



Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores e a condição do trabalho docente [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-440-5 DOI 10.22533/at.ed.405190507 1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Abordar o tema “formação de professores e a condição do trabalho docente”, especialmente nos tempos hodiernos, é uma tarefa complexa e delicada. Complexa porque envolve elementos de natureza múltipla, que se fundamentam e se desenvolvem a partir de aspectos legais, sociais, humanos, econômicos, estruturais; e delicada, porque necessita de uma visão crítica sobre a realidade, a fim de buscar olhares e ações sobre os elementos que agregam e se inter-relacionam no campo educacional.

Assim, no intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre assuntos tão plurais e possibilitar uma leitura mais prática e agregadora, este livro traz 53 artigos organizados em dois volumes, levando em conta a proximidade dos temas apresentados.

No volume 1, os temas discutidos giram em torno de assuntos relacionados à formação de professores, especialmente no que diz respeito às experiências *da* e *na* formação inicial e continuada, além da gestão democrática.

No volume 2, os autores apresentam seu trabalhos sobre assuntos pertinentes às relações estabelecidas entre educação, formação docente e uso das tecnologias, trazendo contribuições valiosas para a leitura de temas acerca do trabalho docente.

Abordam as transformações ocorridas nesse campo discorrendo sobre a precarização do trabalho, o adoecimento dos professores e a desconsideração dos saberes docentes até chegar à falta de autonomia destes profissionais; apresentam também diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos que podem se transformar em estratégias úteis para a melhoria do desempenho discente, assim como trazem à tona estudos sobre a inclusão e o trabalho docente.

Por fim, esta obra caracteriza-se como um rico instrumento para a leitura de profissionais da área da educação ou pessoas que tenham alguma relação com o trabalho docente, pois propicia importantes reflexões acerca do multifacetado cenário educacional.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOCONSTRUTIVISTA DA CARTOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Wagner Salgado da Silva Ana Paula Torres de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.4051905071	
CAPÍTULO 2	12
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE SABERES DA GESTÃO ESCOLAR	
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino Jorge Nassim Vieira Najjar Tháís Yunes Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.4051905072	
CAPÍTULO 3	26
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF	
Cecilia Neves Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4051905073	
CAPÍTULO 4	36
GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS	
Gleiton Silva de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.4051905074	
CAPÍTULO 5	47
POLÍTICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA BAHIA	
Márcia Lacerda Santos Santana Cândida Maria Santos Daltro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.4051905075	
CAPÍTULO 6	59
PRÁTICAS COMPARTILHADAS E TECITURAS DE SABERES: CURRÍCULOS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luziane Patricio Siqueira Rodrigues Flávia Fernanda Ferreira de Lucena Rosane Maria Serrano Zarro	
DOI 10.22533/at.ed.4051905076	

CAPÍTULO 7	66
VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO NOROESTE FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	
Fernando de Souza Paiva Mariana Santiago Tavares Corrêa Ana Luisa Barros Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.4051905077	
CAPÍTULO 8	71
A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO PIBID: O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	
Francisco de Assis Araújo Barros Leidiane Cristina de Sá Sergio Bitencourt Araújo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.4051905078	
CAPÍTULO 9	81
ESTÁGIO II – ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: AGÊNCIA SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Márcia Regina Mendes Santos Maria do Socorro Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4051905079	
CAPÍTULO 10	93
UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS	
Délia de Oliveira Ladeia Josefa Sônia Pereira da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.40519050710	
CAPÍTULO 11	98
QUESTIONAMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	
Carmen Lucia Rodrigues Alves	
DOI 10.22533/at.ed.40519050711	
CAPÍTULO 12	110
TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA	
Tatiana das Mercês Marcelo Lima Michele Pazolini Jaqueline Ferreira de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.40519050712	
CAPÍTULO 13	123
ANALYSIS OF COMPETENCES IN THE CAREER OF PEDAGOGY IN CHEMISTRY AND SCIENCE OF THE UNIVERSITY OF PLAYA ANCHA	
Bastián Eduardo Cárdenas Godoy. Lastenia Ugalde Meza.	
DOI 10.22533/at.ed.40519050713	

CAPÍTULO 14 136

ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO DE LACAN NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jackson Santos Vitória de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.40519050714

GESTÃO DEMOCRÁTICA

CAPÍTULO 15 148

O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima

DOI 10.22533/at.ed.40519050715

CAPÍTULO 16 155

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES

Patricia Silva Souza

Otília Maria Alberto da Nóbrega Alves Dantas

DOI 10.22533/at.ed.40519050716

CAPÍTULO 17 165

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DA CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA DOS DISCENTES

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

Enéas Machado

Marli dos Santos Reis

Rafael Feijó Torres

Ubirajara da Silva Caetano

DOI 10.22533/at.ed.40519050717

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA

CAPÍTULO 18 172

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.40519050718

CAPÍTULO 19 188

A CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DE APLICATIVOS NOS CURSOS DE ANÁLISE DE SISTEMAS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SITUAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Agnaldo Lopes Martins

Leila Jane Brum Lage Sena Guimarães

Ana Paula Diniz Arruda

DOI 10.22533/at.ed.40519050719

CAPÍTULO 20	197
O USO DA PLATAFORMA MOODLE NA TUTORIA PRESENCIAL DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS EM ECOLOGIA	
Catarina de Medeiros Bandeira	
Cleilma Medeiros	
José Weverton Henrique Santos	
Maria Gabriela Galdino dos Santos	
Lucas Borchardt Bandeira	
Maria do Socorro Rocha	
Gilson Aciole Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.40519050720	
CAPÍTULO 21	208
O USO DO AMBIENTE VIRTUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA GERAL EM CURSOS PRESENCIAIS	
Catarina de Medeiros Bandeira	
Josefa Bruna Lima dos Santos	
Lucas Borchardt Bandeira	
Maria do Socorro Rocha	
Gilson Aciole Rodrigues	
Luciano Façanha Marques	
Isabelle da Costa Wanderley Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.40519050721	
CAPÍTULO 22	220
WEB CURRÍCULO - APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES COM TDIC NA APRENDIZAGEM	
Malton de Oliveira Fuckner	
Thiago Barbosa Silva	
DOI 10.22533/at.ed.40519050722	
SOBRE A ORGANIZADORA	230

ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO DE LACAN NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jackson Santos Vitória de Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Belo Horizonte-MG

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Autobiografia; Formação Continuada.

ANXIETY AND LACAN'S LOGICAL TIME IN THE AUTOBIOGRAPHICAL WRITING PROCESS IN CONTINUING EDUCATION

RESUMO: O presente trabalho apresenta um recorte da investigação do processo de escrita autobiográfica de uma professora de uma escola pública estadual na região metropolitana de Belo Horizonte. A docente integra o projeto ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol) de formação continuada de língua inglesa. O objetivo recai em analisar os efeitos da angústia e o tempo lógico vivenciados no processo de escrita autobiográfica no espaço de formação no contexto brasileiro. A pesquisa consistiu na análise dos enunciados da participante nas atividades orientadas pelo pesquisador (que atuou como instrutor). Os dados analisados foram de registros de áudio (transcritos) de doze encontros de pesquisa no período de 2014.2 a 2015.1. A trajetória teórico-metodológica deste estudo convoca a Psicanálise Freudolacanian, tomadas na área da Linguística Aplicada. A participante apodera-se da escrita como um ato criativo para si e para o “Outro”. Ela coloca a sua obra no mundo para tocar os outros. O essencial desta análise: observar o florescer da escrita e descrever, sem perder a beleza, o ser que floriu no processo.

ABSTRACT: This study presents a review of the investigation of the autobiographical writing process of a teacher of the state public school in the metropolitan area of Belo Horizonte. The teacher is part of the Continuing Collaborative project (ConCol) to continue training in English. The objective is to analyze the effects of the Anxiety and the Logical Time lived in the process of autobiographical writing in the space of formation in the Brazilian context. The research consisted of the analysis of the speeches of the participant in the activities guided by the researcher (who acted as an instructor). The data analyzed were the audio records (transcribed) of twelve research meetings in the period from 2014.2 to 2015.1. The theoretical-methodological framework of the present study conveys the Freud-Lacanian Psychoanalysis, taken in the area of Applied Linguistics. The participant takes advantage of writing as a creative act for herself and the “Other.” She puts its work in the world to touch others. The essentials of this analysis: observe

the flowering of writing and describe, without losing beauty, the being that flourished in the process.

KEYWORDS: Writing; Autobiography; Continuing Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua Inglesa (ALMEIDA, 2016). Considera-se que o gênero autobiográfico pode tocar em aspectos pessoais do sujeito que escreve e, assim, mobilizá-lo a uma introspecção de suas memórias e um movimento de criação textual a partir de suas narrativas de vida (LEJEUNE, 2014). Neste recorte, temos o objetivo de investigar a angústia e o tempo lógico do sujeito no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa (doravante LI) de uma professora da rede pública de ensino de Minas Gerais. A docente voluntária (doravante Girassol) integra o projeto Continuação Colaborativa criado em 2011 (SÓL, 2014), um espaço de formação continuada (doravante FC). Foram utilizados, como base para análises, entrevistas com o pesquisador, gravadas em áudio e posteriormente transcritas durante o processo de escrita autobiográfica. A trajetória teórico-metodológica deste estudo convoca a Psicanálise Freudo-laciana, tomada na área da Linguística Aplicada, mais precisamente na linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Num processo anterior a isso, apostamos que o docente possa primeiro fazê-lo consigo mesmo. É importante nos remetermos à etapa que antecede a produção, pois o docente tem o papel de encorajar os alunos durante a fase preparatória do texto.

2 | ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Faz-se importante compreender o conceito de Angústia para Freud e Lacan, e sua relação com o sujeito e seu próprio desejo. Dado esses elementos, observar como a participante da pesquisa, por sua vez, é visitada pela angústia no processo de conquista da escrita autobiográfica a partir do olhar da psicanálise. Tem-se a intenção de problematizar qual o papel do analista neste processo e em que medida o sujeito suporta a angústia enquanto permanece em busca do que lhe falta. Para Lacan ([1962-63] 2005, p. 88), “a angústia é aquele afeto que não engana”. Desta maneira, a angústia do analisando e seu atravessamento durante o processo de análise podem ser fundamentais para que o desejo do analisando advenha, assim como o desejo de escrever. Neste sentido, Freud ([1916-1917] 1986a, p. 470) nos diz: “a angústia constitui moeda corrente universal pela qual é ou pode ser trocado qualquer impulso, se o conteúdo ideativo vinculado a ele estiver no recalque”. Na expectativa de compreender isso um pouco mais, o autor percebe que o sujeito, em forma de fuga, ou de defesa, aciona o recalque. O sintoma do sujeito funciona como uma tentativa de

defesa da angústia. Freud ([1916-1917] 1986b, p. 472) conclui que “onde se manifesta angústia, aí existe algo a que se teme”. A esses exemplos, em sua primeira teoria sobre a angústia, o psicanalista concluiu que a angústia está diretamente imbricada com uma não elaboração psíquica, uma situação em que o sujeito se vê desamparado, em perigo. Posteriormente, no Ensaio *Inibição, sintoma e angústia*, Freud ([1925-1926] 1996) dá seguimento à segunda teoria da angústia, um marco na teoria freudiana, a qual se dedica ao aprofundamento de seus estudos sobre inibição e sintoma e descobre que estas são formas de encobrir a angústia. Ainda mais à frente, nos estudos sobre a angústia, Freud ([1933] 1986), na Conferência XXXIII, *Angústia e vida pulsional*, fez o caminho de volta ao artigo de 1926. Assim, ele estabeleceu três formas de angústia: angústia realística, relação entre o eu e o mundo externo; a neurótica e a relação do eu e do isso; e a moral na relação do eu e o Supereu. Ao longo de seu ensino, descobriu que essas formas de angústia são sentidas pelo sujeito como desprazer e são por ele sustentadas como resultado de um momento traumático ou angústia inicial e de uma reprodução de uma angústia-sinal, como um perigo interno. Em contrapartida, Lacan ([1962-63] 2005, p. 169) no Seminário 10, *A Angústia*, por sua vez, parte da definição de Freud sobre o conceito defendido da angústia-sinal como um perigo interno, mas suprime em sua obra essa afirmação e introduz “a angústia como a manifestação específica do desejo do “Outro”. De acordo com Lacan, a palavra “Outro” com “O” maiúsculo, tem o propósito de diferenciar do outro (com o minúsculo) o qual refere a pessoas com as quais relacionamos. Pode-se dizer que o grande “Outro” se refere a tudo aquilo que determina boa parte do modo de ser dos sujeitos. Com esse deslocamento conceitual, na clínica lacaniana, este desejo é representado pela busca da angústia do Outro. Lacan ([1962-63] 2005) afirma que a angústia não é uma emoção, mas sim um afeto, um afeto que não engana. Portanto, a angústia precede o sentimento. Surge como algo que o sujeito não sabe bem o que é. É importante destacar, nesta pesquisa, o conceito de angústia como companheira da participante e parceira de trabalho do pesquisador. Verificamos, teoricamente, que a angústia é questão central na clínica psicanalítica. Lacan ([1969-70] 1992, p. 136) nos ensina que a angústia “é o afeto central, aquele em torno do qual tudo se ordena”. Assim, percebemos que a angústia foi fundamental na escrita da participante em FC e também no processo vivenciado pelo pesquisador enquanto instrutor, ao fazer manejos com a finalidade de aproximar a participante de seu desejo. E, no nosso modo de ver, isso significa enfrentar o “inferno da escrita” (RIOLFI, 2011). Assim, devemos ensinar aos nossos alunos que nem todas as possibilidades são percebidas pelo autor aos quais nada falta, mas a partir desse ponto passamos a considerar que os buracos também fazem parte do corpo de bons textos. Pensamos, portanto, que essas considerações têm por princípio viabilizar um saber advindo de uma experiência clínica na experiência com educação e com o ensino de línguas. Desse modo, consideramos que o saber psicanalítico contribui para que profissionais atuantes na Linguística Aplicada aprimorem a escuta no processo de orientação de qualquer atividade de escrita. A fim de buscar compreender

a relação da produção escrita e o tempo, partilho a questão do tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, no trabalho de Lacan de 1945, escrito e publicado na revista *Les Cahiers d'Art* acerca da questão da referência temporalizada de si para o outro. A partir das observações sobre a modulação do tempo no movimento do sofisma: “O instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir” (LACAN ([1945] 1998, p.204), tomamos a reflexão feita por Lacan nesse texto para discutirmos o tempo de produção textual autobiográfica empreendido pela participante desta pesquisa diante das nossas demandas para que trabalhasse dentro de um tempo cronológico. O problema apresentado refere-se a uma situação em que três presos disputavam o direito de deixar a prisão. O diretor do presídio disponibilizou dois discos pretos e três brancos para os presos. Cada preso recebeu um disco fixado nas costas, sem saber qual a sua cor, tendo direito a ver a cor do disco fixado nas costas dos demais. Não era permitido que os presos contassem uns aos outros as cores dos discos fixados. O primeiro preso que deduzisse sua própria cor, a partir do conhecimento da cor dos outros presos, e atravessasse uma porta pré-definida, obteria o direito à liberdade. Desse modo, logicamente, era possível fazer três combinações com os discos: dois discos pretos e um branco, um disco preto e dois brancos e três discos brancos. Partindo da lógica de que, primeiramente, o sujeito observa, Lacan chamou este instante “o instante do olhar”. Nele, a primeira opção foi descartada, pois eles analisaram que se os outros dois fossem pretos, logo, um deles seria branco e se apressariam para concluir. Sendo assim, restaram duas opções de combinações de discos para serem escolhidas. Havendo a presença dos outros dois presos, eles elaboraram hipóteses mediante a necessidade lógica de solucionar o problema. Somos um preto e dois brancos ou três brancos? Neste instante, observa-se o “momento de compreender”, ou seja, os presos observaram durante um tempo os outros companheiros. Assim, diante de uma tensão temporal, os sujeitos apressaram-se a chegar ao momento de concluir, transpondo a porta para colocarem suas respostas em julgamento. Para isso, Lacan utiliza a seguinte lógica para melhor explicar o problema. Se entendermos que são três presos A, B e C, e tomarmos A como sujeito real e B e C como sujeitos refletidos, entendemos que se A é preto, nem B nem C podem sair, pois não podem deduzir suas respectivas cores, pois ambos poderiam ser brancos ou pretos. Sendo assim, B e C permaneceram inertes. Somente a partir do olhar do seu semelhante, isto é, B e C acreditaram que A era branco e assim, reagiram, dirigindo-se à porta. Desse modo, eles concluíram que ambos eram brancos. De modo geral, torna-se importante compreendermos que o tempo lógico é de cada um. Por sua vez, podemos comparar esta dinâmica ao processo de criação e de implicação dos professores em FC, no processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita em LI, a partir de uma modulação própria de tempo de cada sujeito. Neste sentido, o tempo lógico se contrapõe ao tempo cronológico. Consideramos que no processo da escrita autobiográfica em LI, o professor na FC avança à medida que se aprofunda em sua própria história de vida e na relação dele com o instrutor de formação. É importante

ressaltar que durante o período da construção das produções textuais autobiográficas elaboradas no espaço de FC, percebemos a presença de silenciamentos da participante ao não produzir textos no tempo cronológico estabelecido pelo cronograma de pesquisa estipulado pelo pesquisador. A partir daí, houve uma necessidade de o pesquisador flexibilizar o calendário de produção da escrita de acordo com as sugestões da participante. Com isso, percebemos um movimento de implicação da participante, que aos poucos iniciou suas produções. Neste sentido, percebemos que a participante parte de um interesse próprio de produção em um tempo distinto do pesquisador. Assim, mais à frente, no tecer das análises, verificaremos como isso se deu a partir das observações feitas durante o desenrolar da pesquisa.

3 | MANEJOS DA ANGÚSTIA E O TEMPO LÓGICO

Busca-se fazer um mapeamento das manifestações de angústia e o tempo lógico vivenciada pela participante durante a escrita autobiográfica em LI na FC. Os recortes discursivos revelam marcas que interpretamos como sinalizadoras de angústia. Vale lembrar que consideramos a angústia como o principal elemento desencadeador do processo de produção textual no direcionamento do sujeito frente ao seu desejo. Portanto, não poderíamos negligenciar que o não saber lidar com esses momentos de angústia criavam barreiras para o desenvolvimento da escrita. Diante disso, o pesquisador procurou realizar manejos na tentativa de diminuir o nível de angústia para que a participante pudesse se implicar e voltar a produzir. Iniciamos as análises a partir dos efeitos apreendidos durante a realização da entrevista diagnóstica no espaço de FC. A participante endereçou ao pesquisador demandas, tais como: escuta e acolhimento de queixas referentes à escola, como melhorar o planejamento de aula, conquistar a atenção dos alunos, propor atividades convidativas para seus alunos, oferecer material de como ensinar a gramática, entre outras. A partir disso, o pesquisador dividiu a entrevista diagnóstica em dois momentos: inicialmente, como um espaço de escuta para as queixas incisivas. Em um segundo momento, o pesquisador procurou pinçar uma demanda por vez, a fim de reduzir o excesso de fala e propor um movimento de responsabilização e elaboração de uma coisa por vez. Em outras palavras, pensar saídas criativas para dificuldades no ensino de escrita, de planejamentos e na elaboração de atividades mais convidativas para os seus alunos. Assim, nesse primeiro encontro, Girassol demonstrou muito interesse pela escrita em LI e por um desejo de ensinar a LI prestando atenção à precisão linguística “usar a gramática de forma correta”, como observamos no dizer a seguir, “1º objetivo escrever sobre ele, 2º objetivo uma escrita dentro da língua”. É um bom momento para escrever sobre ele, aprender novos lexicais e utilizar a gramática de forma correta”. Os dizeres de Girassol, de um modo geral, naquela oportunidade, estavam relacionados à sua prática docente, salientando suas frustrações no ensino e o desejo de inovar suas práticas com o objetivo de conquistar a atenção do aluno. Desse modo, o pesquisador,

observando a referência ao “Outro”, o aluno, fez o primeiro manejo, ao lhe mostrar uma produção textual autobiográfica em LI de uma ex-aluna dele, com a finalidade de chamar a atenção dela para a importância do processo de escrita e não apenas para questões de precisão gramatical. No decorrer da entrevista diagnóstica, ele havia se recordado dessa produção, que estava em meio aos seus pertences. Com o intuito de fazer um manejo, ao término do encontro, o pesquisador lhe apresenta um texto autobiográfico de uma ex-aluna. O texto trazia marcas de uma escrita livre de preocupações com a acuidade linguística e teve a finalidade de mostrar para Girassol que os erros gramaticais não comprometiam a essência da mensagem. Igualmente, o pesquisador procurou ressaltar o fato de que a aluna trouxe em seus enunciados algo de si de uma forma livre e aberta, ao revelar questões íntimas de sua sexualidade para o leitor, seu professor destinatário. Nos recortes, “A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros.” E acrescenta, “A aluna escreve de forma bem à vontade’.” Considerando esse dizer de Girassol, percebemos que as questões gramaticais naquele momento já não apresentavam tanta importância em sua argumentação. Então, o texto foi apresentado à Girassol, propositalmente, por conter erros gramaticais. A intenção era mostrar-lhe que os erros não impediam a compreensão geral e mostrava em suas marcas enunciativas uma escrita autoral, ao revelar para seu destinatário, na materialidade discursiva, lembranças de sua história de vida, personalidade e marcas de uma possível singularidade. Desse modo, foi apresentado um outro livre e sem se preocupar muito com o que iriam pensar dele, se sua escrita iria agradar ou não, preocupando-se apenas em ser neste espaço de papel. Como acrescenta Riolfi (2015, p. 217) em *A Língua Espirada*, trata-se do “ato de escrever marcado pela instauração de uma interlocução com a parcela do “si próprio” que pôde ser reconhecida durante o processo”. Naquele momento, logo após mostrar o texto da aluna para Girassol, outra ordem de enunciação se constitui e começa a surgir outro tipo de enunciado como vemos nos recortes a seguir: Girassol diz: “A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros’.” Após um momento em silêncio, acrescenta: “A aluna escreve de forma bem à vontade.” Girassol complementa, em seguida, com gesto de sorriso, “As questões gramaticais não afetaram a compreensão, não descontaria pontos’ (risos)”. Posto isso, não temos a intenção de afirmar que o manejo teve um efeito instantâneo, pois, apesar de percebermos uma mudança discursiva, observa-se que ela permanece no “instante de ver”, conforme explica Lacan (LACAN, [1969-1970] 1992). Percebemos que Girassol, em seus dizeres, não recorria às suas próprias experiências com a escrita. Parecia não ter percebido que a proposta de pesquisa seria realizada com ela e não com seus alunos. Ao finalizar a entrevista, o pesquisador percebeu que seria necessário fazer um manejo no sentido de implicá-la no desejo de produzir a própria autobiografia. Com um tom de frustração, Girassol perguntou ao pesquisador como seria possível levar um aluno a produzir um texto de forma implicada. Esse questionamento ganhou corpo e espaço na 1ª entrevista, como veremos no recorte a seguir,

Eu não consegui trabalhar no terceiro ano/// O que eu escutei deles na sala que me desmotivava, é que era o ano para zoar/// Aí parece que eu não quis comprar a briga, que zoar que nada, vocês vão é estudar, sabe? Criar! Eu fui criando, mas não consegui, não consegui::: fazer com que eles/

Girassol ao dizer “Eu não quis comprar a briga”, transmite ao pesquisador preocupações acerca de seu fazer docente. Ela questiona sua prática. Quando ela diz “Ao dizer eu fui criando” percebemos em seu enunciado um movimento solitário. Entendemos ser esse um sinal de angústia, pois revela que ela não consegue afetar o “Outro” (os alunos) com o que diz ser seu desejo. Como manejo, encontramos uma brecha para formalizar o convite da escrita autobiográfica e lhe entregamos um caderno em branco. Nesse sentido, Girassol revela após o convite, “Na verdade, eu nunca escrevi em inglês sobre mim! Eu coloco meus alunos para escrever (risos) sobre eles, eu nunca pensei em escrever sobre mim!” Desse modo, por meio dos recortes, após Girassol ter aparentemente aceitado iniciar sua escrita, depreendemos o deslizamento dos sentidos que remetiam a uma manifestação de angústia por não saber como cativar o aluno para a escrita; em seguida, para outra manifestação de angústia, ao aceitar desenvolver, pela primeira vez, sua escrita autobiográfica em LI. Entendendo que ela não estava querendo saber o que de fato desejava ou “faltava”, o pesquisador teve acesso a esse saber inconsciente por meio das contradições presente em seus dizeres. Ela própria as percebera ao se dar conta de que exigia deles algo que ela mesma nunca fizera. A seguir, apresentamos um conjunto de recortes que denunciam o deslizamento da angústia no decorrer das entrevistas. Na 2º entrevista, a angústia apontava para uma representação de um ideal de escrita completa e acabada: “(...) Eu achei que quando pegasse o caderno eu ia escrever, mas eu quero escrever lá quando estiver tudo corrigido. Eu quero a escrita de acordo com a língua.” Após esse manejo, como vemos na 1º entrevista, Girassol apresentou seus primeiros textos em folhas de papel, chamados por ela de “rascunho”, pois ainda não se apropriara do caderno na segunda Entrevista. Conforme solicitado, ela trouxe uma fotografia de sua infância, narrou sua produção desenvolvida na LI e fez comentários em língua portuguesa sobre o que recordou durante a escrita. Nessa perspectiva, a professora enunciou, “(...) Fiz um retorno na minha história. Escrevi em inglês.” Ela contou como havia decidido escrever sobre a infância no quintal, as brincadeiras de criança com o irmão e a escola primária. Considerando o dizer de Girassol, percebemos que, a partir desse primeiro movimento de escrita, a professora, mesmo sem se apoderar do caderno, inicia “o momento de compreender” (LACAN, [1969-1970] 1992). Observamos o recorte a seguir, “Eu passo lá uma orientação, mas não começo pelo ponto de partida (...) Eu percebo o tanto que o aluno precisa deste direcionamento.” Ainda pensando que essas estratégias seriam úteis para que ela desenvolvesse essa mesma atividade de escrita com os seus alunos, Girassol parece necessitar elaborar um planejamento para suas atividades. Ela finalizou o encontro planejando novos temas para a sua própria escrita. No recorte a seguir, Girassol acrescenta que, “(...) Está vendo, eu vou colocar

um recadinho aqui, conhecer melhor os adjetivos para poder usar. Quando a gente está falando sobre a gente não pode escrever qualquer coisa”. Em relação ao manejo realizado pelo pesquisador, percebemos que, mesmo resistindo, ela produziu, porém, ainda assim, não trouxe a produção para o caderno vermelho que denominamos o seu caderno autobiográfico. Durante esse processo, a participante ainda permanecia “no momento de compreender”, conforme Lacan ([1969-1970] 1992). Ela se envolveu na escrita, mas ainda de modo a tentar elaborar as situações que lhe dificultam a produção, como aponta neste recorte a seguir, “Eu quero usá-lo como exemplo, ele é meu, é a minha história, eu não quero fazer de qualquer jeito. Eu não quero só cumprir pra te mostrar, por isso eu não continuei.” Um modo de ler essa situação é que a participante percebe que não se trata de escrever apenas qualquer coisa e sim de um movimento mais profundo e implicado com sua escrita. Percebe-se também, que na 3ª e 4ª entrevistas, que os dizeres apontavam para uma angústia atrelada a uma representação de “organização”. A exemplo disso temos os seguintes recortes, “Você viu que eu não sou nem um pouco organizada, você viu a bagunça. Viu como começou tudo direitinho e a bagunça que eu fiz?” Mais à frente na 4ª entrevista, temos uma manifestação de angústia relacionada a uma representação do que seria uma atividade em que o sujeito está implicado, no recorte, “(...)Vejo que estou brigando com essa coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa verdadeiramente minha.” Esses discursos reúnem, por meio da materialidade de seus enunciados, um mal-estar relacionado ao conflito por ainda não entender o que o pesquisador solicita dela: Se tratava de um trabalho a ser feito com seus alunos ou com ela própria? De maneira geral, se era trabalho, era angustiante. Do mesmo modo, por trás de seus dizeres, existem marcas de uma repetição, o de não se responsabilizar pela à sua escrita, conforme Freud ([1925-1926] 1996), Lacan ([1975-1976] 2007) e Forbes (2012). A partir desse acesso, o pesquisador fez alguns manejos no “botão” da angústia, tais como: forneceu-lhe material linguístico de apoio, deu-lhe orientações sobre possíveis tópicos para iniciar a escrita e respeitou o ritmo de produção de Girassol. Mesmo assim, na 5ª entrevista, Girassol parece ter permanecido angustiada, como observado em alguns gestos, no silêncio e na ausência de palavras escritas. Como exemplo disso, temos na 1ª entrevista o recorte, nessa relação, percebemos no recorte a seguir o quanto Girassol pareceu estar angustiada, quando disse, “(...)Lembrei, eu falei: não! Isso na cabeça não! Eu acho que eu quis escrever sobre alguma coisa e eu não dei conta de desenvolver a escrita daquilo, aí eu AH NÃO! Então pulo pra outra coisa como se fosse mais fácil para eu apresentar.” Nota-se que Girassol, assim como todo sujeito, é cindida, barrada e faltosa. Destacamos que ao Girassol enunciar “EU NÃO!” destaca-se a cisão própria, que a participante não quer ver, manifestada por meio da angústia, nesse caso, se materializando em falta de produção e de introspecção. (MORO, 2009; NEVES, 2009). Nesse momento, como vimos na seção anterior, Girassol não havia apresentado produções fluidas, tão pouco suas narrativas mostravam sinais de introspecção. Na 6ª entrevista, o pesquisador questionou a ausência de produções

no retorno do recesso e Girassol argumentou estar novamente muito envolvida com a produção de seus alunos. Nesta ocasião, o pesquisador a presenteou com uma agenda nova, na qual estavam previamente anotados datas e horários dos encontros, em número que ele reduzira para 5 ao invés de 15. Esse manejo foi feito a fim de colocar em movimento os seus pés e, com isso, Girassol retornasse para sua escrita, responsabilizando-se pelo seu desejo. Na sétima entrevista, temos no recorte “Achei MARAVILHOSO ter agenda! Porque eu preciso de uma organização melhor e na hora que eu fui produzir o que foi que eu fiz? DEIXA VER A AGENDA!” Percebemos nesses dizeres um deslocamento de Girassol, pode-se dizer que ela se encontra no “momento de concluir”. Ora, não podemos de modo algum ignorar o fato de que apenas num momento posterior, o pesquisador e a participante perceberam o “efeito agenda”. Por isso, ela realizou as atividades programadas para o encontro, assim como durante o encontro anotou novas metas para o seguinte. Durante a 8ª entrevista, Girassol continuou elaborando novas produções, além de ter traçado novas metas para o encontro seguinte. Nessa direção, ela diz, “Eu não sei, mas eu vou escrever sobre as experiências na escola para o próximo encontro.” Em seguida, na 9ª entrevista a participante diz, “Com mais certeza que eu estou querendo, com mais clareza, com mais organização, disciplina (...)”. O que confirma uma elaboração, uma marca do “momento de concluir” (LACAN, [1969-1970] 1992). Após esse momento, podemos analisar o modo de dizer de Girassol,

(...) Agora sem a solicitação de um mestrando (risos) (...) eu quero continuar, inclusive eu já separei as fotos que eu quero colocar aqui (...) o elemento detonador da escrita vai ser as fotos (...) e eu sempre gostei de fotografias (...) inclusive eu fiz a mesma proposta para os meus alunos (...) eu tenho mais de 300 fotos (...), nem imaginava fazer isso aqui (...) eu cortei (...) eu achei interessante!

Outro apontamento relevante é que naquela ocasião surgiu o interesse de Girassol em prosseguir com a produção. As fotografias referidas em seus dizeres expressam uma implicação direta com a produção, quando ela diz “eu cortei”. Interpretamos este dizer da seguinte forma: nessa representação, o corte da fotografia é um efeito do corte elaborado por ela mesma durante o processo de construção de sua imagem, uma ação resultante de descoberta de sua singularidade a partir dos desdobramentos dialógicos do sujeito origem, marcado por eu, entre o sujeito da elocução, da enunciação e do enunciado (DAHLET, 2014). Assim, a responsabilidade de Girassol frente a sua incompletude ganhou fôlego e floresceu, conforme vemos no recorte, a seguir, na 9ª entrevista,

Dificuldade para escrever sobre o mestrado (...) por causa de dois momentos do mestrado que não obtive sucesso (...) mas aí nós conversamos, eu consegui falar sobre o que estava se passando dentro de mim (...) Eu acho que parece que nas nossa conversas eu consegui elaborar bem o que eu queria escrever (...) por incrível que pareça o mestrado ocupou 2 páginas.

No recorte acima, verificamos que a angústia ocasionada pela dificuldade de escrever parecia ter sido superada. Girassol menciona que as conversas com o

pesquisador contribuíram para novas elaborações feitas na escrita. Nesse sentido, Girassol passou a se responsabilizar pelo seu desejo de escrever. Ela avançou em suas produções lidando com seus momentos de mal-estar e vivenciando melhor o processo, de modo que nada mais a impedia de seguir em frente. Sobretudo, temos no recorte da 11ª entrevista, outro aspecto importante a ser comentado. Nessa oportunidade, verificamos o que ela disse sobre ser professora, “Porque eu sou professora e há cobrança do SER professora aí, de inglês! Eu fico com esta COBRANÇA ETERNA”. Diante disso, entendemos que a nomeação dessa falta, tais como, dificuldade de planejamento, falta de implicação e dificuldade de escrita, apontavam para um mal-estar e uma “angústia”. Assim, depreendemos, também, que no decorrer da escrita e com a realização dos manejos, as dificuldades relacionadas à questão da precisão gramatical, do tempo para produção, e da opinião do leitor sobre o conteúdo exposto, não eram mais responsáveis pela paralisação de sua escrita. Dessa forma, ao passo que conseguia nomear o objeto, Girassol elaborava o caminho do seu desejo e abandonava suas queixas. Com isso, ela assumiu a responsabilidade por sua produção e não apenas traçou metas, mas as cumpriu em seu tempo. A participante se desvencilhou do medo e aprendeu a conceber o erro, a dúvida e a incerteza como elementos que fomentam o processo de escrita, assim permitindo-se a se aventurar mais nesse novo universo. Novamente, referindo-se ao tempo lógico de Lacan ([1969-1970] 1992), consideramos que, entre o primeiro contato e a 2ª entrevista, a participante se encontrava no “o instante de ver”, pois, não trazia indícios da escrita autobiográfica registrada no caderno de produção, assim como não apresentou implicação com o cronograma de datas. Estamos em condições de afirmar que, a partir da 3ª e 6ª entrevista, a participante entrou no “momento de compreender”, ao aproximar o desejo da prática, pois se compromete a elaborar as primeiras produções em LI no caderno de produção autobiográfica. Dessa forma, “o momento de concluir” é mais perceptível a partir da 6ª até a última entrevista, em que seu discurso se aproximou do que consideramos ser o seu desejo de fazer aliado ao cumprimento da escrita. Ela produziu novos textos e deu fim às ausências nos encontros, abandonando as repetições. Desse modo, o pesquisador percebeu que o silenciamento de Girassol na produção não estava relacionado a uma necessidade de receber um calendário, mas de elaborar o seu próprio tempo. Entendemos que Girassol resistiu muito a se apropriar da escrita como algo de seu próprio interesse e essa resistência aparente não foi bem interpretado pelo pesquisador. Assim, compreendemos este momento como “ponto cego” do pesquisador. Assim, compreendemos que Girassol, por meio de seus silêncios endereçados ao pesquisador, denunciava um desejo de ser e de florir em seu próprio tempo.

4 | CONCLUSÕES

O presente gesto de interpretação a partir da análise feita revela que, mais que orientações de um “Outro” que ocupe a posição de saber, um sujeito que escreve, precisa de um outro que opere intervenções sobre ele na condução da escrita autobiográfica. Afirmamos, ainda, que o sujeito, ao fazê-las, tem chances de suportar a angústia e desbloquear as barreiras subjetivas que o aprisiona. Com essa perspectiva, o pesquisador pode ceder espaço para que o participante em sua vivência com a escrita, dela instigue a causa de seu desejo e persista em constante busca. Conforme vimos, a angústia foi fundamental na escrita da participante em FC, e também no processo vivenciado pelo pesquisador, enquanto instrutor, ao fazer manejos com a finalidade de aproximar a participante de seu desejo. Portanto, ela navegou num movimento interno de escolhas e de responsabilização, na tentativa de re-escrever sua história. Assim, no processo, a participante constrói e (re)constrói possibilidades outras de marcar um “ser”, por meio da escrita autobiográfica em língua inglesa na Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. V. **Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística- UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.
- DHALET, P. **Travess(i)as da subjetividade**: Biografia, Autobiografia e outobiografia. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org). *Narrativas (auto) biográficas: literatura, discurso e teatro*. São João Del-Rei: UFSJ, 2014. p.35-60.
- FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri, SP: Manole, 2012.
- FREUD, S. (1916-1917a). Conferência XXV. **A ansiedade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XVI, 1986.
- FREUD, S. (1916-1917b). Conferência XXVI. **A teoria da libido e o narcisismo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora: Imago. vol. XVI, 1986.
- FREUD, S. (1925-1926). **Inibições, sintoma e angústia**. In: _____. Um estudo autobiográfico, inibições, sintoma e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XX, 1996.
- FREUD, S. (1933). Conferência XXXII. **Ansiedade e vida instintual**. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XXII, 1986.
- LACAN, J. (1945). **O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada**. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998, p. 197-213.
- LACAN, J. [1962-1963]. **O Seminário 10: A Angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, J. [1969-1970]. **O Seminário 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. [1975-1976]. **O Seminário 23: O sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LEJEUNE, P. **Rousseau e a Revolução Autobiográfica**. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org.). Narrativas (auto)biográficas: Literatura, discurso e teatro. São João Del-Rei: UFSJ, 2014, p.17-34.

MORO, A. F. **Formação do professor de língua estrangeira**. In: _____. Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p.153-178.

NEVES, M.S.; REIS, V.S. **O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas**. In: BERTOLDO, E. S. (org). Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: Perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 229-246.

RIOLFI, C; BARZOTTO. V. H. (Orgs.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

RIOLFI, C. R. **A língua espaiada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada**. Identidades em (des) construção. 2014. 259f. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-440-5



9 788572 474405