicanálise. Lacan**, n. 4, São Paulo. 2005. p. 40-45.

- LACAN, J. Radiofonía y televisión. In \_\_\_\_\_ **Otros trabajos de Jacques Lacan**. Buenos Aires: Psikolibro, 1967. p. 153-191. Disponível em: <[http://www.4shared.com/get/16435439/40973c9e/Lacan\\_Jacques\\_-\\_Obras\\_Completas.html](http://www.4shared.com/get/16435439/40973c9e/Lacan_Jacques_-_Obras_Completas.html)>. Acesso em: 15 set. 2008.
- SAFOUAN, M. **Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 71 p.
- SOUSA, A. M. & JERUSALINSKY, A. N. Prefácio à edição brasileira. In **Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 07-11.