



**Ediênio Vieira Farias**



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Baiano (IF Baiano)

[edieniovfarias@gmail.com](mailto:edieniovfarias@gmail.com)

**Maria de Lourdes Soares Ornellas**



Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

[ornellasl@terra.com.br](mailto:ornellasl@terra.com.br)

## **DISCURSO DO PROFESSOR-SUJEITO E O DIZER E “SEMIDIZER” EM SALA DE AULA**

### **RESUMO**

O presente estudo aborda a implicação do discurso docente na educação contemporânea e, a partir de um estudo bibliográfico, inscreve-se a noção de professor-sujeito, discurso docente e a relação transferencial. Estes conceitos - ao se enlaçarem com os discursos lacanianos e a complexidade moriniana - contribuem em grande medida para apreensão de novos atalhos com vistas ao ato de ensinar. Assim, constatou-se que o discurso docente revela complexidades pelo dizer e “semidizer” (ou “não dito”) em sala de aula, transmutando-se em novas maneiras de estar no ambiente escolar. Nesse aspecto, percebeu-se que a fala do professor-sujeito tem “um mais além”, o que possibilita a escuta e discurso pedagógico no ato educativo.

**Palavras-chave:** Complexidade. Discurso. Dizer. Professor-sujeito. Semidizer.

### **SPEECH OF THE SUBJECT TEACHER AND THE SAYING AND “SEMISAYING” IN THE CLASSROOM**

#### **ABSTRACT**

The present study addresses the implication of the teaching discourse in contemporary education and, based in a bibliographic study, the notion of teacher-subject, teaching discourse and the transferential relationship is inscribed. These concepts - when linked with Lacanian discourses and the Morinian complexity - contribute to a great extent for the apprehension of new shortcuts with a view to the act of teaching. In this sense, it was found that the teaching discourse reveals complexities by saying and “semi-saying” (or “no said”) in the classroom, transmuting itself into new ways of being in the school environment. In this aspect, it was noticed that the speech of the teacher-subject has “one more beyond”, which allows the listening and pedagogical discourse in the educational act.

**Keywords:** Complexity. Discourse. Teacher-subject. Saying. Semisaying.

Submetido em: 14/04/2020

Aceito em: 07/07/2020

Publicado em: 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p748-761>



## I INTRODUÇÃO

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousou mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso que não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada (LISPECTOR, 1999, p. 115).

Na epígrafe com a citação de Lispector (1999), a forma de subjetividade subsume as práticas sociais pelas quais os indivíduos se constituem sujeitos. Apreende na relação com o outro(a), caracterizado por uma inscrição social, que o indivíduo se revela como um sujeito faltante, incompleto. A partir dos ditos e não-ditos no contexto das relações, os estudos revelam que muitos são os caminhos e descaminhos para se alcançar uma plenitude desejável. Contudo, no desencontro com a idealização cartesiana, essa completude não se reconhece em um todo completo, pois o porto de chegada – dito na citação de abertura - é também o reconhecer-se enquanto sujeito da falta. É sentir, segundo Ornellas *et. al.* (2017b, p.60) que a subjetividade humana abrange “[...] mais do que o cognitivo: que somos seres incompletos, que há falhas em nossas relações, há furos em nosso saber e que estamos em descompasso.”.

Nessa ótica, este escrito busca novas formas de articulação entre os elementos cognitivo, afetivo e social, tomando por referência o espaço educativo da escola. Em particular, traça uma reflexão em torno do discurso contemporâneo e do processo de subjetivação do professor-sujeito na relação transferencial da sala de aula.

O fato de o Caminho com letra maiúscula dos professores, nos espaços formais de educação, representar-se também enquanto marcas de sofreguidão/aspereza e não somente de sombras refrescantes/reflexos de luz (LISPECTOR, 1999), essa escrita atenta-se para a noção de que o trabalho docente, perante os desafios da complexidade contemporânea, se (re)faz pelo afeto de angústia e de desprazer.

Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir o contexto educativo da sala de aula, o qual é atravessado pela fala e falta tanto do aluno quanto do professor. Lugar este em que, para Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 18), o “[...] professor e aluno sabem que o fenômeno da falta é um componente que funda os dois sujeitos, os quais têm estilos capazes de marcar o encontro e o desencontro no processo de transmissão do saber.”. Assim, através do corpo e da comunicação, o professor revela (im)passes subjetivos em seu discurso que podem adolecer em novas apreensões de conhecimentos para saber lidar com os princípios de incerteza. Numa perspectiva lacanianiana, o corpo pode ser visto e analisado a partir das três ordens fundamentais: no Imaginário, significa imagem; pelo Simbólico, possibilita novas compreensões acerca do

significante; por fim, através do Real, o corpo pode ser entendido como gozo. (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002).

Esses princípios de incerteza, em Morin (2005), referem-se ao processo de (re)construção do conhecimento e às significações outras de consciência, lógica e racionalidade. Princípios que fazem o homem se mover em busca de mudanças e tratamento da condição/relação humana, em contraposição ao progresso linear do conhecimento. Inclusive, para abordar este contraste, Morin (2005, p. 85) descreve que "[...] a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida". Esta concepção vai ao encontro dos estudos lacanianos, pelos quais é possível abordar os princípios de incerteza pela concepção de inconsciente. Segundo Roudinesco; Plon (1988, p. 374), o termo inconsciente é utilizado como adjetivo nas teorizações lacanianas, a fim de designar "[...] o conjunto dos processos que não são conscientemente pensados". Processos estes que representam atos falhos, sonhos, sintoma, esquecimento, lapsos etc.

Inconsciente no sentido de pensar em algo que escapa ao sujeito falante, o qual é instituído (constituído) pela linguagem. Uma "aventura desconhecida", à luz moriniana, que também expressa aqui o enodamento entre os registros real, simbólico e imaginário das teorizações lacanianas. É nesta amarração que este artigo se adolece, a fim de contribuir com a epistemologia da complexidade.

De modo geral, partindo de uma educação orientada por alguns conceitos psicanalíticos, com vistas ao enfrentamento do que é *complexus* em educação, cabe a seguinte pergunta: de que maneira o discurso docente contemporâneo influencia no ato de ensinar e aprender em sala de aula? Para Morin (2005, p. 38),

[...] *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Diante da possibilidade de emergirem respostas ao problema inicial, pode-se mencionar três perguntas em torno dele, a saber: i) atualmente, o discurso do professor-sujeito em sala de aula tem se desencadeado para uma máxima objetualização ou para uma máxima subjetivação? ii) esse discurso se aproxima de qual dos quatro discursos lacanianos? iii) pelas complexidades do seu dizer e semidizer em sala de aula, o professor-sujeito pode se revelar como sujeito barrado?

Ressalta-se que a noção de discurso tratada aqui se enlaça com as leituras psicanalíticas em Lacan (1992a), principalmente quando este considera o discurso como uma das condições de uso da linguagem enquanto laço social.

## 2 O DISCURSO DO PROFESSOR-SUJEITO EM SALA DE AULA: EDUCAR PARA A OBJETALIZAÇÃO OU SUBJETIVAÇÃO?

Ensinar e aprender na escola se enlaça na interação entre o aluno e o professor na complexidade das relações em sala de aula. Sujeitos que carregam consigo sua cultura e história, sendo possivelmente convidados, como diz Ornellas (2017a, p. 36), para pensar as "[...] relações consigo mesmos, com o outro e com o mundo". Sujeitos estes, marcados pela falta e constituídos por afetos ancorados em prazer e desprazer (LACAN, 1978).

No espaço da sala de aula, o aluno assume o lugar de sujeito da falta, buscando conteúdos para sanar suas inquietações, tomando por base o discurso do professor. Este, por sua vez, adota uma posição de sujeito da fala e de um suposto saber, acompanhado de um discurso pedagógico caracterizado pela reprodução do adestramento.

Essa caracterização do adestramento, prescrito no currículo escolar, engloba o ensino pelo viés comportamentalista, o qual preza pelas uniformidades do ato educativo e pela aquisição de conhecimentos de forma linear. Segundo Jerusalinsky (2017), estas uniformidades dos processos figuram um programa de posituação na busca do saber, apoiado em uma Psicologia e Epistemologia Genética piagetiana. Segundo Alves (2008, p. 102), a posituação baseia-se na filosofia cartesiana do século XVII, em que "[...] os elos deveriam ser construídos linear e paulatinamente, ordenados por uma definida hierarquia que conduziria do mais simples ao mais complexos, não hesitando em delimitar com critérios de simplicidade/complexidade."

Esse plano teórico, segundo Jerusalinsky (2017, p. 2), influenciou o meio escolar, dando a ele "[...] suporte para configurar fronteiras de suficiência ou déficit intelectual baseadas num padrão de sucesso ou insucesso.". Para o autor (idem, 71),

[...] a industrialização crescente abraçou com afincos esse novo projeto de uma escola formadora de uma repetidora de um saber padronizado, capacitada para se comportar de modo idêntico dia após dia, induzida a valorizar a uniformidade, velocidade e constância de produção.

Nessa perspectiva, o discurso docente também acompanha e estrutura essa posituação do currículo escolar, contribuindo com as classificações e agrupamento de categorias por média padronizada de rendimento. Conforme Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 57), essa lógica cartesiana contrapõe-se àquela defendida pela Psicanálise, estabelecendo um "[...] confronto entre a máxima objetualização e a máxima subjetivação [...]".

De tal modo, o campo da objetualização abrange a materialidade e valorização do objeto, colocando-o "[...] como ponto de partida e lugar de retorno da construção do saber [...]" (JERUSALINSKY,

2017, p. 72). Logo, a subjetivação não valoriza o objeto como elemento central. Coloca o sujeito e o objeto em um lugar de desejo, o chamado pequeno "a" lacaniano.

O objeto "a", nomeado por Lacan (1978) como objeto perdido, posiciona-se na intersecção do nó *borromeu*. Figura topológica, inscrita no Seminário 22: R.S.I (1974 – 1975), que expressa a nodulação entre os significantes: real, simbólico e imaginário. Para Ornellas (2017, p. 44), "No coração do nó está o desejo como algo que busca infinitamente o que foi perdido no início, desejo que revela o sujeito na dimensão do gozo, dos afetos, do prazer e desprazer, da vida e da morte."

Assim, segundo Silva (2017, p. 156), a psicanálise apresenta caminhos para refletir a relação entre o binômio sujeito-objeto, na tentativa de interrogar "[...] como o professor e o aluno presentificam-se no contexto escolar e ainda interroga sobre contemporâneas formas de negação da fala [...]". Nesse sentido, continua o autor (*idem*), percebe-se que "[...] as práticas que ainda são insistentemente aplicadas ao aluno, carregam estigmas que fazem com o professor permaneça numa situação de assujeitamento quanto à relação com o aluno."

Por esse viés, pode-se compreender que a realidade educacional e pedagógica se alinha mais para o processo de máxima objetualização do que para a máxima subjetivação. O discurso pedagógico, encorpado pelo discurso do professor-sujeito, figura o ato educativo como um processo de verticalização em que o professor exerce poder sobre o seu aluno. Um discurso que representa uma condição estruturante para uniformizar, por ideologias e relações capitalistas, o acesso ao conteúdo e a aprendizagem escolar.

Na esteira desses conceitos, manifesta-se no discurso docente, revelando pela sua fala, os seguintes estigmas: i) o processo escolar se desenvolve pela postura, atitude, atenção máxima e obediência; ii) o ensino estima os aspectos cognitivos, marcado pela idealização da verdade e pela transmissão do saber; iii) a aprendizagem reduz o sujeito à posição mínima de consumidor e de objeto mercantil. Essas concepções não vêm para posicionar e reduzir o trabalho docente a processos pedagógicos imediatos e insustentáveis, mas segundo Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 46), trazer à reflexão que "[...] o discurso docente faz ato com a palavra, que faz laço com o ensinar e aprender [...]".

Diante disso, é possível constituir um discurso em sala de aula que desperte para aquilo que é brilhante, galante, que coloque em evidência o objeto "a" como uns dos caminhos para fortalecer o ato de ensinar e aprender na escola, criando condições para enfrentar as incertezas e lidar com a complexidade.

Complexidade no sentido de tratar a construção do conhecimento não como verdade absoluta, perene ou estanque. Pensá-la, pelos estudos de Morin (2005), como a inter-relação entre a unidade e a multiplicidade, dialógica democrática, abertura subjetiva em relação ao outro e/ou como o enlace entre compreensão, ética e cultura planetárias.

Nota-se que na tentativa de responder a primeira indagação, houve a descortinação da intencionalidade deste escrito, mostrando que o discurso do professor-sujeito apresenta marcas essenciais para intensificar a idéia de complexidade no campo educativo. No entanto, a ideia de discurso não pode ser apenas entendida como uma formação estrutural de palavras. Para Coelho (2006, p. 111), uma forma de "[...] uso da linguagem como vínculo social, uma vez que o discurso se funda na estrutura significante. [...] passa a ser produzido pela articulação da cadeia significante."

Sendo assim, ao tratar do discurso docente e analisar suas pretensões na contemporaneidade, torna-se necessário atrelá-lo à teoria do discurso lacaniano. Tentar uma ligação entre o discurso docente contemporâneo e a proposta de Lacan (1992b) favorece a compreensão do problema de pesquisa, ora apresentado.

### **3 O DISCURSO DO PROFESSOR-SUJEITO EM SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES DOS DISCURSOS LACANIANOS**

Na busca pela resposta à segunda indagação, traça-se aqui a importância dos discursos lacanianos e suas implicações no discurso do professor-sujeito, no contexto da sala de aula. Tais implicações, à luz de Lacan (1992b), nos conduzem à compreensão do porquê do discurso docente contemporâneo se desenrolar na perspectiva de um discurso pedagógico verticalizado, carregado pela marca da máxima objetualização.

No Seminário 17: o avesso da Psicanálise, Lacan (1992b) retomou o papel do sujeito dividido, estruturado pelas características cognitivas, afetivas e sociais. Por este estudo, o autor (1992b, p. 15) definiu os quatro discursos pelos "pequenos quadrípedes giratórios": o discurso do mestre, universitário, da histórica e do analista. Esses quatro modos de laços sociais foram constituídos a partir dos estudos em Freud (2011).

De acordo Lacan (1992b, pp. 158-159), os discursos são como uma articulação significante "[...] cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele." Com isso, Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 49) assinala que:

[...] Lacan utiliza fórmulas que expressam relações num dado momento da articulação dos termos: sujeito, saber, objeto a. Estes termos se movimentam em torno de quatro lugares: o lugar de um agente, que é o que aparentemente organiza o discurso; o lugar do Outro ao qual o discurso se dirige; o lugar da verdade, que fundamenta o discurso; e o lugar da produção, que marca o produto engendrado pelo discurso. Nessa articulação entre sujeito, significante, saber e objeto a, movimenta-se uma continuidade, não como causa-efeito, mas se substituindo nos lugares de agente, Outro, verdade e produção.

Assim posto, Lacan (1992b) respeitou uma noção espacial que se funda em posições e termos. As posições remetem aos elementos matemáticos formados pela ideia de razão e proporção. Ao se apropriar destes matemas, o autor inscreve os termos, em formato de letras ao invés de palavras, para posicionar e reavivar os discursos em contraposição à estrutura lógica matemática. Nessa perspectiva, atribuiu o código  $S_1$  ao significante mestre, o qual se mostra segundo Coelho (2006, p. 110), como “[...] sujeito atravessado e determinado pela ação significativa”. O  $S_2$  se revela como o saber. Para fechar os quadrípedes giratórios, conferiu o símbolo \$ à noção de sujeito barrado, incompleto, aberto à condição de vir a ser. Por fim, confirmou o ‘pequeno *a*’ como objeto do desejo (o mais-de-gozar) e a barra dupla // como um embaraço entre a produção e a verdade (COELHO, 2006).

Lacan (1992b) criou o campo estrutural lógico dos quatro discursos, conforme mostra a figura 01 abaixo.

Figura 1 – Os quatro discursos lacanianos

<i>Discurso do Mestre</i>	<i>Discurso Universitário</i>	<i>Discurso da Histérica</i>	<i>Discurso do Analista</i>
$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$	$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$	$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$	$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$

Fonte: Lacan (1992b)

Para relacionar os discursos lacanianos ao discurso docente contemporâneo, faz-se necessário descrever cada estrutura do discurso, pela ordem que se apresenta acima.

O Discurso do mestre nasce dos estudos de Lacan (1992b) sobre a obra hegeliana “A Fenomenologia do Espírito” (1807). A fim de não prejudicar a dialética do filósofo germânico, o autor estabelece vínculos deste discurso com a noção de sociedade dos senhores de escravos, trabalho, manifestos políticos e liberdade, posicionando o  $S_1$  como o poder, o significante mestre. Conforme Ornellas (2017<sup>a</sup>, pp. 50-51): “neste discurso, tudo deve estar submetido à lei, ao controle social, à ordem. É um discurso do desejo [*a*], ou seja, do inconsciente. Eis que emerge um sujeito barrado, um furo do mestre que insiste num saber todo.”. Mesmo com o domínio da fala, este “senhor” é um ser castrado (\$), submete-se também à lei, conferindo ao outro ( $S_2$ ) sua dominação sombria.

Pelo Discurso do Mestre, percebe-se que o professor-sujeito ( $S_1$ ) pode se revelar enquanto autoridade sombria, colocando-se como aquele que carrega o “saber todo”, considerando-se como a única possibilidade para o outro ( $S_2$ ) buscar o conhecimento e aproximar da ciência. Diante disso, posiciona o aluno na condição de um “saber que não se sabe” ( $S_2$ ), aparece como “o único ser faltante”

que, por sua vez, tem algum saber sobre a identidade barrada ( // ) de seu professor, de seu mestre. (ORNELLAS, 2017a).

O Discurso Universitário, considerado a base da ciência e marcado pelo contexto histórico francês da metade do século XX, representa para Lacan (1992b) a continuidade do discurso anterior. Pois, assim como o professor ( $S_2$ ) está para o significante mestre ( $S_1$ ), o aluno ("a"- estudante) está para o sujeito dividido e alienado ( $\$$ ). Para Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 51), percebe-se neste discurso que "[...] no ato de educar, há um que sabe (o professor) e outro que não sabe (o aluno). É um discurso transmissor da bibliografia, do conteúdo, do método, etc.". Entretanto, mesmo o professor na qualidade de dominante e o aluno na condição de explorado, percebem em cada leitura e estudos dos conteúdos que não sabem. Ambos têm o desejo de saber ainda mais, pois como diz o autor (idem, p. 53), "[...] o ato de ensinar deve ter um código: fomentar o desejo de saber do aluno, porque também o professor é movido pelo seu próprio desejo."

Sendo assim, através dos Discursos do Mestre e Universitário, apreende-se que tanto o professor quanto o aluno, na relação transferencial da sala de aula ou inseridos na complexidade escolar, revelam-se enquanto sujeitos divididos e que – diante da incompletude de ambos - há sempre algo para dizer.

O Discurso da Histérica faz Lacan (1992b) retomar aos estudos freudianos no que se refere ao inconsciente e nascimento da Psicanálise. Neste discurso, o significante ( $S_2$ ) assume o lugar de produção e a histérica (pelo seu sintoma) reconhece-se enquanto sujeito faltante, dividido, alienado ( $\$$ ). Para o referido autor (idem, p. 167): "sua verdade é que precisa ser objeto  $a$  para ser desejada.". Diante disso, afirma Coelho (2006, p. 114): "[...] a histérica colocará em questão sua própria posição de sujeito e transformará seu desejo em agente do discurso."

Desse modo, segundo Julien (1996, p. 251) é preciso entender que:

[...] Freud deu lugar e direito à histeria como vínculo social; a escrita freudiana é o saber da verdade da histeria finalmente advinda. E Lacan a nomeia como tal. A verdade se diz por e nas formações do inconsciente: sintoma, sonho, ato falho, chiste. Assim retorna no discurso histórico o que o discurso do mestre recalcou. Daí a invenção de Freud: a regra fundamental da associação livre no analisando permite a produção de um saber sobre esse dizer da verdade – saber novo, inteiramente diverso do saber universitário.

Nesse sentido, percebe-se a relevância da histeria para os estudos de Freud (1974), impetrando o Discurso da Histérica como um significante fundamental na teoria dos discursos lacanianos. Para Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 52): "é um discurso sedutor, busca produzir no Outro (este é tomado como mestre) o desejo de saber". Assim, podemos associar este discurso à busca do saber do aluno ( $\$$ ), pois a histeria provoca o encontro com o objeto de desejo ( $a$ ) e os afetos de angústias inevitáveis.

Por fim, provocado pelo Discurso da Histérica nasce o Discurso do Analista. Este contraria o Discurso do Mestre (passando a ser o avesso da Psicanálise) e, segundo Ornellas (2017a, p. 54): "[...]



desvela o sujeito analisante na sua singularidade, na medida em que o eleva à condição de sujeito da fala e da falta.”.

Conforme Lacan (1992b, p. 106),

[...] para o analisante que está ali, no \$, o conteúdo é seu saber. A gente está ali para conseguir que ele saiba tudo o que não sabe, sabendo-o contudo. O inconsciente é isso. Para o psicanalista, o conteúdo latente está do outro lado, em ( $S_1$ ). O conteúdo latente é a interpretação que vai fazer, na medida em que esta não é aquele saber que descobrimos no sujeito, mas o que se lhe acrescenta para dar-lhe um sentido.

Na transposição deste discurso para o contexto escolar, apresenta-se o professor como aquele que renuncia a todo o discurso do domínio, pois o objeto do desejo ( $a$ ) está para o significante aluno ( $S_2$ ), assim como o sujeito dividido ( $\$$ ) está para o significante professor, mestre ( $S_1$ ). Nesse sentido, apreende-se, pela idéia de complexidade, que não é presumível saber tudo, porquanto o inconsciente é o “não todo” e as incertezas vão sempre permear as relações humanas ou a busca pelo conhecimento. Assim, é o ato educativo: também se instaura no vazio, na falta, nas incertezas. O professor-sujeito deixa furos também em seu ensino, algo lhe escapa. (ORNELLAS, 2005)

Diante do exposto, percebemos que muitas são as implicações dos discursos lacanianos na formação discursiva em sala de aula. Todos eles podem se aproximar do discurso docente, o que revela mais uma tentativa de resposta à segunda indagação, a qual se configurou em: esse discurso se aproxima de qual dos quatro discursos lacanianos?. O que se percebe é que todos os laços sociais apresentados marcam os sujeitos (professor e aluno) como desejantes e constituídos de uma subjetividade.

O que ocorre, todavia, é que o professor-sujeito ao buscar a caracterização do seu discurso por meio do seu dizer, para atingir um todo completo, depara-se com um furo em seu saber, havendo sempre um “semidizer”, “meio-dizer” ou “restará o que dizer”. Estes significantes retornam ao conceito laciano de discurso, o qual não se forma por um entrelaçado de palavras, mas sim por uma estrutura sem elas.

## **4 O DISCURSO DO PROFESSOR-SUJEITO EM SALA DE AULA: COMPLEXIDADES DO DIZER E SEMIDIZER DOCENTE**

Partindo dos discursos lacanianos, percebemos que o dizer do professor-sujeito em sala de aula posiciona a realidade escolar, pois além de utilizar a fala para expor o conteúdo, busca também, conforme Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 71): “[...] administrar a dispersão, a falta de atenção e interesse pelas atividades desenvolvidas em classe.”. Assim, diante do dito, ponto de partida do ato transferencial, posiciona a sala de aula em um espaço constituído de afetos de prazer (realizações, alegrias, satisfações, etc) e desprazer (desatenções, insatisfações, tristezas, etc).

Por outro lado, o discurso docente se funda também na falta, compõe-se pelo "não dito". Diz Ornellas (2017<sup>a</sup>, p. 21): sabe-se que "[...] a fala tem sempre um mais além. Atrás do que diz um discurso há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer há ainda um certo dizer."

Nesse aspecto, afirma o autor (idem, p. 20), por entender que "[...] a fala implica um buraco no silêncio e esse véu faz semblante na fala do sujeito [...]", os "semidizeres" no ambiente transferencial da sala de aula, a partir do discurso do professor-sujeito, pode se inscrever nas seguintes complexidades.

i) Semidizer docente como espaço para escuta da voz do aluno: na ausência da fala, o professor-sujeito dá lugar ao aluno expor seus pensamentos e angústias. O aluno se coloca também na posição de sujeito da fala e da falta, revelando ao seu mestre que sua subjetividade humana submerge não somente os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e sociais. Assim, através do seu semidizer, o professor-sujeito possibilita abertura para o processo de escuta do aluno. Uma escuta que, segundo Ornellas (2009, p. 287), se configura não apenas como audição, "[...] mas a escuta do corpo, do afeto, da atenção, da produção etc."

ii) Semidizer docente como forma de ausência para que o aluno aprenda: diante do conteúdo manifesto e latente no silêncio da fala do professor-sujeito e, conseqüentemente, na escuta do seu aluno, o ato educativo se constitui em um processo de apreensão de conhecimento possível. Na relação transferencial da sala de aula, pela condição de escuta, o professor-sujeito permite ao aluno expressar suas subjetividades e desejos, resultando em uma significativa compreensão dos conteúdos, sem perder de vista a interpretação das diversas linguagens e os contextos que elas estão inseridas.

iii) Semidizer docente e a relação transferencial em sala de aula: por fim, esse oculto no discurso docente pode fazer brotar o professor-afetivo. Designação esta defendida por Ornellas (2008, p. 87) como o professor que tem "[...] desejo de ensinar, trabalha as relações na sala de aula, na medida em que se dedica à profissão docente [...]". Um professor-sujeito que leva em consideração as subjetividades e o processo de subjetivação de cada aluno, sendo capaz de criar espaços para o diálogo, integração, criatividade e transformação da realidade. Nesse espaço dialógico, o professor-sujeito aprende a valorizar as condições do semidizer do próprio aluno que se transmuta também em escuta da fala, do corpo e da atitude do professor.

Após esse percurso, apreende-se que as complexidades do semidizer aprimoram o canal de escuta em sala de aula, pois a relação entre o dito e não dito possibilita o enlaçamento entre os fios simbólico, real e imaginário de cada sujeito envolvido.

## 5 TORSÃO DO CAMINHO INVESTIGATIVO: UMA APROXIMAÇÃO À IDEIA DE COMPLEXIDADE

Para a realização da pesquisa e construção deste escrito, o caminho investigativo fez aproximação aos estudos lacanianos e à noção de complexidade. A ancorou-se em processos e análises qualitativas que floresceram o distanciamento em relação aos vieses empírico-positivistas de investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A representação desse caminho não se instalou em um repertório linear de etapas sequenciais fechadas e, além disso, não se constituiu uma circularidade ambivalente sobre o dentro-fora, falso-verdadeiro, certo-errado ou início-fim.

Nesse sentido, a pesquisa se estilizou em uma torsão *moebiana*<sup>1</sup>, em que o dentro e o fora, o começo e o fim da fita ganharam uma unidade, pela qual levaram ao reconhecimento da relevância da multiplicidade do método científico para a singular construção do objeto da pesquisa.

Na concepção psicanalítica, a fita de *Moebius* é uma maneira de subverter ao desenho comum de espaço, ao percurso que escorrega pela banda. Esta faixa *moebiana* constitui-se no mesmo sentido em que o inconsciente freudiano desconstrói o sujeito consciente. Assim, ao levar em conta a noção de espaço, as construções topológicas desta fita colocam o imaginário pelo avesso, o que faz da estilosa figura um caminho retorcido que subverte à concepção de dualidade entre o dentro e o fora.

Pode-se pontuar que, se o movimento de torsão da fita remete-se a uma ação metamorfoseada do espaço, então para esta pesquisa o giro da faixa representa a ação de partida do processo investigativo, o qual foi envolto por uma pergunta inicial. Esta por sua vez orientou o problema de pesquisa por idas e vindas retorcidas dentro dos estudos bibliográficos em educação, tanto que a circulação *moebiana* investigativa (re)fez-se para se chegar à constituição das três inquietações fundantes deste escrito, as quais versaram sobre a relação entre o discurso do professor-sujeito e as complexidades do semi-dizer em sala de aula.

Diante disso, o desenvolvimento dessa temática perpassou pelo desejo em responder aos questionamentos apresentados, sem exaurir os significados e instituir as verdades absolutas. Até porque, se a articulação entre Educação e Psicanálise possibilita a criação de reflexões outras e condições educativas em torno das ações didático-pedagógicas da escola, então este estudo se predispõe a seguir as mesmas intencionalidades, possibilitando aberturas para um pensar outro, em relação ao ensinar e ao aprender na sala de aula.

---

<sup>1</sup> Refere-se à fita de August Ferdinand Moebius, conhecida como a construção de um espaço topológico formado pela colagem das duas extremidades após o efeito de meia volta (torsão) em uma delas. A faixa compreende propriedades geométricas e desconstrói a noção positivista de orientabilidade.

Assim, para alcançar a intencionalidade da investigação, foi necessário adotar a estratégia de pesquisa bibliográfica para poder atravessar, segundo Fachin (1995, p. 102), "[...] a determinado assunto e à produção, à coleção, ao armazenamento, à utilização e à comunicação das informações coletadas para desempenho de uma pesquisa específica".

Concomitante a isso, este texto científico foi elaborado sob uma investigação exploratória de modo a buscar maior familiaridade com a problemática, tornando-a emergente, para a constituição de proposições outras. Nessa perspectiva, buscou-se alargar por um estudo qualitativo e exploratório (MARTINS; THEÓPHILO, 2009) através do qual pode-se navegar por produções científicas pautadas na noção de professor-sujeito, discurso-docente e relação transferencial em sala de aula.

Ao encaminhar-se para os aspectos de análise, esta foi estruturada sob a estratégia de informações e evidências, respeitando os conceitos, abordagens e elementos da Análise de Discurso em Maingueneau (1997), a fim de desvelar a formação discursiva do professor-sujeito em sala de aula. Optar por esse caminho metodológico tornou-se uma forma de poder articular, conforme Maingueneau (2005, pp. 24-25), os elementos "[...] enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição lingüística e instituições sociais [...]".

Nesse sentido, ao configurar o ato de pesquisar por esse viés qualitativo, estabeleceram-se assim os efeitos contrários da investigação de caráter linear e reducionista. A adoção da análise de discurso, nesse processo, busca fomentar novas condições para o julgamento dos achados, capazes de possibilitar apreensões em torno do discurso pedagógico, subjetivação e prática docente de professores.

Por esse viés, a pesquisa acertou-se pela leitura prévia e interpretativa de textos relacionados aos (im)passes subjetivos contemporâneos que permeiam os enlaces entre Educação e Psicanálise, os quais nos ajudam a compreender o sentido da singularidade e da subjetividade no meio educacional. Acredita-se que ao introduzirmos a perspectiva *moebiana* para elucidar a torsão do processo investigativo, singularizou-se o sentido da complexidade e dos olhares diversos nas pesquisas em educação.

## 6 IMPOSSÍVEL CONCLUIR

Diante da exposição teórica, os escritores deste artigo acadêmico, constituídos também pela fala e falta, percebem que seria impossível trazer ideias conclusivas acerca do discurso contemporâneo docente e sua implicação complexa no processo formativo dos alunos. Primeiro, porque a articulação entre Educação e Psicanálise está no campo das possibilidades, pois este enodamento desvela novas posições e lugares do processo educativo e do discurso pedagógico, partindo da representação social da fala e da escuta na sala de aula. Segundo, o próprio discurso docente carrega consigo o escondido, o dizer não

todo. Um "furo" que transpõe não somente medos, inseguras e desprazeres, mas também revela escuta do outro (o aluno) na relação transferencial do contexto escolar.

Nesse sentido, acredita-se que o dizer e o semidizer docente em sala de aula constituem novos atalhos para refletir o ensino e a didática escolar. Através do discurso do professor-sujeito, reconhecido como ser afetuoso e faltante, cria-se maneiras de lidar com as subjetividades no ato educativo. Estas maneiras podem ser aperfeiçoadas em cada ação, por um discurso outro, na tentativa de buscar incessantemente uma posição de estar em sala de aula na contemporaneidade.

À guisa de conclusão, pensar-se então que o fato de inconcluir, porquanto eis - mais uma vez - perpassa pela concepção de "porto de chegada" de Lispector (1999). Chegada, pelo fato de poder desconstruir alguns significados e colocar neste papel os novos significantes. Chegada, no sentido de apropriar-se dessas novas significações para a busca de novos portos. Assim, acreditar na educação orientada pela Psicanálise é reconhecer que a mudança possível pode estar articulada em nossa vida pelo viés da escuta e da apreensão da complexidade não somente como algo restrito ao campo educativo. A reflexão sobre os (im)passes subjetivos e princípios de incerteza na contemporaneidade sinaliza aqui que o discurso do professor-sujeito se constitui numa relação desejante entre o dizer e semidizer em suas situações de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. Interdisciplinaridade e matemática. In.: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, C. M. S. Psicanálise e laço social: uma leitura do Seminário 17. **Mental**, Barbacena, a. IV, n. 06, jun. 2006, p. 107-121.

CUKIERT, M. PRISZKULNIK, L. Considerações sobre o eu e o corpo em Lacan. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 01, n. 07, 2002, p. 143-149.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1995.

FREUD, S. **Mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. **Fragmento da análise de um caso de histeria**. Obras completas. v. 07. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

JERUSALINSKY, A. A educação para não ser sujeito. In.: Maria de Lourdes Soares Ornellas (Org.). **Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV**. São Paulo: Argmentvm editora, 2017.

JULIEN, P. **Histeria**. In.: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 245-252.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2011.

- LACAN, J. **O seminário 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a.
- LACAN, J. **O seminário 17: o avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992b.
- LACAN, J. **O seminário 22: R.S.I.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- ORNELLAS, M. de L. S., et. al. **Afetos: que queres de mim?** Jundiaí, SP: Paco, 2017a.
- MORIN, E. **Afetos manifestos em sala de aula**. São Paulo: annablume, 2005.
- MORIN, E. O real, o simbólico e o imaginário da docência na contemporaneidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 81-88, jul/dez. 2008.
- MORIN, E. No princípio eram dois: letras e amor. In.: Maria de Lourdes Soares Ornellas (Org.,.). **Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV**. São Paulo: Argumentvm editora, 2017b.
- ORNELLAS, M. de L. S. Educação, afeto e representação social. In.: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., (orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SILVA, M. V. P. da. Representações sociais sobre a angústia: educa (a) (dor) ou evoca amor ao saber?. In.: ORNELLAS, M. de L. S. (org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas IV**. Salvador: Edufba, 2017.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

FARIAS, Ediênio Vieira; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Discurso do professor-sujeito e o dizer e "semidizer" em sala de aula. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 748-761, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10005>. Acesso em: dd mmm. aaaa.