

## Capítulo 3

### **Constituição identitária e pós-modernidade** ressonâncias de um debate com professores em formação

Carla Nunes Vieira Tavares  
Sybele Macedo  
Maíra Lopes Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

TAVARES, C.N.V., MACEDO, S., and ALMEIDA, M.L. Constituição identitária e pós-modernidade: ressonâncias de um debate com professores em formação. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 59-82. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## CAPÍTULO 3

### CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E PÓS-MODERNIDADE: RESSONÂNCIAS DE UM DEBATE COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Carla Nunes Vieira Tavares

Sybele Macedo

Maíra Lopes Almeida

## Como nos tornamos quem pensamos ser?

Para muitos, essa é uma questão que constitui uma encruzilhada, porque responder à pergunta “quem sou eu” pode demandar incursões à história pessoal, à memória, ao que os outros dizem de nós e à consequente validação ou não desse dizer. Esses muitos dizeres nos surpreendem quando manifestam sua contradição e heterogeneidade constitutivas, deixando-nos, por vezes, estupefatos diante de uma proposição que parecia não fazer parte da ideia imaginária que tínhamos de nós mesmos. Essa impressão resulta do efeito de estranhamento diante de algo que pode, *a posteriori*, nos parecer muito mais familiar do que poderíamos imaginar. Um exemplo pode se desenhar naqueles momentos quando alguém nos avalia com uma prerrogativa ou adjetivo que rejeitamos, mas sobre o qual refletimos e, talvez, o reconhecemos como fazendo parte de um traço que nos constitui, mas que gostaríamos de ignorar.

Esse é o cerne da discussão empreendida neste artigo, ou seja, como se delinea a constituição identitária de um sujeito e qual é a relevância de trazer esse tema para um curso de formação de professores de línguas. O eixo direcionador que subjaz nossas incursões teóricas diz respeito aos modos de relação com o saber que possibilitam a alguém advir como sujeito e ter delineada uma instância egóica que lhe fornece uma constituição identitária em constante (re)configuração. Cabe ressaltar que um dos pontos nodais da constituição identitária de alguém tem a ver com o saber, ou melhor, com a falta dele. Uma das questões fundantes de um sujeito diz respeito a quem eu sou no desejo do Outro<sup>21</sup>. O motor do desejo põe-se a funcionar em um sujeito desde a incidência da falta desse saber e da suposição desse em um outro. A partir daí, os movimentos que alguém fará para se identificar a traços desse outro e ao saber que nele se supõe constituirão uma rede identificatória que dará lastro ao sujeito para se idem-tificar<sup>22</sup> no mundo.

---

<sup>21</sup> Lacan faz uso do termo para determinar um lugar no simbólico e diferencia o pequeno outro – da ordem da dualidade relacional – do grande Outro – lugar do terceiro, isto é, da determinação pelo inconsciente freudiano (Roudinesco, 1997).

<sup>22</sup> A grafia do termo alude à dupla operação da identificação: ao mesmo tempo em que distingue, também nos torna semelhantes, nos faz idem com o grupo ao qual ela nos faz pertencer. Assim, as identificações são responsáveis pelo sentimento de pertencimento, de unidade, mas, também, de particularidade e o exercício da singularidade.

Abordar as identificações e a identidade em processos de formação de professores, portanto, enseja a reflexão dos traços em torno dos quais se dá a constituição identitária do docente. No âmbito geral, tal discussão pode contribuir para entender como alguém advém professor, os modos como é representado e se representa enquanto tal e como tais representações assinalam pontos de identificação que, normalmente, não são considerados na formação. Neste artigo, nos ancoraremos em alguns trabalhos dos estudos culturais pós estruturalistas que abordam a identidade social e os embates que ela enfrenta em um mundo pós-moderno. Entretanto, nos interessa, principalmente, discutir os efeitos dos processos de identificação na ocupação particular dessa identidade, ou seja, como cada um se apropria ou não dos traços que constituem a identidade de professor e como a subjetividade incide nesse movimento. Para tanto, nossa incursão terá como parceira a psicanálise, naquilo que ela afeta a educação.

A justificativa para tal parceria é que, desde seus primórdios, a psicanálise apresenta múltiplos interesses, além daqueles estritamente psicológicos ou terapêuticos, que incluem a pedagogia e a educação, às quais Freud já fazia referência em sua obra, mais explicitamente em *O futuro de uma ilusão* (Freud, 2006a), mas, também, em outras obras, comunicações e prefácios. Neles, buscou discutir o interesse pedagógico da psicanálise e ensaiou fazer, também, algumas tentativas preditivas ao supor que uma educação menos repressiva produziria adultos menos neuróticos. Entretanto, como explica Jerusalinsky (2002), a suposição da psicanálise de que uma educação menos repressiva ajudaria a produzir sujeitos menos neuróticos ou com menor sofrimento, não se realizou. Recorremos à psicanálise, então, por ela propor uma forma radicalmente nova de pensar o homem e a sua relação consigo mesmo, instituindo uma concepção de sujeito que considera seu caráter barrado e seu atravessamento pela linguagem, sendo, portanto, constitutivamente faltoso. Localizam-se aí as implicações da psicanálise na educação e nossa escolha de tomá-la como um dos eixos teóricos para discutirmos os processos identitários na formação de professores.

Logo, o artigo abordará, inicialmente, como a lógica pós-moderna incide nos processos identitários causando o que alguns autores referem como uma crise de identidade. Em um segundo momento, teceremos uma abordagem das noções

teóricas que nos ajudam a entender os processos de constituição identitária. Para finalizar, relataremos uma experiência prática ocorrida em uma sala de aula de um curso de Letras – Inglês e Literaturas, em que foi possível não somente expor e discutir a noção de sujeito e as questões identitárias na formação de professores, mas, também, observar suas incidências naqueles que se encontram em processo de formação. Abordaremos, ainda, as implicações que tais questões podem acarretar nesses professores em devir.

## 1. Efeitos da pós-modernidade nos processos identitários

A pós-modernidade não se refere a um tempo cronológico ou a uma fase histórica. Antes, é uma noção que diz respeito a um modo de perceber o mundo, a vida, a experiência humana e seus efeitos na constituição do sujeito. Lyotard (2011) propõe entender a pós-modernidade como uma condição que denota a posição de questionamento e de mercadoria de troca em relação ao saber nas sociedades ocidentais. Nota-se aí que o saber já se configura de um modo diferente e, por isso, demanda novas formas de investimento subjetivo, conformados a essa lógica.

Não é possível dizer que a pós-modernidade sucedeu a modernidade. Essa última caracterizou-se pelo cientificismo calcado na ênfase na razão e voltou-se para a construção de um projeto de futuro na certeza das soluções para os dilemas da humanidade. Teve como enquadre histórico o desencanto com a monarquia e o despotismo, desencadeando o materialismo, que embalou as grandes revoluções, a luta de classes e o nacionalismo. A condição pós-moderna, então, pode ser considerada como um prolongamento dos princípios que caracterizam a modernidade, mas é marcada pela decepção com as grandes narrativas e ideais, que se mostraram utópicos. Descortina-se, portanto, um enfraquecimento dos referenciais que proviam aos indivíduos uma certa modelagem da identidade a qual eram chamados a se conformar. Como consequência, a condição pós-moderna pressupõe um sentimento de liberação dos discursos fundadores e de um compromisso com o passado ou mesmo para com o futuro, centrando-se muito mais no agora, no presente, e privilegiando o individualismo e o consumismo. Não obstante, referir-se à pós-modernidade pressupõe contar com a modernidade, pois uma se constitui na e da outra.

Abordar a pós-modernidade nos interessa, na medida em que ela instaura uma lógica intensificadora do embate constitutivo da identidade e uma outra relação com o saber. De um saber representado como uma herança que possibilitaria ao homem lidar com os obstáculos e problemas da civilização, temos hoje a representação do saber como mercadoria, um bem de consumo.

No que concerne à identidade e sua relação com o saber, de acordo com Hall (2006), antes da modernidade a identidade nem mesmo era uma questão. As posições e funções sociais, bem como as relações hierárquicas eram bem definidas e praticamente estáticas. Não havia muitas brechas para contestações ou questionamentos sobre perguntas inquietantes da existência humana. Quando chegavam a ser formuladas, eram remetidas à instância da transcendência, ou seja, eram reputadas à "vontade de Deus". Entretanto, com a mobilidade social crescente que acompanhou as grandes revoluções na modernidade (dentre elas, a revolução francesa e a revolução industrial), bem como o fortalecimento das instituições democráticas, intensificou-se o embate com questões subjetivas, acirradas pelos problemas na sociedade. As ciências, então, passaram a considerar as questões sociais dentro de seu escopo e, no século XIX, surgem as ciências humanas, que têm como objeto de estudo o homem.

Nesse campo de estudos, nasce um conceito fundamental para discutir a episteme (sob a concepção foucaultiana do termo<sup>23</sup>) na qual estamos inseridos: o de sujeito.

Como já sinalizado, as paulatinas transformações econômicas, políticas e culturais ao fim da idade medieval propiciaram um solo fértil para que o homem cada vez mais fosse posicionado como o centro das questões relacionadas ao ser e sua relação com o universo. Instaurou-se um individualismo marcado pela soberania do homem, que, então, se via, pouco a pouco, desamarrado das tradições e suas consequentes estruturas. Agregaram-se, assim, duas ideias complementares para se pensar o sujeito: a de indivisibilidade e a de singularidade. Associava-se o sujeito, portanto, a uma unidade distintiva e única. Hall (2006) localiza esse modo de

---

<sup>23</sup> De acordo com os trabalhos foucaultianos calcados numa abordagem arqueológica (Foucault, 2000, 1986), a noção de episteme pode ser resumidamente entendida como o conjunto de relações e de deslocamentos entre discursos, em especial científicos, atravessados pela história, e que incide nos modos de leitura e de interpretação daquilo que se nos apresenta como realidade.

conceber o sujeito no período histórico delimitado entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, atribuindo ao conceito forjado o responsável por desencadear o que se cunhou pelo termo de modernidade.

Derivam dessa concepção alguns conceitos que operam significativamente no campo social. Um deles é o de sujeito cartesiano, cunhado por René Descartes, ou seja, sujeito da razão, pensante, consciente e detentor dos meios e potencialidades necessários para controlar seu destino. Entretanto, esse mesmo sujeito apresentado como originador do conhecimento e das consequentes práticas, também era a elas sujeito. Esse dispositivo conceitual (Hall, 2006, p. 28) tem sido profícuo em fazer operar grande parte das práticas sociais e processos históricos do mundo moderno. Outra concepção gerada, em grande parte, pelos efeitos das transformações sociais e científicas no indivíduo foi a de sujeito social. Questionando o alcance da racionalidade do sujeito cartesiano sem, entretanto, abandoná-la, as ciências sociais no século XIX o posicionaram no centro de práticas sociais, submetido a normas coletivas que determinavam suas ações e seus destinos. A formação dos indivíduos, dentro desse enquadre, daria-se por meio de sua inserção nas relações sociais e pelos modos de ação que tal subjetivação possibilita e repercute nos processos e estruturas sociais. A socialização poderia, grosso modo, ser definida, então, por esse processo quase dialético de internalização de um exterior ao sujeito e a consequente externalização de um interior do sujeito, que se dá por meio da ação no social.

A concepção de identidade que decorre do sujeito cartesiano, bem como do social, perfaz uma ideia totalizadora do indivíduo, concedendo-lhe uma posição definida na sociedade, uma função clara, um propósito estabilizado. A título de ilustração remetemos o leitor aos tempos em que o filho do doutor Fulano não precisava ser identificado por seu nome, mas pelo seu parentesco e pelos valores sociais a ele associados; ou quando o nome do professor se confundia com sua própria profissão.

Propondo problematizar como o sujeito é concebido na modernidade, Foucault (2000), no livro *As palavras e as coisas*, inventaria e discute como modos e técnicas que visavam a aprimorar e desenvolver a linguagem e suas formas de expressão acarretaram uma ideia de indivíduo e, conseqüentemente, de sujeito, na

modernidade. Baseado em uma posição crítica dentro do estruturalismo, o filósofo postula que, para pensar o conceito de sujeito, é preciso considerar a estrutura, o conjunto de saberes e de relações de poder que o precedem, o constituem e lhe dão a possibilidade do conhecimento de si mesmo e do mundo ao seu redor. A esse respeito, Foucault (2000, p. 505) afirma:

Dir-se-á, pois, que há ciência humana, não onde quer que o homem esteja em questão, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam a consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos.

Observa-se que a proposta foucaultiana desestabiliza a concepção de sujeito cartesiano e de sujeito social ao propor um descentramento no e do sujeito e submetê-lo às forças das estruturas que lhe fornecem a possibilidade de existência. De fato, a relação do homem com o mundo, a datar do fim do século XIX até a metade do século XX, período enfocado por Foucault em parte de sua obra, parece contestar o princípio da razão e da coerção social como um certo *modus operandi* do sujeito. O retrato do indivíduo moderno que adentra uma relação com o mundo sob uma lógica pós-moderna flagra seu isolamento, desamparo, fragmentação e desilusão com o mundo. Os pressupostos foucaultianos em relação à constituição subjetiva, portanto, permitem pensar que o deslocamento de um mundo antropocêntrico para um mundo no qual identificar o centro é uma tarefa quase impossível impactou significativamente o conceito de sujeito. Os discursos que possibilitaram conceber o sujeito como dotado de unidade, entendido como entidade psicológica, ser social e dirigido pela consciência arrefeceram em função do deslocamento da lógica pós-moderna. Instauraram-se modos de relação entre o sujeito e o mundo pautados no conceito de rede, nos movimentos globalizantes, na velocidade da informação, nas crescentes mudanças tecnológicas e no esmorecimento dos referenciais nos quais se ancorava a constituição subjetiva.

Assim, o sujeito pós-moderno, segundo uma perspectiva discursiva afetada pelos estudos culturais pós estruturalistas, é da ordem de um efeito de linguagem, porque é constituído nas e pelas práticas languageiras no embate social. A linguagem, por sua vez, é concebida como desprovida da transparência de sentidos. Antes, os



sentidos não são dados, mas são efeitos produzidos na articulação entre historicidade, memória e subjetividade, que perpassa toda e qualquer interlocução. Conseqüentemente, o sujeito é fragmentado, heterogêneo, desprovido de qualquer essência.

As decorrências dessa concepção de sujeito sobre a identidade na lógica pós-moderna assinalam a ela o caráter de projeto em constante (re)elaboração, uma tarefa a ser efetuada ao longo de toda a vida. Ao asseverar a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade pós-moderna, Bauman (2001) propõe adjetivar tal panorama de "modernidade líquida". O autor (Bauman, 2002, p. 476) comenta o efeito dessa liquidez sobre a identidade nos seguintes termos:

Isso é precisamente o que distingue o individualismo de outrora da forma com que é assumido agora, nos nossos tempos de "modernidade líquida", quando não somente os posicionamentos individuais, mas também as posições às quais os indivíduos podem ter acesso e nas quais eles gostariam de se estabilizar estão derretendo rapidamente e mal constituem alvos para "projetos de vida"<sup>24</sup>.

Assim, a concepção de sujeito na pós-modernidade é resultante dos crescentes descentramentos epistemológicos que o sujeito cartesiano sofreu e têm impactos significativos para pensar a questão da identidade hoje. A fim de considerar os efeitos da subjetividade, então, na constituição identitária, abordamos algumas noções da psicanálise no próximo tópico, pois ela representa o descentramento epistemológico que mais nos possibilita trazer a subjetividade para a discussão da identidade.

## 2. Processos identificatórios e a constituição do sujeito

Para a psicanálise freudo-lacanianiana, o puro nascimento biológico não é coincidente com a subjetivação e o processo de formação do Eu. Após sair do útero, o bebê trilhará um longo caminho em direção a si próprio e a uma ideia de Eu que lhe

---

<sup>24</sup> Tradução nossa do trecho em inglês: "This is, precisely, what distinguished the 'individualization' of yore from the form it has taken now, in our own times of 'liquid' modernity, when not just the individual *placements* in society, but the *places* to which the individuals may gain access and in which they may wish to settle are melting fast and can hardly serve as targets for 'life projects'".

fornecerá uma identidade. Segundo Papageordieu-Legendre (2007, p. 107), “o nascimento biológico não é sinônimo de nascimento do sujeito. Sair do corpo da mãe não é tudo”. Essa frase marca o status do sujeito para a psicanálise, pois sua constituição se dará ao longo de toda a vida, via processos de subjetivação. Diferente do sujeito cartesiano, participante ativo da ação, na perspectiva psicanalítica, o sujeito passa a não existir por si só, mas advir do inconsciente, que o cinde. O sujeito, por isso, é dividido, constituído na imbricação de uma instância que lhe fornece uma ideia de estabilidade e unidade, o Eu; e uma outra que lhe subverte, o inconsciente. Não se trata mais de uma ótica, mas de uma lógica, ou seja, o sujeito não apresenta uma existência concreta, inerente ao ser, mas é, sim, uma dedução. O que faz com que o indivíduo venha a se constituir sujeito é, precisamente, sua passagem pelo sistema de linguagem, o que impossibilita qualquer ideia de completude e instaura a falta como motor do desejo que move o sujeito.

Desde os primórdios da relação do bebê com a mãe – seu Outro primordial – já é possível perceber a hiância inerente aos seres de linguagem, uma vez que há sempre uma distância entre o que se quer, o que se pensa querer, e o que faz com que o filho seja aspirado por aquilo que pensa que a mãe quer dele. É na relação inicial de cuidado mãe-bebê que a criança se aliena ao Outro, ou seja, à linguagem. O bebê depende, inicialmente, apenas de sua percepção e de seus reflexos, como o de sucção do seio, mas, aos poucos, o Outro vai nomeando seu choro, sua dor, sua fome e até seu próprio nome, que o diferenciará da mãe. Desse modo, os movimentos que eram instituais, passam a ser voluntários e pulsionais, e a criança passa a demandar carinho, presença e cheiro, na tentativa de baixar sua tensão, seu desprazer, e obter prazer (Severo; Andrade, 2010), passando do automatismo corporal para o início de sua constituição subjetiva.

Uma das grandes contribuições freudianas e, sem dúvida, fundamental em sua metapsicologia, é o conceito de pulsão, definida por Laplanche (2001, p. 394), como um “processo dinâmico que consiste numa pressão ou força que faz o organismo tender para um objetivo”. Trata-se da “carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem” (Roudinesco, 1997, p. 628) e que exerce a função de um furo, exigindo que um ato seja realizado para suprimir o desequilíbrio tensional

provocado por ela. A teoria das pulsões investiga os fundamentos, a força e a persistência do desejo e, segundo Cabas (2009), forma a trilha para se pensar a questão do sujeito na teoria freudiana.

A pulsão inscreve-se em três tempos. Assim, como afirma Laznik (2000) acerca do recém-nascido, no primeiro tempo da pulsão, ele busca de forma ativa o objeto, como o seio ou a mamadeira. No segundo tempo, reflexivo, o objeto não está mais externo, mas é uma parte de seu próprio corpo, como quando o bebê suga seu próprio dedo. No terceiro tempo, o pequeno homem oferece-se ao outro, ele suscita o olhar, a voz de seu cuidador; por exemplo, quando oferece o pé para que o outro morda. Dessa maneira, o circuito pulsional pode ser representado como um pêndulo que vai em direção ao objeto e retorna ao eu, de forma sucessiva.

Segundo Freud (2006b), a pulsão, então, é composta por quatro elementos: o impulso, a fonte, o objeto e o alvo. O impulso tem o caráter de atividade da pulsão, que é indestrutível. Logo, está sempre presente, demandando satisfação o tempo todo. Na medida em que no circuito a sua conclusão é sempre em seu ponto de partida, não se trata de satisfazer a pulsão, pois caberá a ela sempre encontrar um objeto que a crie e a permita repetir seu incessante movimento.

Por tudo isso, apesar de ter que lidar com a incompletude o tempo todo, precisamos de uma mínima estabilidade, coesão, consistência e unidade para existir e nos relacionarmos no mundo. Como é possível circunscrevermos esse sujeito, a partir de sua constituição identitária, na lógica pós-moderna que, dentre outras características, busca dar respostas ao mal estar que assola o sujeito, considerando que tal completude é sempre da ordem do impossível? É partindo desse eixo que buscamos, a seguir, discutir as identificações e a identidade em Psicanálise.

Há diversas construções possíveis sobre a identidade, sobretudo na pós-modernidade. A psicanálise não passa incólume a essa discussão e, inclusive, baliza os trabalhos dos estudos culturais pós-estruturalistas abordados no primeiro tópico deste artigo. Assim, reconhece-se que a condição *sine qua non* das identidades são as identificações e são elas a razão pela qual não se pode pensar que nascemos com uma identidade determinada ou que a identidade é uma construção sólida e imutável.

As identificações não coincidem com as definições do senso comum. Não se referem a imitações ou a algo seu, posto no outro, como advertem Souza e Danziato

(2014). Antes de tudo, as identificações estão na base da constituição do sujeito e delineiam a instância de nós mesmos que pensamos ser única: o Eu. São, também, as responsáveis por alinhar os elementos psíquicos e sociais na subjetivação e têm um caráter de laço, de entrelaçamento. Freud (2011) propõe que a psicanálise reconhece a identificação como a mais primitiva manifestação de uma ligação afetiva com outra pessoa.

As identificações, então, constituem um processo de subjetivação primordial, pois, a começar da falta, o sujeito se enlaça ao objeto ou a traços dele, a fim de se fazer semelhante. Por isso, estão na base da humanização. É preciso dizer, ainda, que esse movimento é marcado pela ambivalência, ou seja, a identificação pode significar, ao mesmo tempo, uma aproximação e uma repulsa (Freud, 1980). Não escolhamos ao que vamos nos identificar, ao contrário, somos escolhidos pela demanda que nos é endereçada pelo Outro. Na leitura que os trabalhos lacanianos fazem do conceito de identificação em Freud, percebe-se que seu caráter inconsciente é reforçado, como uma operação de apropriação de traços do outro, mas não é A que se transforma em B, e, sim, B que produz A (Nasio, 1997). A direção do processo se inverte e não é o eu que empreende a identificação; ela dá-se a partir do objeto e é instaurada. Em outras palavras, é a pressuposição que inconscientemente fazemos de que o outro investe em nós subjetivamente que constitui uma demanda para que identificações a ele ou a traços dele sejam instaurados. De acordo com Mezan (1986, p. 22), "Investir algo significa, em psicanálise, ligar uma certa fração de energia psíquica a um objeto, objeto que pode ser uma ideia, uma pessoa, uma parte do corpo, uma coisa do mundo externo etc".

Daí porque não podemos pensar em uma identidade fixa, estável e plena. A constituição identitária está em constante construção, na dependência das demandas que o outro, portador de figurações do Outro, nos endereça e de como elas são por nós significadas.

Um primeiro tipo de identificação, fundamental na constituição subjetiva, é a que se dá primordialmente pelo imaginário. Cabe aqui reforçarmos, também o conceito fundamental, o de "eu", devido à sua relação com as identificações. Normalmente, o "eu" é referido como sendo o sujeito no senso comum. Como já ressaltamos, uma unidade, ainda que ilusória, comparável ao eu, não existe desde o

início da vida do indivíduo, como apontava Freud e assinala Lacan (1986) em seu primeiro seminário. Ela precisa ser desenvolvida.

Um processo fundamental para a constituição da fantasia de unidade do Eu é o narcisismo. Para Freud (2006c), no início da vida do bebê haveria um momento inicial, chamado de "auto-erotismo", marcado pela vivência de um corpo fragmentado pela ação de pulsões parciais que surgem e se satisfazem em zonas do corpo que são potenciais desencadeadoras de prazer, chamadas de erógenas. Esse primeiro momento é chamado de narcisismo primário e é anterior à formação de uma imagem unificada do corpo. Por isso, caracteriza-se por um movimento pulsional arcaico, segundo o qual as pulsões se originam e são satisfeitas em uma mesma zona exógena. Posteriormente, no narcisismo secundário, a pulsão é endereçada aos objetos, mas continua retornando sucessivamente ao bebê.

Dessa forma, a imaturidade biológica e simbólica em que nasce o *infans*<sup>25</sup> torna impossível seu auto reconhecimento como uma imagem integrada. Como dito anteriormente, há a construção de um Eu e, durante essa construção, as sensações vivenciadas pelo bebê, que ainda não tem noção de si, são sensações difusas que dependem da palavra de seu cuidador para serem nomeadas e, possivelmente, abrandadas. Assim, é com início no toque e na palavra do Outro, que o bebê, ainda vacilante, pode antecipar sua imagem, apoiando-se na ortopedia do mesmo Outro e abandonando o estado de fragmentação.

A constituição da imagem de si como um corpo pelo *infans* depende do auxílio da mãe (ou de alguém que desempenhe sua função) para significá-la no campo da linguagem. A partir daí, os trabalhos freudianos propõem a instauração de duas instâncias constitutivas: o Eu ideal que deriva de uma identificação primária com outra pessoa que seja investida de onipotência pelo sujeito, ou seja, a mãe ou seu substituto; e o Ideal do Eu, que, como explica Laplanche (2001), é uma instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo e das identificações com os pais (ou seus substitutos) e com os ideais coletivos. Freud via no Ideal do eu uma instância distinta do eu e que, por sua natureza identificatória, permite compreender fenômenos como a fascinação amorosa, a dependência para com o hipnotizador e a

---

<sup>25</sup> O termo "*infans*" se refere ao pequeno ser antes de sua inscrição na linguagem e a seu devir como sujeito.

submissão ao líder; ou seja, situações nas quais uma determinada pessoa é colocada pelo sujeito no lugar do seu ideal do eu.

Os trabalhos lacanianos concebem a identificação mediante os registros do imaginário e do simbólico, ambos amarrados no real, por ser neste campo que se circunscreve a falta. Os pontos de identificação indiciam a falta do sujeito. Nesse sentido, as identificações seguem um movimento metonímico, pois, na medida em que se deslocam da ação de promover uma transformação de igualar-se ao objeto ou a alguém para identificar-se com traços desse outro, podem resultar na possibilidade de o sujeito marcar seu perecimento dentre seus pares, um modo próprio de ser e de estar no mundo. Assim, Lacan (1998) revê a teoria do narcisismo de Freud e desenvolve o que denomina “estádio do espelho”. Essa ação ocorre entre os 6 e 18 meses de vida e descreve o movimento da criança frente ao espelho. Inicialmente, a criança não reconhece a imagem refletida no espelho como uma imagem de si; no entanto, essa imagem, significada pelo outro, possibilita que a criança se reconheça na imagem e perceba que ela não corresponde a um outro, mas que é uma imagem de si. Entretanto essa imagem nunca é total, completa. Ela opera, sim, aos modos de uma *gestalt*<sup>26</sup>, na qual o todo não é, necessariamente, a soma de todas as partes, embora suas partes formem uma imagem ortopédica de um corpo todo, completo. Isso se dá pelo fato de que, como já discutimos anteriormente, a completude, para a psicanálise, ser da ordem do impossível.

A psicanálise sustenta que a ideia de completude não passa de um engodo, uma vez que somos seres de fala e de linguagem e, por isso, estamos irremediavelmente divididos, estruturalmente barrados e impedidos de atingir uma satisfação plena. Sem a linguagem, alega Fink (1998, p. 71), “não haveria desejo<sup>27</sup> da

---

<sup>26</sup> O termo alemão “gestalt” pode ser traduzido como forma ou configuração. Optamos por manter o termo original por não haver um equivalente exato na língua portuguesa, e também pelo fato de ser utilizado em contexto semelhante por Lacan (1998) ao explicar sua teoria do Estádio do espelho.

<sup>27</sup> A noção de desejo é um dos cerne da teoria psicanalítica e, como já explicava Freud (2006d) em “A interpretação dos sonhos”, refere-se à vivência de satisfação que se distingue daquela referente à necessidade. Essa concepção freudiana, refere-se especialmente ao desejo inconsciente. Lacan (1999) em seu texto “As formações do inconsciente” irá retomar a importância do conceito de desejo na teoria freudiana, dando-lhe, novamente ao primeiro plano e buscando distingui-lo das noções de necessidade e demanda, com as quais é comumente confundido. Nas palavras de Laplanche (2001, p. 114), “a necessidade visa um objeto específico e satisfaz-se com ele”, já a demanda “é formada e dirige-se a outrem”, e embora possa incidir sobre um objeto, esse não lhe é essencial, uma vez que a demanda é sempre articulada e é, em última instância, demanda de amor. O desejo, por sua vez, “nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda; é irreduzível à necessidade, porque não é no seu fundamento relação com um objeto real, independente do sujeito, mas com a fantasia; é irreduzível

forma como conhecemos – estimulante e, ao mesmo tempo, contorcido, contraditório e insaciável”. Do mesmo modo, também não haveria sujeito, uma vez que esse se encontra absolutamente submerso na linguagem e marcado pela ordem simbólica, específica da condição humana. A ordem simbólica designa um sistema de representação baseado na linguagem, ou seja, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia. A linguagem, como afirma Lebrun (2008, p. 51), “é como que um sistema no qual o indivíduo humano deve entrar se quiser assumir seu lugar entre seus pares”.

Entretanto, o que sobra como resto de toda e qualquer tentativa de representação no simbólico e aponta para o registro do real insiste em se fazer representar e ganhar sentido. Uma das figurações desse movimento insistente do real é o saber e a pulsão que gira em torno dele, que foi nomeada nos trabalhos freudianos de pulsão epistemofílica. Ela nos interessa, na medida em que nos propusemos defender a importância de abordar como se dá a constituição identitária em processos de formação de professores, em um curso de Letras. Uma vez que esse processo se baseia, em grande parte, no exercício da aprendizagem, o pressuposto que nos norteia é de que as identificações são fundamentais para que haja aprendizagem.

A aprendizagem implica um enorme esforço psíquico do sujeito, além de cognitivo, biológico e material. O processo tem início desde a mais tenra idade, nas investigações sexuais infantis. De acordo com Lerner (2008), o enigma da origem e da diferença anatômica desperta o desejo de saber, de modo que o empreendimento das investigações desses enigmas são o impulso para a criança exercer também suas atividades intelectuais. Embora essas atividades sejam entendidas como parte da função do eu, elas incidem sobre a constituição do sujeito, posto que o desejo de saber que a criança apresenta ao realizar suas investigações diz respeito ao seu desejo inconsciente, movido pela falta.

Freud (2006e) esclarece que a questão do saber não está subordinada apenas à questão sexual, mas há uma atividade sublimada também de dominação, sempre incompleta. Mesmo que o sujeito considere ser possuidor de um saber, seu

---

à demanda, na medida em que procura impor-se sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige absolutamente ser reconhecido por ele”.

desejo de possessão resultará sempre imperfeito e o saber que julga possuir não passará de um substituto de um outro ao qual jamais terá acesso, ou seja, um saber sobre qual é o desejo do outro e o que o sujeito é nesse desejo. E, ainda, esse saber estará sempre suposto em alguém ou em um objeto investido subjetivamente, que também se tornará alvo da pulsão e provável potencializador da instauração de identificações.

Pensando sobre a relação entre identificação, identidade e formação de professores, os processos de aprendizagem se dão, portanto, em uma relação em que há saber em jogo, alguém que demanda esse saber e alguém em quem ele é suposto. Não há aprendizagem sem intersubjetividade, sem demanda e sem falta. Esse é o elo de ligação entre identificação e saber.

Partindo dessas formulações teóricas, relatamos e analisamos, a seguir, uma experiência de sala de aula que tornou possível não somente discutir as questões abordadas nesse artigo, mas também vê-las operando nos professores em formação.

### 3. Identificações entre os muros da formação

O filme francês *Entre os muros da escola* (2009) nos mostra os desafios encontrados por um professor de francês ao trabalhar com uma turma de oitava série em uma escola pública na periferia de Paris. Com um ritmo mais lento e ares de documentário, o filme acompanha a rotina da sala de aula durante um período letivo e tem como foco a relação entre os alunos e o professor, sempre permeada por conflitos e mal-entendidos, mas também marcada por tentativas constantes, por parte do professor, de contornar as diferenças. Distante do cenário hollywoodiano, a sala de aula é retratada sem qualquer maniqueísmo, deixando evidentes os erros cometidos tanto pelo professor e pela escola, como também pelos próprios alunos. Longe de se posicionar como uma crítica ao sistema educacional, o filme nos oferece um recorte realista do dia a dia de uma turma, que não parece tão distinto do que ocorre nas escolas brasileiras. A classe acompanhada pelo filme é constituída por uma miscelânea de etnias, estilos, crenças e filiações culturais, refletindo a população francesa que é largamente composta por imigrantes, e é capitaneada por François Marin, um professor de francês vivido por François Bégaudeau, autor do livro



no qual a película se baseou. Os esforços empregados pelo professor em fazer com que os alunos incorporem a norma padrão do francês é um dos pontos limites da trama e fonte constante de desentendimento.

O filme foi escolhido para ser exibido ao final de uma disciplina presencial do Curso de Letras – Inglês e Literaturas de uma universidade federal. A razão para tal escolha se desenhou com base na necessidade de convidar os professores em formação a discutirem a constituição identitária do professor protagonista do filme e suas respostas enquanto sujeito. Por ser um filme estilo documentário, a realidade de sala de aula é desidealizada, o que propicia uma confrontação entre as expectativas que os professores em formação possuem, que podem ser remetidas a identificações com ideais de ser professor; e a contingência das práticas de ensino, que sempre subvertem as idealizações e apontam para o que falta, para o que não encontra representação, para o inesperado.

Os professores em formação haviam tido contato com os conceitos aqui expostos e mostravam grande interesse na conexão potencial entre filmes e o aporte teórico constituinte da disciplina. Como fechamento da atividade, eles deveriam escrever um texto que abordasse as seguintes perguntas:

- 1) Que discursos constituem a identidade do professor Marin (personagem principal do enredo)? Como esses discursos, que constituem a orientação pedagógica e marcam a posição dele na sala de aula como professor, entram em conflito com a prática vivida em sala de aula?
- 2) A teoria formal que constitui esse professor capacitou-o para que ele ocupasse a posição de professor? Se sim, em que momentos do filme isso é percebido e de que formas? Que recursos (materiais ou emocionais) ele usa em sala de aula, consciente ou inconscientemente, que não estão previstos em uma formação teórica formal?
- 3) Em que aspectos o professor Marin assimila e em que outros ele resiste à cultura escolar vigente? Chamo de cultura escolar o modo que rege ou dita normas de como o professor deve atuar e ensinar.
- 4) Que momentos do filme ilustram o hibridismo cultural presente na sociedade moderna e, em especial, no contexto sócio histórico retratado no filme?
- 5) Houve alguma cena no filme que poderia sugerir que nem tudo está perdido na educação? Quais e por quê?

A fim de incrementar o debate que seria proposto pós exibição do filme, duas psicólogas, pós-graduandas, foram convidadas a serem debatedoras.

A experiência mostrou-se interessante desde o momento em que o filme começou a ser exibido. Os professores em formação, jovens entre 20 e 24 anos, mostraram-se muito mais interessados no filme do que esperávamos e, mesmo com o ritmo lento da película, dedicaram mais atenção à tela de projeção que à de seus *smartphones*. Após a exibição, nos surpreendemos com a avidez desses jovens em levantar pontos relevantes e questões relativas ao filme e, principalmente, com o confronto que a personagem do Professor Marin causou com o ideal que eles tinham de como deveria ser um professor.

Nosso debate centrou-se, inicialmente, na discussão de conceitos aqui apresentados anteriormente, a fim de situarmos a importância de se trabalhar a constituição identitária e a relevância de fazer uso da psicanálise para abordar tal questão. Mais que simples exemplo, a experiência com o filme e o debate nos fez ver operar – e aqui incluímos os professores em formação – os processos identitários que nos propusemos discutir.

Por se distanciar da estética hollywoodiana, o filme possibilitou a aproximação de experiências que não são raras na prática de um professor, mas que nem sempre são contempladas em sua formação. Como exemplo, problematizamos a distância entre o que a escola propõe ensinar e o interesse dos alunos. Esta foi uma das questões levantadas pelos professores em formação. Recorrendo a um enunciado que se tornou um clichê, resultante da naturalização de certos dizeres da pedagogia crítica, o debate reiterava que o professor do filme deveria estar mais atento às necessidades, ao contexto e ao conhecimento prévio dos alunos, para que eles pudessem valorizar mais o saber em jogo na sala de aula<sup>28</sup>. Essa crítica originou-se a partir de algumas cenas do filme, nas quais os alunos do Prof. Marin questionavam o conteúdo de suas aulas. Nos trabalhos pós-filme entregues pelos professores em formação, foram recorrentes as descrições das seguintes cenas,

---

<sup>28</sup> Com base especialmente nos trabalhos de Paulo Freire, a pedagogia crítica sustenta que um ensino significativo deve levar em conta esses elementos. Não questionamos tal pressuposto, mas criticamos a superficialidade e a naturalização com que ele tem sido tratado, resultando em um ensino que provoca poucos deslocamentos, em função de estar muito mais preocupado em satisfazer o aluno do que em formá-lo.

como exemplos de como o personagem desconsiderava os fatores mencionados e valorizados como fundamentais para que a aprendizagem pudesse acontecer:

- O professor usa nomes de origem anglófona ou europeia nas frases que escreve no quadro para ilustrar o conteúdo ensinado. Alguns alunos questionam duramente o professor alegando que ele deveria usar nomes que aludissem às origens africanas e árabes, etnias muito comuns na sala de aula descrita no filme.
- O ensino de um tempo verbal que não é usado coloquialmente pelos alunos, o subjuntivo imperfeito. Os alunos resistem vigorosamente, em tom sarcástico, a essa forma, alegando que no dia a dia nunca ouviram essa forma verbal e jamais a usariam.

A diversidade cultural, consequência da globalização e da tecnologização e, portanto, característica da pós-modernidade, é um dos elementos que compõem a cena. Apesar de acirrada em contextos europeus devido a questões geopolíticas, a diversidade cultural também é uma questão nas salas de aula brasileiras, em especial na educação pública. A heterogeneidade social gera experiências culturais extremamente diversas, constituindo uma arena em que frequentemente valores, tradições e bens de consumo entram em conflito. No debate que sucedeu o filme, essa foi uma crítica recorrente.

Entretanto, a professora da disciplina, juntamente com as debatedoras, tentaram suspender a certeza dos professores em formação de que o professor estava "errado", mediante a pergunta: "que nomes vocês usariam então, se estivessem em uma classe com alunos de classes sociais tão distintas e vindos de famílias tão diferentes, como é o caso do contexto brasileiro?"

Sem dúvida é importante que o professor esteja atento às diferenças e sua aula as contemple. Porém, é preciso lembrar que o professor também é constituído por uma experiência cultural, social e história que lhe é particular. Ele enuncia e se posiciona enquanto professor a começar daí. Afinal, essa rede o constitui identitária e subjetivamente.

O questionamento proposto a partir da pergunta parece ter ensejado que aqueles que criticavam pudessem se implicar na posição de professor e se responsabilizar por ela, desconfiando da certeza que constitui uma posição

identitária totalizada, desidealizando a teoria, e abrindo espaço para a compreensão de que algo falha e não se completa no exercício da docência. Em outras palavras, por mais bem formado que o professor do filme pareça ser, suas filiações identitárias remetem ao berço cultural que o constituiu e isso pode ser mais forte do que a constituição teórica de sua formação.

A segunda cena suscitou outro questionamento no debate. Ora, se o professor se restringir ao contexto cultural, ao conhecimento prévio e àquilo que interessa somente ao aluno, como será possível alcançar o objetivo de toda e qualquer ação educacional, que encerra o ideal, ainda que utópico, de contribuir para a formação de indivíduos desenvolvidos e permitir-lhes a inserção em uma coletividade (Cifali, 1994)? Após um breve silêncio, que pode ter materializado a surpresa diante do inesperado, alguns professores em formação narraram episódios de sua própria experiência de aprendizagem em que haviam feito bom proveito de conhecimentos que não eram parte daquilo que entendiam como sua realidade. Para nós, a possibilidade de deslocar os sentidos daquele clichê evocado no início do debate era fundamental, pois, uma das premissas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Estrangeira (PCNLE, 1998, p. 38, grifo nosso) é:

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa **nova** experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas.

Como é possível levar a cabo a responsabilidade decorrente de uma ação educativa, prevista pelas diretrizes de ensino, restringindo o ensino de uma língua à "realidade dos alunos" e ao seu conhecimento prévio? Se um dos objetivos do ensino de uma língua estrangeira na educação básica é promover a inserção cultural e social, como ignorar as diversas formas em que essa sociedade se expressa, ainda que em contextos formais raramente usados cotidianamente? Esses conteúdos também constituem modos de expressão por meio do tesouro simbólico que nos precede e sinalizam outras formas de representar a relação do homem com o mundo

no tempo e no espaço. Ignorá-los na composição de um currículo e na prática de sala de aula sob a justificativa de que eles não fazem parte da "realidade do aluno" não seria um modo de excluir os alunos de uma produção cultural em que essa forma de linguagem é usada, como textos literários clássicos, por exemplo? Afinal, por meio deles é possível ter ideia do que nos precedeu e de como era o mundo, suscitar um sentimento de pertencimento a algo maior e mais abrangente do que o pequeno círculo do individualismo.

Esses questionamentos permitiram abordar como o saber na contemporaneidade tem se reduzido a um bem de consumo visando o prazer e a satisfação daquele que o demanda. Ainda, em que medida essa demanda, muitas vezes, não se efetiva de fato, restringindo-se à esfera da vontade de possuir. Além disso, parecem ter ensejado aos professores em formação um olhar inquisitivo sobre suas próprias filiações identitárias em relação à sua concepção de saber, de ensino e de aprendizagem, na medida em que operaram com o enfrentamento do inesperado e a consequente angústia.

Por outro lado, a angústia dos professores em formação parece ter indiciado, também, uma identificação ao Prof. Marin, especialmente nos impasses diante do confronto com alguns dos alunos, tanto por questões relacionadas à disciplina, quanto pelas diferenças culturais. Embora vários dos professores em formação já tivessem passado por experiências práticas em sala de aula, ficou claro para nós que muitos deles ainda idealizavam a formação acadêmica como algo que lhes prepararia inteiramente para a experiência profissional, estabelecendo aí uma relação aos moldes do Ideal do eu.

Entretanto, as contingências do dia a dia em sala de aula, muito bem retratadas pelo filme, colocaram em xeque a ideia de que um professor pode/deve sempre estar preparado para lidar com o que acontece em sua classe. Inicialmente identificados a um modelo de mestre capaz de responder a toda e qualquer questão, seja ela teórica ou não, os professores em formação viram-se diante de um professor que, apesar de sua experiência, nem sempre consegue responder ou lidar com tudo o que ocorre em sua sala de aula e que, por isso, precisa acomodar suas idealizações a respeito do papel de professor às vicissitudes impressas pelo real, assim como os professores em formação necessitam fazer.

Lidar com a constatação de que há furo, falta, inconsciente e, portanto, há realidade é aceitar que a promessa pós-moderna de completude é impossível de ser alcançada, uma vez que há sempre um resto, algo que cessa de não se inscrever e que nos coloca em constante movimento. A angústia do Prof. Marin por não saber ao certo como lidar com os impasses diante das situações vividas na sala de aula pode ter representado um espéculo aos professores em formação. Diante de tal imagem, uma primeira saída encontrada pelos professores em formação foi criticar e sugerir alternativas bastante pragmáticas para lidar com esses impasses. Entretanto, após os questionamentos, muitos deles parecem ter reconhecido que ter total controle sobre o que ocorre a sua volta – no contexto discutido, na sala de aula – é da ordem do impossível, mas a implicação subjetiva naquilo que faz pode constituir uma saída produtiva que dribla a imobilidade e produza resultados.

## Considerações finais

Na formação de professores, na qual a aprendizagem tem um papel fundamental, para que o saber seja transmitido é preciso que identificações sejam instauradas ao corpo de conhecimentos sobre o que é ensinar, o que é aprender, sobre o objeto de ensino, às práticas de ensinar e de aprender, aos ideais que representam os modelos de ser professor, dentre outros. Nesse sentido, prover um arcabouço teórico consistente e coerente com as expectativas e exigências sociais é de extrema relevância. Será, segundo ele, que os que estão sendo formados poderão instaurar identificações e tecer sua rede identificatória, possibilitando uma certa continuidade na transmissão do tesouro simbólico que nos constitui.

Mas a transmissão da qual tratamos não é um processo linear e transparente, justamente porque não depende da objetividade e, sim, da subjetividade, das identificações que podem ou não ser instauradas. Por isso não se formam professores iguais. Ainda que aqueles que estão em formação sejam expostos a um mesmo currículo, conjunto de teorias, tenham os mesmos professores, façam o mesmo curso, resultarão desse processo professores que têm em sua constituição identitária traços particulares de como foram afetados subjetivamente por um e outro desses elementos e de como foram por eles subjetivados. A relação entre teoria e prática, também, não se dá na forma de

aplicação, como normalmente se costuma pensar. Ao contrário, ela é descontínua e dialógica, apontando sempre para o desencontro, para o que falha e precisa ser (re)construído.

Esse ponto, para nós, parece ser de extrema importância, na medida em que a pós-modernidade parece imprimir à relação com o saber os moldes do consumo, tornando-o muito fluído, superficializando-o, reduzindo-o a uma mercadoria (ou a várias, ao sabor do gosto daquele que o demanda). Assim, o saber é obliterado pela quantidade de informações e pela objetivação do conhecimento no processo de tecnização por que passa a educação na lógica pós-moderna. Defendemos que o saber em jogo na formação de professores é algo que está muito além de um produto ou da técnica mais adequada para resolver determinado impasse na sala de aula. A crise de identidade do professor parece-nos apontar para esse descompasso entre o saber tecnicista e redutor que a lógica da pós-modernidade imputa aos processos de formação de professores e a contingência e a falta que faz operar a transmissão de saber.

Compreender como se delinea a constituição identitária de um sujeito, colocá-la em suspensão, abrir buracos que possibilitem romper com filiações identitárias estagnantes é uma das possibilidades de fazer uso daquilo que a psicanálise tem a oferecer, ou seja, um novo olhar sobre o homem e o humano, sem que se busque empreender uma psicanálise aplicada à educação ou à pedagogia.

## Referências

BARROSO, A. F. Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 149-159, jan./jun. 2012.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. Identity in a globalizing world. In: BEN-RAFAEL, E.; STERNBERG, Y. (org.). *Identity, Culture and Globalization*. Leiden (NE), Boston (US): Brill, 2002. p. 471-482.

BERTOL, C. E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira - ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABAS, A. G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

- CANTET, L. *Entre os muros da escola (Entre les murs)*. França: Art House & International, 2009.
- CASTILHO, P. T. A palavra através do espelho. *Estilos da Clínica*, v. XIV, n. 26, p. 174-191, 2009.
- CIFALI, M. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. v. XXI.
- FREUD, S. O instinto e suas vicissitudes. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. XIV.
- FREUD, S. Sobre o narcisismo - uma introdução. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006c. v. XIV.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006d. v. IV.
- FREUD, S. Três Ensaio sobre a sexualidade infantil. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006e. v. XXI.
- FREUD, S. Identificação. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. São Paulo: Companhia das letras, 2011. v. XV.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JERUSALINSKY, A. N. O nascimento do ser falante. In: BERNARDINO, L. M. F.; ROHENKOHL, C. M. F. (org.). *O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LACAN, J. *O seminário: Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.
- LACAN, J. *O seminário: Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LAZNIK, M. C. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Revista Estilos da Clínica*, v. 5, n. 8, p. 80-93, 2000.
- LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.



LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MEZAN, R. *Psicanálise e judaísmo: ressonâncias*. Campinas, SP: Ed. Escuta, 1986.

NASIO, J-D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PAPAGEORGIU-LEGENDRE, A. O interdito – prolegômenos à problemática do assassinato. In: ALTOÉ, S. (org.). *A lei e as leis*. Rio de Janeiro: Revinter, 2007. p. 98-108.

ROUDINESCO, E. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

SEVERO, P. W.; ANDRADE, M. L. A. O corpo e o gozo na constituição do sujeito. *Estilos da Clínica*, v. 15. n. 2, p. 442-459, 2010.

SOUZA, L. B.; DANZIATO, L. J. B. Das relações entre identificação e nomeação: o sujeito e o significante. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v.14, n. 1, p. 53-61, 2014.