

Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira: entre a possibilidade e a contingência
Representations of Spanish as a foreign language: between the possibility and contingency

Fernanda Peçanha Carvalho*

RESUMO: O artigo versa sobre as representações dos sujeitos-professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) de Belo Horizonte e região metropolitana sobre o ensino de espanhol e seus efeitos de sentido na constituição subjetiva do docente. A pesquisa ancora-se na Análise de Discurso franco-brasileira que parte dos estudos pecheutianos em interface com a psicanálise lacaniana. Em nosso percurso metodológico empregamos como dispositivo de análise dos fatos linguísticos de nosso *corpus* a interpretação (ORLANDI, 2012), as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1998), as noções de intra e interdiscurso (PÊCHEUX, 1974), algumas modalidades da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004) e noções tomadas da psicanálise. Através dos gestos de interpretação depreendemos significantes que configuram o ensino de E/LE nos circuitos da contingência e da possibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. Lei Nº 11.161/2005. Representações. Análise de Discurso. Professores E/LE.

ABSTRACT: This paper aims at approaching the representations of Spanish teachers as a foreign language (S/FL) from Belo Horizonte and metropolitan region about the Spanish teaching and meaning effects of this teaching in teacher's subjective constitution. The research is based on the Franco-Brazilian Discourse Analysis from Pêcheux's studies interfaced with Lacanian psychoanalysis. The methodological approach to analyze the corpus was based on the interpretation (ORLANDI, 2012), the discursive resonances (SERRANI-INFANTE, 1998), the intra and interdiscourse (PÊCHEUX, 1974), some modalities of enunciative heterogeneity (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), and some psychanalysis notions. Through the interpretation gestures the study reveals points that configure the teaching of S/FL in contingency and possibility circuits.

KEYWORDS: Spanish Language. Law No. 11.161/2005. Representations. Discourse Analysis. Spanish Teacher.

1. Introdução

Discorreremos neste artigo sobre uma recente pesquisa de mestrado¹ por mim desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo geral do trabalho foi o de investigar as representações dos sujeitos-professores de espanhol como língua estrangeira, doravante E/LE, sobre a Lei 11.161/2005 e

* Doutoranda em Linguística Aplicada. Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹ A dissertação intitula-se: Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161e do ensino da língua após sua promulgação.

seus efeitos de sentido no processo de ensino da Língua Espanhola e na constituição subjetiva do docente. Para este volume, trazemos as representações dos sujeitos-professores de E/LE, de Belo Horizonte e região metropolitana, depreendidas por meio da análise de fatos linguísticos, presentes em entrevistas de docentes de E/LE concedidas à pesquisadora, no intuito de identificar em que medida a legislação impacta o ensino de E/LE e o incide nos circuitos que denominamos da contingência e da possibilidade. Depreendemos os efeitos do ensino-aprendizagem na subjetivação e constituição do sujeito-professor de E/LE empregando em nossa tessitura teórica a análise de discurso franco-brasileira com o atravessamento da psicanálise lacaniana.

Apresentamos, na sequência deste artigo, o arcabouço teórico que norteia a investigação, logo o percurso teórico empregado na pesquisa com ênfase no dispositivo de analítico acionado para chegarmos ao item quatro, no qual desenvolvemos a análise dos fatos linguísticos. Culminamos com algumas considerações acerca da pesquisa desenvolvida.

2. Linguística aplicada e análise de discurso francesa

O aporte teórico da pesquisa se insere na Linguística Aplicada (LA), enfoca os estudos discursivos pecheutianos em interface com a psicanálise lacaniana e se vale de noções advindas dos estudos foucaultianos e dos estudos culturais sobre pós-modernidade, globalização e neoliberalismo. Como campo de pesquisa, a LA é entendida como

ciência dita moderna, que se consolidou como campo independente de investigação no âmbito das ciências humanas. Seu interesse primário de conhecimento é o de entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes, através da pesquisa aplicada, (re) pensando-as e/ou (re) problematizando-as (BERTOLDO, 2011, p. 337).

Destacamos que nossa pesquisa se situa na vertente da problematização a partir do que Bertoldo explica sobre a ilusão da LA em resolver problemas ou explicá-los. Conforme aponta o pesquisador, o paradigma do sujeito consciente, intencional, capaz de controlar seu processo de aprendizagem persistiu por muito tempo no campo da LA; entretanto, nossa investigação foi desenvolvida na perspectiva da LA, que concebe outras possibilidades de aprendizagem da LE.

O eixo central deste trabalho situa-se especificamente na vertente teórica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, teoria nascida nos anos de 1960, que articula linguística, materialismo histórico e psicanálise, e tem como seu precursor e expoente, Michel Pêcheux.

Filósofo francês, Pêcheux, estabelece o discurso como objeto que deve ser analisado por uma disciplina de entremeio, a AD. Ele problematiza e reflete sobre o sujeito e o funcionamento do discurso sob determinadas condições de produção discursiva e histórica e se interessa pelo modo de produção dos sentidos e suas derivas.

Assumimos também, no aporte teórico de nosso trabalho, a identidade como fragmentária, como um feixe de identificações inconscientes (GRIGOLETTO, 2013), um processo em constante movimento de (trans)formação (CORACINI, 2003), o sujeito clivado pelo inconsciente e uma "teoria do discurso vista como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade" (BERTOLDO, 2011, p. 341).

No desenvolvimento de nossa tessitura teórica, destacamos a relevância das noções de interdiscurso e intradiscurso. É entre a constituição do sentido, a memória discursiva do dizer (interdiscurso) e a formulação (intradiscurso) (ORLANDI [1999] 2007), que desenvolvemos nossos gestos de interpretação dos fatos linguísticos. O intradiscurso é a materialidade discursiva, definido por Orlandi como o eixo da formulação, o dito em um momento dado, em uma condição dada. É a partir do intra e interdiscurso que estudamos como se constroem as representações dos sujeitos-professores.

Salientamos que na terceira fase da Teoria do Discurso, Pêcheux abre espaço na direção da heterogeneidade do campo enunciativo, noção que acionamos, e estabelece relações com a noção de heterogeneidade enunciativa nas não-coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa de Authier-Revuz (1998). Partindo da noção de sujeito dividido e discursivamente heterogêneo – do atravessamento de outros discursos ser constitutivo do dizer, ainda que o sujeito tenha a ilusão de ser fonte de seu discurso –, Authier-Revuz define duas formas de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. Como exemplo das formas marcadas, linguisticamente descritíveis, temos o discurso direto, o indireto, as aspas, as glosas, o retoque, o ajustamento, a modalização autonímica, o itálico, a entonação, etc. As formas não-marcadas que indicam a presença do outro de maneira implícita, diluída, via discurso indireto livre, ironia, antífrase, imitação, alusão, reminiscência, estereótipo. De acordo com Authier-Revuz (2004, p. 17-18), estas seriam "formas discursivas que parecem poder ser ligadas à estrutura da conotação autonímica, à presença do outro, em compensação, não é explicitada por marcas unívocas na frase [...]".

Em nossa pesquisa adotamos a noção de representação ancorada na psicanálise, conforme destaca Sól (2014, p. 60). Nessa perspectiva, "as representações constituem o

imaginário do sujeito, sempre em 'relação a' e de natureza inconsciente." Para a pesquisadora, a representação "está ligada à falta, a uma não-presença de um significante que vai sempre se remeter a outro e que se apresenta sempre em cadeia, no constante rearranjo discursivo" (SÓL, 2014, p. 61). Tavares (2010) afirma ainda que a representação mobiliza o registro do imaginário e dá conta de uma realidade, não do real.

Empregamos a noção foucaultiana de subjetividade, que está relacionada ao modo como o sujeito se constitui por meio das práticas de poder, de conhecimento ou por técnicas de si (REVEL, 2005). Trata-se, portanto, da noção de subjetividade em movimento, constituída pelos aspectos sócio-históricos e psicanalíticos, subjetividade resultante do acontecimento da linguagem no sujeito que postulamos.

3. Percorso metodológico

Na análise que apresentamos, de nossa pesquisa inserida na Linguística Aplicada, desenvolvemos nosso percurso teórico-metodológico, a partir dos dizeres obtidos através do instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada. Estas foram gravadas em áudio e transcritas e foram realizadas com cinco professores de espanhol atuantes em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte e cidades da região metropolitana. Esse *corpus* foi obtido através de perguntas elaboradas como tópicos, mas que foram modificadas conforme a necessidade no momento da entrevista. Nosso procedimento metodológico e analítico baseou-se também no Projeto AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, desenvolvido por Serrani-Infante (1998). Conforme explica Neves (2002), a proposta consiste em captar momentos de interpretação dos depoimentos dos sujeitos pesquisados durante seu processo de enunciação ao responder às perguntas de um roteiro aberto.

Interessou-nos verificar como os sujeitos falam sobre o objeto e não o conteúdo do que dizem, ou seja, como os sujeitos produzem o discurso. É nos modos de dizer que podemos depreender as representações que ressoam como regularidades e também as que destoam (singulares). As repetições enunciativas contribuíram para a análise das regularidades, bem como para a identificação das representações dos sujeitos-professores.

3.1. Dispositivo de análise

Empregamos, nas interpretações, o dispositivo analítico advindo da Análise de Discurso franco-brasileira. Ressaltamos que nossa pesquisa é de natureza interpretativa, constituindo-se

no que a AD reconhece como gestos de interpretação. São gestos porque os sentidos dos dizeres não são rígidos e únicos, são versáteis, móveis, dinâmicos, uma vez que as palavras se inscrevem em diferentes memórias discursivas, podendo assumir diferentes sentidos e também se colocando à mercê do equívoco. A interpretação é o principal dispositivo analítico empregado na análise de nosso *corpus*. O tratamento dos fatos linguísticos materializados nos recortes selecionados a partir das entrevistas realizadas busca identificar e problematizar as representações ou imagens constituídas por um conjunto de vozes que se contradizem e se combinam para constituir os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (CORACINI, 2003a).

Operamos com a noção de ressonância discursiva, de acordo com Serrani-Infante (2005, p.90), quando afirma que "existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante". Para se caracterizarem as ressonâncias discursivas, observamos a *repetição de itens lexicais, construções parafrásticas e os modos de dizer*. Há ainda outras categorias como *contradições, metáforas, denegações, regularidades e dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos*, dentre outros, que permeiam a materialidade discursiva dos dizeres dos professores de E/LE. A análise das ressonâncias e das recorrências em nosso *corpus* tem por objetivo estabelecer como ocorre "a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado" (SERRANI-INFANTE, 2005, p. 90), ou como algum dizer se afasta dessas representações predominantes. Operamos nos níveis do inter e intradiscorso para depreendermos os efeitos de sentido das ressonâncias e de recorrências mais singulares. Também interessa-nos a noção de heterogeneidade, de Authier-Revuz (1998, 2004), na articulação estabelecida com a noção de interdiscorso, de Pêcheux, e na confluência entre a AD, a psicanálise e a linguística, proposta pelo trabalho da pesquisadora. Authier-Revuz (1998, p. 26) sublinha que "as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo ...'Outro'". É no espaço das não-coincidências do dizer, em que se faz o sentido das heterogeneidades, que desenvolvemos nossa interpretação com o instrumental disponibilizado pela teoria da heterogeneidade, de Authier-Revuz.

As noções psicanalíticas de registros do simbólico, real e imaginário, noção de pulsão e de gozo, a angústia, o desejo, a transferência, a transmissão e a repetição, perpassam as análises em diferentes momentos e constituem nosso quadro teórico-metodológico. Para propiciar uma melhor compreensão do leitor sobre estas noções e seus efeitos de sentido que emergiram nas

análises, arrolamo-las de forma bastante sintética, tendo em vista que nossa pesquisa é atravessada pela psicanálise e não uma pesquisa em psicanálise, bem como o espaço disponível para a redação deste artigo.

Teixeira (2005) ressalta que a incursão da AD na psicanálise busca superar a visão do sujeito *transparente a si mesmo* e confere à subjetividade uma dimensão ideológica e psicanalítica, sob as bases da identificação. Jorge (2014) aponta que o "real-simbólico-imaginário constitui um novo nome, dado por Lacan, ao inconsciente freudiano" (2014, p. 13). O registro psíquico do imaginário está relacionado ao ego (eu) do indivíduo. Esse busca uma unidade no Outro. Na assunção de uma imagem, é instaurada a falta, a incompletude. O simbólico refere-se fundamentalmente ao lugar da linguagem e, de acordo com Jorge (2014), o lugar do sujeito falante é produzido pelo simbólico. O registro do real para Lacan é diferente da realidade concreta, ele não é apreendido diretamente. O psicanalista tematiza o real de dois modos diferentes: o real é o impossível de ser simbolizado e o real é o que retorna sempre ao mesmo lugar, aponta Mrech (2003). Roudinesco e Plon (1998, p.646) afirmam que o real escapa à simbolização e à materialização, "designa uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar".

A noção de gozo é complexa na teoria psicanalítica, especialmente na obra lacaniana. Conforme marca Oliveira (2014), a conceituação do gozo sofre modificações na obra de Lacan, ao longo de mais de 20 anos. Este está relacionado à repetição, ou o retorno ao mesmo lugar, e teria o objetivo de alcançar uma satisfação impossível, relacionando-o com a pulsão de morte. Mrech (2003), explica a diferenciação do uso do termo gozo em psicanálise, na significação lacaniana, do sentido de prazer orgástico e define o gozo como uma modalidade de funcionamento do sujeito e que, na acepção lacaniana, trata-se do gozo que é obtido através da linguagem. Destacamos que, em nossa pesquisa, o olhar lançado ao gozo é necessário, pois na interpretação do que é dito, consideramos possível identificamos indícios de gozo. Depreendemos, de forma mais asseverada, como os modos de gozo incidem na constituição subjetiva dos professores, mortificando-os ou vivificando-os.

Sól (2014) dialoga com Lacan (1962-1963/2005) e considera a angústia como um afeto, frisando que a angústia aparece quando alguma coisa surge no lugar do *a*, como objeto do desejo e, portanto, como imagem da falta, ressaltando que o sujeito não sabe o que lhe falta.

Em nosso *corpus*, observamos, nas representações dos sujeitos-professores, rastros do desejo do professor de fisgar o desejo do aluno pelo objeto *espanhol como língua estrangeira*.

Leny Mrech (2003) evidencia que, para Lacan, o desejo é altamente transformador e questionador.

Na obra *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan ([1964] 2008) aborda o inconsciente, a repetição, a transferência e a pulsão. Sobre o inconsciente, destacamos que, para Lacan, ele é "a soma dos efeitos da fala, sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante" (LACAN, [1964] 2008, p. 126). A transferência, própria das relações humanas, é marcada por um afeto. Lacan ([1964] 2008) realça que a transferência estrutura todas as relações particulares a esse outro que é o psicanalista e chama a atenção, em sua obra, para a importância da linguagem, da fala e do discurso nos processos de transmissão que se relacionam com a transferência. A repetição reproduz o mesmo de outros modos, sustentada numa mesma posição significativa, é o que não pode ser lembrado, lembrado, simbolizado, repete-se na conduta. É insistência da significação que quebra com a lembrança.

Roudinesco e Plon (1998, p. 628) abordam a pulsão explicando-o como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem. Esta deve ser concebida como o efeito da demanda do Outro, da linguagem, em sua mais precoce incidência sobre o sujeito ainda nem mesmo constituído como tal.

Acreditamos que o aporte teórico-metodológico e as categorias empregadas (ressonâncias, intra e interdiscurso, heterogeneidade e noções da psicanálise) nos permitem compreender os modos como surgem as representações dos professores enunciativos acerca do ensino de espanhol. Esse aporte também nos permite (re)velar como os efeitos de sentidos dessas representações incidem nos processos identificatórios e na constituição subjetiva do sujeito-professor, entendendo-as como heterogêneas e contraditórias. Passemos, então, à análise dos dizeres dos professores.

4. Representações sobre o ensino de espanhol/LE: algumas análises

Com o objetivo de identificarmos as representações dos sujeitos-professores de espanhol como língua estrangeira, no contexto sócio-histórico, após a implementação da Lei 11.161, solicitamos aos colaboradores da pesquisa que respondessem à questão: *Como você vê o ensino-aprendizagem de E/LE no ambiente da escola básica, seja ele público ou particular?*

Analisamos a seguir alguns recortes discursivos que contribuem para apreendermos os

rastros das representações. Vejamos, inicialmente, o recorte da professora Sandra:

RD 01

Pois é/eu já/eu já passei pela pública, ahh/ e também, e conservo até hoje na escola particular, né?///éhh, eu lamento muito que **o tempo que se dê para o ensino do espanhol seja tão POUCO**. Porque a gente que tá aqui tão próximo a Argentina por exemplo/ a gente vê que o **argentino usa muito pouco cursinho para aprender inglês/ele sai de uma escola com o inglês muito bom**. Eu acho que no Brasil tinha-se condição, de/de fazer a mesma coisa /// ahh, os nossos alunos saírem, além do português, **saírem com um espanhol muito bom,/sabe? Sai com um espanhol muito bom, porque não existe uma QUEBRA muito gra::nde entre essas duas línguas,/** poderia ser usado isso/ em favor dos alunos, em favor da educação, sabe? **E é pouco usado, muito pouco.**

Professora Sandra

O dizer da professora Sandra, por comparação com o ensino de língua inglesa nas escolas argentinas, chama atenção para um processo denominado de "disjunção" de LEs da escola e de cursos livres. Conforme aponta Fernanda Castelano Rodrigues (2012), no nível do imaginário brasileiro, à *língua estrangeira da escola* são atribuídos sentidos de escassez, desimportância, inutilidade, e ao processo de aprendizagem os sentidos de fracasso, ineficácia e esquecimento. A autora destaca que, para a *língua estrangeira dos cursos livres*, outros são os sentidos que a constituem. Os conteúdos estão relacionados à necessidade real, ao uso efetivo e à eficácia do conhecimento adquirido. A aprendizagem é representada pelos sentimentos de prazer, ausência de esforço, pragmatismo e sucesso.

Faz-se presente, na memória discursiva de professores de LE, a comparação entre o ensino e o aprendizado de LE na escola e em cursos livres. Essa comparação tem implicações na prática de ensino da professora Sandra, que apresenta o "*pouco tempo*" disponibilizado na carga horária para o ensino de E/LE como um dos fatores impeditivos de um ensino mais qualitativo, que proporcionasse os sentidos de uso efetivo e eficaz do conhecimento adquirido, prazer, pragmatismo e sucesso. Ou seja, para almejar o objetivo de "*saírem com um espanhol muito bom,/sabe? Sai com um espanhol muito bom*", é preciso mais tempo e esforço, além do prazer. Na análise de legislação 11.161/2005, verificamos que não há menção à quantidade de horas que deve ser dedicada ao ensino de espanhol, fator este que permite que cada instituição tenha sua interpretação com relação à carga horária que será atribuída à LE. Depreende-se, no intradiscorso do RD 01, a representação do espanhol como língua transparente, fácil. De acordo com María Teresa Celada (2002), durante muito tempo, o imaginário do brasileiro com relação

ao espanhol foi representado pela sequência metonímica "espanhol – língua parecida – língua fácil" (p. 31). O efeito de proximidade, devido à origem latina das línguas, contribui para a produção do "efeito de transparência" e da quase não necessidade de um estudo formal da língua. A autora ressalta ainda que à língua espanhola não era atribuído um "suposto saber".

O fragmento "*porque não existe uma QUEBRA muito gra::nde entre essas duas línguas*", do RD 01, reverbera a hipótese de Celada de que o imaginário de semelhança e de facilidade do E/LE, por parte do brasileiro, ainda é um "lugar-comum" ou "estereótipo", que alimenta a "ilusão de competência espontânea". Em nosso gesto de interpretação, a representação de transparência e de facilidade incide também no âmbito do ensino conforme aponta o recorte discursivo.

Na materialidade do RD 01, ressoa o que Celada chama de sintoma da relação produzida historicamente do brasileiro com o espanhol (CELADA, 2002), e que está presente até os dias atuais na rede interdiscursiva. Ao enfatizar que não há uma "*QUEBRA muito gra::nde*" entre o português e o espanhol, o sujeito-professor, sujeito da linguagem, por efeito do imaginário, acredita que ter acesso a uma língua é 'ter acesso às palavras', ao vocabulário (MANNONI *apud* CELADA, 2002, p. 37). Tal posição simbólica é efeito da falta de atribuição de um "suposto saber" à língua espanhola no Brasil, que permeia o imaginário da entrevistada, e é extensivo ao brasileiro. Na representação que depreendemos do RD da professora Sandra, ao destacar o pouco tempo associado à disjunção da LE da escola e a do curso livre, verifica-se que essa associação aponta para o adiamento do aprendizado na escola regular, remetendo a um ensino situado em um plano futuro, em um constante devir, em um constante vir a ser.

Ao emprendermos gestos de interpretação sobre o ensino e a aprendizagem de E/LE no RD abaixo, da professora Cristiana, observamos que ressoa a expressão *tempo*, conforme vimos no RD anterior, e é apresentada uma divisão entre aprendizado na escola privada e na escola pública nas representações identificadas.

RD 02

Da escola básica hum hum/**da escola:: particular a gente consegue ter assim, um resultado melhor/ por quê? Você tem vários recursos tecnológicos disponíveis, aí você consegue trabalhar mais a questão da escuta, da fala, tem um maior tempo disponível, nessa escola que eu trabalhei né? Bem diferente da que eu tô atualmente/...**

P: E com relação ao ensino- aprendizado, aos recursos você comentou?

C: **MUITO diferente!**A escola, **como toda escola do estado** não é:: como se diz? **não é bater na mesma tecla, mas** o que acontece muito. **Você** tem muito **é/um data show pra não sei quantos professores/é uma sala de vídeo peQUENA** você tem que também reserVAR com antecedência porque também todo mundo quer usar a sala de vídeo/então **você** tem vários e a questão também da/do **desinteresse/o** que eu percebo é isso na escola pública/ pelo menos, na qual eu trabalho **grande parte não tem interesse.**

P: Dos estudantes?

C: Os estudantes. Não tem interesse em estudar não estou falando só na disciplina Espanhol **NÃO de maneira geral.** (...)

P: E onde esse discurso circula?

C: Esse discurso circula numa escola que está vinculada no município de X numa área periférica, **extremamente periférica,** (...)

P: Na escola particular você tem esses discursos?

C: **NÃ::O eles têm interesse, eles viajam, vá::rios né?** (...) eles têm uma **facilidade maior,** conhecem mais coisas, tem interesse até pra aprender **a língua mesmo pra se comunicar.**

Professora Cristiana

Os dizeres da professora Cristiana se apresentam de forma tão delimitada, que é possível materializar sua representação dicotômica entre escola privada e escola pública. Para isso, preferimos utilizar um quadro para sintetizar essas representações:

Quadro 1 - Síntese das representações sobre escola privada e escola pública.

	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA
Recursos	- recursos tecnológicos disponíveis	- recursos tecnológicos escassos
Carga horária	- tempo maior	- tempo reduzido
Estudantes	- maior nível cultural e socioeconômico - interessados em língua para comunicação	- baixo nível cultural e socioeconômico - alto desinteresse pela LE e pela escola

Fonte: quadro elaborado a partir dos gestos de interpretação do RD 02 do *corpus* da pesquisa.

Na categoria recursos, a tecnologia aparece fetichizada. Fetichizar a tecnologia seria empregá-la como prótese para a realização do ensino de LE. De acordo com Coracini (2007), a identidade do professor na pós-modernidade é atravessada pelo uso das novas tecnologias como resultado do progresso científico, incidindo nas representações do docente, um efeito de verdade, mitificação e de naturalização das novas tecnologias como responsáveis por um ensino de línguas motivador e um desempenho pedagógico de qualidade. No dizer da professora Cristiana, os recursos tecnológicos são imprescindíveis para melhor desenvolvimento de habilidades como audição e expressão oral. Entretanto, segundo ela, tais recursos estão mais

disponíveis somente na escola privada, onde, então, naturaliza-se uma maior facilidade para ensinar a LE.

Ao denegar "*não é bater na mesma tecla, mas[...]*" sobre os problemas da escola pública, especialmente a respeito da dificuldade de acesso às novas tecnologias, identificamos traços da queixa recorrente no interdiscurso – "lugar do pré-construído, das múltiplas vozes que constituem a memória discursiva fundante da subjetividade" (CORACINI, 2007, p. 209) – sobre a educação na escola pública. Há um discurso circulante, no Brasil, de que a escola pública não é o espaço para aprender línguas estrangeiras e os sentidos de aprendizado de LE nas escolas, no imaginário dos brasileiros, estão relacionados a desimportância, escassez, fracasso e inutilidade, conforme aponta Rodrigues (2012). O enunciado "*como toda escola do estado*" generaliza a condição infraestrutural da escola pública, ratificando uma representação de precariedade da "coisa pública", reforçada também através das expressões sala pequena, número ínfimo de equipamentos e burocracia para reserva. Estabelecem-se, assim, condições que comprometem o ensino e o aprendizado na escola estadual.

Em contraposição às dificuldades da escola pública, encontramos traços da fetichização da tecnologia como uma vantagem para a escola privada. A passagem "*[...] a gente consegue ter assim, um resultado melhor/ por quê? Você tem vários recursos tecnológicos disponíveis*" traz indícios dessa fetichização, apontando a tecnologia um elemento fundamental para um melhor resultado do processo de ensino-aprendizado de LE. Concebemos aqui a noção de fetiche empregada por Tomaz Tadeu da Silva, o "fetiche, num mesmo movimento, afirma e nega. Fascina e repugna. [...] é presença e ausência. [...] é um ser ambíguo, híbrido, limítrofe, fronteiro. O fetiche é feiticeiro" (SILVA, 2006, p. 71), feitiço em que o sujeito-professor desliza. De acordo com Coracini (2007), as novas tecnologias vieram construir novas dependências que assumem o caráter de necessidade, sintoma da pós-modernidade que tenta abafar valores como conhecimento, capacidade de problematizar, questionar e de encontrar soluções criativas.

A psicanalista e educadora Leny Mrech alerta que "a imagem tem sido preferida em lugar do objeto" (MRECH, 2003, p. 123). Todos podemos ter acesso ao objeto através de sua cópia, em uma outra realidade, a realidade virtual na ilusão de que estamos diante do próprio objeto. Assim, o sujeito do inconsciente, que não tem controle do que diz e dos sentidos que seu dizer produz, desliza discursivamente tomado pelo fetiche tecnológico. Ao se deparar com aquilo que simbolicamente é nomeado como "*desinteresse*" do aluno da escola pública, o que

poderia fisgar seu interesse seriam os recursos tecnológicos. Desse modo, a falta de recursos dessa ordem e o desânimo do aluno e do professor, por idealizar esses recursos e não conseguir tê-los a contento, apresentam-se como um sintoma eclipsado no desinteresse, ou modo como cada um goza do seu inconsciente. Esse modo de funcionamento do sujeito é uma modalidade de gozo mortificante. Mrech (2003) constata que o que é entendido como fracasso escolar não é somente um sintoma objetivo, mas se transforma “também em um sintoma subjetivo, internalizado por todos os participantes da escola, emergindo em todas as atuações e procedimentos” (p. 48).

No modo de dizer da professora Cristiana, observamos a recorrência do uso do pronome *você* como marca linguístico-discursiva, conforme o RD 02.

Quadro 2 - Recorrência do pronome *você*.

1. <i>Você</i> tem vários recursos tecnológicos disponíveis...
2. ... <i>você</i> consegue trabalhar mais a questão da escuta, da fala...
3. <i>Você</i> tem muito é/um data show pra não sei quantos professores...
4. <i>você</i> tem que também reserVAR com antecedência ...
5. <i>você</i> tem vários e a questão também da/do desinteresse...

Fonte: quadro elaborado a partir do recorte discursivo nº 02.

Estamos de acordo com Eckert-Hoff, quando afirma que

Esse *você* (outro aparente), que o sujeito-professor instala em seu discurso, não se refere a um outro sujeito, com quem ele está falando, mas se refere a ele mesmo, que se enuncia através da forma *você*. O sujeito-professor se divide no discurso, ora se enunciando como *eu*, ora se enunciando como *você* sugerindo ao "interlocutor" que ele "*tem que ser responsável...*", mas enuncia *você* como eu-professor, falando *de sua prática* (ECKERT-HOFF, 2002, p. 102).

Para a pesquisadora, o *você* é usado como uma forma de buscar esse outro (aparente) para consolidar seu dizer como verdadeiro; buscar o outro como aliado do seu dizer é uma posição-sujeito que diz da necessidade de um gesto de aceitação do outro para com o seu dizer, solicitando anuência, concordância. A forma de dizer de Cristiana permite tais efeitos de sentido.

A repetição dos termos "*desinteresse/o que eu percebo é isso na escola pública/, grande parte não tem interesse/ Não tem interesse em estudar*", em nosso gesto de interpretação, indicia uma cadeia de gozo que leva o professor, de acordo com MRECH (2003, p. 90), a se colocar

"frente a um circuito de impossibilidade", ou seja, uma posição de descrença e desinteresse do sujeito-professor em relação à transformação de sua própria realidade.

Os dizeres desse circuito de impossibilidade do ensino, tais como "*pouco tempo de aula, alunos desinteressados e de baixo nível cultural e socioeconômico, escolas periféricas*", que representam a escola pública como espaço do inviável, tendo em vista que o desejo do professor é barrado e ele não consegue fisgar o desejo do aluno, é contrastado com a representação do ensino na escola privada. Este seria o espaço representado como legítimo do aprendizado, pois os estudantes têm mais facilidade, maior nível cultural e socioeconômico, inclusive aprendendo a língua para a efetiva comunicação através de viagens. Depreendemos, do discurso sobre o ensino na escola privada, que o encadeamento do gozo do sujeito parece entrar no circuito da possibilidade, indicando um investimento de energia que o desloca para um processo de implicação com o ensino na escola particular.

No RD 03, ouviremos a professora Ana. Seus enunciados ressoam junto a sentidos semelhantes aos da professora Cristiana que arrolamos anteriormente.

RD 03

R: Acho que **tem grande diferença né?** Desde / porque assim/ **na escola pública** eu vi assim/ tá colocando esse ca::rro, **eu não percebi incentivo nenhum/** dessa direção/ vi mais essa questão de **cumprir obrigação/** percebi um pouco disso né? ainda mais que **tinha uma professora lá que /de inglês / até muito querida, / até muito amiga minha, né? /** então assim é:: / não sei se ela tinha medo por ser muito amiga também, de de repente o espanhol **tomar lu:gar:, não sei/ não sei** se ela tinha essa impressão, né?[...] eu acho que assim **a supervisão lá não estava acreditando que isso ia pra frente, entendeu?**[...] É então assim eu achei que **não teve tanto aquele apo::io/ aquela divulgaçã:o/ aquela propaga:nda né?** então assim **foi mais aquela questão/ a lei tava aí né? tinha que cumprir** essa questão/ então **foi bom oferecer / [...]** perguntou quem queria levantou a mão anotou os nomes então falou tal dia vai começar foi bem assim.[...]

P: E e na escola particular?

R: Na escola particular **já tem, né? outra visão [...]**lá **não é optativo,** tem escola que é, né?/Tem todo **apoio** tanto com **material didático com os paradidáticos também**[...]eles sempre **me apoiam** em tudo. /**Não vi assim nenhuma dificuldade assim não/ claro que dentro da proposta da escola né?/ proposta por bimestre que foi /a questão de sobre pontos né/ a quantidade de provas/ de avaliação/ trabalhos né?** então eu assim estou **me adaptando para o que está posto nessa realidade** tenho **liberdade** de fazer sim.

Professora Ana

O modo de dizer de Ana inicia-se demarcando a grande disjunção que ela percebe no processo de ensino da escola pública e da privada. O uso do adjetivo *grande*, em "*tem grande*

diferença né?", sinaliza para as diferentes representações que o sujeito-professor tem do ensino da LE em ambas as instituições, assim como visto no RD 02.

Ressoa, no dizer de Ana, a tensão, o contato-confronto existente em alguns espaços escolares entre as línguas estrangeiras inglês e espanhol. Essa tensão estabelecida faz menção a relações de poder. Veiga-Neto (2011, p. 118) afirma que, para Foucault, não existem sociedades isentas das relações de poder, para ele 'o poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais'. O enunciado "*o espanhol tomar lugar, não sei/ não sei se ela tinha essa impressão, né?*" sinaliza, no discurso, essa tensão de forças existentes no espaço escolar e que atua nos corpos dos sujeitos envolvidos. A expressão "*espanhol tomar lugar*" permite o sentido de que há algo que vem antes e que perderá seu espaço com a chegada de outra LE. Ao negar "*não sei/ não sei*" e buscar a anuência do interlocutor com a expressão "*né?*" Ana afirma que sim, a concepção de sua colega professora é de que o espanhol é uma ameaça ao ensino da língua inglesa.

Ressaltamos que a representação do caráter ameaçador atribuído à língua espanhola precisa ser problematizada pelos sujeitos-professores atuantes nas escolas. Esse processo é relevante para se construir uma concepção de que as LEs podem se somar no espaço acadêmico produzindo novas e mais complexas subjetividades.

O efeito desse micropoder, em que a língua inglesa, no imaginário acadêmico escolar brasileiro, adquire um *status* de LE de maior valia econômica e o espanhol de menor relevância, pode contribuir para uma supervisão escolar desinteressada e pouco envolvida com os aspectos pedagógicos que envolvem a oferta da disciplina, como mostra o enunciado "*a supervisão lá não estava acreditando que isso ia pra frente, entendeu?*". A Lei, como um dispositivo de poder que precisa ser cumprido, impõe-se através de seu poder legal, mas não é capaz de estabelecer um laço com a instituição para que seja dimensionado, e problematizado, o porquê da oferta do espanhol "*foi mais aquela questão/ a lei tava aí né? tinha que cumprir essa questão*", que leva a uma oferta quase de fachada. Esses desdobramentos não significativos da Lei para o ensino da língua podem não levar o sujeito-professor a se implicar com a dimensão política de sua profissão.

Ainda de acordo com Veiga-Neto (2011), citando Foucault, "o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia" e traz duas outras acepções: "a) o poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas

e recursos; b) poder como capacidade que cada um tem em comunicar informações" (VEIGANETO, 2011, p. 122). A professora Ana, na passagem "*na escola pública eu vi assim/ tá colocando esse ca.:rro, eu não percebi incentivo nenhum/ dessa direção/ vi mais essa questão de cumprir obrigação/*", coloca-se na posição discursiva da queixa e da desresponsabilização pela implementação da legislação na escola. Na relação de forças e de disputa por espaço entre as LEs, a implicação dos professores de espanhol para com a dimensão política da profissão, diante do cenário apresentado na enunciação, é de fundamental importância para que os gestores e colegas de profissão compreendam os desdobramentos positivos que a disciplina Língua Espanhola pode trazer para a identidade e subjetividade dos estudantes, para o processo pedagógico e para a economia do país.

Na escola pública, o professor se sente desamparado frente às contingências, já na escola particular, há o imaginário do acolhimento, materializados no fio do dizer nos termos: "*eles sempre me apoiam em tudo. /Não vi assim nenhuma dificuldade assim não*", acolhimento que, através da glosa: "*claro que dentro da proposta da escola né?*", é modalizado para assinalar que a realidade na rede privada não é tão perfeita e apresenta suas limitações. Os modos de dizer de Ana permitem-nos entrever os sentidos de constituição de representações imaginárias dicotômicas entre as duas realidades, conforme apresentamos no quadro, através do recorte de alguns significantes.

Quadro 3 - Síntese das representações sobre escola privada e escola pública.

	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA
Recursos	- livros didáticos e paradidáticos	- precários
Carga horária	- língua espanhola obrigatória	- oferta no 6º horário só para 1º ano
Gestores	- apoiam - lei não impacta	- não apoiam, não divulgam - não acreditam que espanhol dê certo - tensão entre LI e E/LE - E/LE oferecido pela imposição da Lei
Metodologia	- bimestre - provas e trabalhos	

Fonte: quadro elaborado a partir dos gestos de interpretação do RD 03 do *corpus* deste artigo.

Os recortes discursivos interpretados apontam para diferentes representações de ensino de E/LE. As representações constituem a subjetividade do sujeito-professor e são atravessadas pelo interdiscurso, pela memória discursiva, "orquestra de vozes (dis)sonantes que se cruzam, se mesclam, se confundem" (CORACINI, 2007, p. 184) e que, em grande medida, são inconscientes.

Ao retomarmos os RDs analisados, observamos, nos dizeres da professora Sandra, no RD 01, rastros da disjunção do aprendizado na escola *versus* o aprendizado no curso de língua; o efeito de transparência e o de não suposição de saber à língua espanhola, associado ao pouco tempo de carga horária, configura uma representação de ensino e de aprendizagem em constante devir. Nos dizeres de Cristina, depreendemos a divisão entre ensino na escola pública *versus* o ensino na escola privada. Além disso, a fetichização da tecnologia e o desinteresse dos estudantes indicam diferentes encadeamentos de gozo, desenhando, em nosso gesto de interpretação, a representação do ensino em um circuito de (im)possibilidade em um movimento constante de movência do sujeito, entre a inviabilidade do ensino na escola pública e a possibilidade na escola privada.

Dando sequência à nossa análise das representações sobre ensino de E/LE, empreenderemos gestos de interpretação sobre os dizeres do professor Leandro, que traz representações sobre os aspectos desafiadores e a capacidade da LE constituir subjetivamente o sujeito-aluno e mobilizar seu horizonte de significados. Vejamos:

RD 04

Bom, e::/// são **muitos desafios, né? vários desafios**. [...]Eu trabalhava em uma escola de/dessas redes, X, Y, a:hh, **não existe uma preocupação/com a qualidade do material que vai ser usado**./Embora os alunos possam comprar o melhor material do mercado/a rede escolhe o material que vai lhe dar mais lucro. Então eu trabalhei **com materiais que eram um verdadeiro hoRRor, né?**[...]/É::bom, segundo, existe um **medo das direções** das escolas muitas vezes, **também dos pedagogos/ de que a gente dê aula em língua estrangeira, de que você dê a aula falando a língua estrangeira**.

Professor Leandro

O professor destaca, na sequência a esse RD 04, ter ouvido da diretora de uma escola particular, *"olha você não dê a aula para os meninos em espanhol! Não fale em espanhol"*, e de um coordenador de ensino o mesmo discurso. A heterogeneidade discursiva trazida pelo professor, via discurso do outro, indicia o enunciado por ele atribuído aos gestores como posturas de resistência e, possivelmente, de controle do que faz e diz o docente. Na concepção psicanalítica, a pulsão invocante (voz) é barrada pelo Outro na tentativa de interditar que o desejo pelo objeto língua do professor fogue o desejo do aluno através da voz. As expressões *"aula em língua estrangeira, falando e língua estrangeira, aula em espanhol! Não fale em espanhol"* caracterizam uma posição sujeito-ignorante, desconhecedora da importância da voz, do circuito da pulsão invocante na criação de um laço entre os sujeitos no processo de ensino e

de aprendizado das LEs.

Esses gestos comprometem a implementação da disciplina, o aprendizado da língua espanhola nas escolas e apontam para o que é da ordem do Real. Aquilo que não se quer saber, que se quer que permaneça sem saber, ignorância que tem a função de manter o sujeito na inércia, na repetição das dificuldades em lidar com os problemas e, com isso, resultando em um saber mínimo. Essa insistência do Real é que acaba mantendo o sintoma do fracasso escolar, materializado na queixa dos professores, no medo dos gestores e no desinteresse dos alunos, segundo Mrech (2003).

Ainda discorrendo sobre interdição da pulsão invocante, através da imaginária determinação de não se ministrar as aulas em língua espanhola, no modo de dizer do professor, está presente a representação que ele faz de como os gestores da escola concebem a língua espanhola. Vejamos o RD:

RD 05

Medo de não aprenderem, **medo** de isso **assustar os alunos**, de que eles achassem que era **difícil demais**.(...) Então existe uma/por um **desconhecimento mesmo de pedagogo, de coordenadores, de diretores**, esse **mlto** de que **espanhol é uma armadi::lha, de que ah:: os falsos amigos, né?** (...) Fica essa, **esse mito, da língua difícil e da língua traiçoeira, né?** E alguns alunos inclusive ouvem do **pai e da mãe** isso em casa e::, bom/então, **material didático, é:: essas crenças. As turmas muito lotadas também, né?** (...)//É:: então turmas, por exemplo, com 45 alunos no primeiro ano do ensino médio de uma escola privada. **E uma aula por semana**. O que você faz com uma aula por semana, 45 alunos, **material ruim, né?**/Então o que eu sinto é que **não existe, é:: quando a escola implanta a língua espanhola/não existe nenhum projeto pra isso, né::?**

Professor Leandro

A ignorância dos gestores de ensino é relatada pelo professor Leandro como "*desconhecimento mesmo*". Essa ignorância é representada pelo professor como reflexo da mitificação do espanhol, materializada na cadeia metonímica, no deslizamento dos significantes "*armadilha, difícil, língua traiçoeira, dos falsos amigos*". Essas representações, também presentes no RD 01, conflitam com o "efeito de transparência", observado por Celada (2002).

Trata-se da língua que trai a pulsão escópica (LACAN, 1964), que ao olhar parece, mas não é, a dos *falsos amigos*; língua que confunde a pulsão invocante (LACAN, [1964]2008), pois, ao ser ouvida, permite o efeito da (in)compreensão ilusória, é, por isso, *traiçoeira*. Para o professor Leandro, na imagem que ele faz desses sujeitos, essas representações configuram o

processo de ensino falado nessa língua ecoar como uma ameaça, uma *armadilha* ao aprendizado. Portanto, haveria um grande equívoco nas representações dos gestores sobre o ensino e sobre a língua espanhola presentes nos RDs do professor, uma vez que eles impedem que ele, Leandro, fale na LE, acionando a voz, que é propulsora do desejo pelo ensino e pelo aprendizado.

Sobre a língua espanhola na escola, o professor traz novamente a voz dos gestores escolares sobre essa LE:

RD 06

Eu já ouvi inclusive de donos de escola dizendo é o seguinte: "Olha, **não é interessante para nossa escola ter espanhol**, (...)Só que **a escola concorrente está oferecendo o espanhol**, então se nós não oferecermos, nós **vamos estar atrás**". Então você coloca a língua /e **não tem nenhum objetivo** com aquilo.

Professor Leandro

Depreende-se, do intradiscurso do RD 06, o papel da LE como mercadoria, produto inserido em um contexto econômico neoliberal e globalizado. O professor Leandro marca a heterogeneidade do seu dizer, ao abarcar a voz do gestor em seu discurso. Nessa imagem, o gestor considera a escola como empresa. Esta não pode estar fora da lógica de mercado, uma vez que a LE é tomada como produto que a concorrência oferece, não oferecê-la é perder espaço no mercado "*ficando atrás*". A demanda, no cenário econômico, pela LE leva à mobilização do mercado (escola) para o atendimento a essa solicitação. Esse processo remete ao conceito de capitalização linguística, que Zoppi-Fontana (2009) define como "processo que se caracteriza por imprimir às línguas um certo 'valor de troca', tornando-as 'ao mesmo tempo um bem de consumo atual e um investimento em mercados de futuro', isto é, cotando seu valor em termos econômicos". Infere-se, do discurso do gestor, um valor estritamente econômico atribuído à LE. Por fim, ecoa, no dizer do sujeito-professor, a preocupação com a implementação da disciplina, devido a uma demanda de mercado por parte dos gestores, e com a falta de objetivo com a língua como disciplina escolar.

Após enunciar acerca dos desafios negativos e das "crenças" dos diretores em seu enunciado, o professor discorre sobre aspectos que considera positivos com relação ao processo de ensino-aprendizado da língua espanhola e traz os dizeres dos estudantes e suas percepções sobre os desejos e motivações dos alunos. Leandro relata que, em uma das escolas públicas em que trabalha, em função de indefinições de horários e outros fatores, por um período de dois

meses, os estudantes, que inicialmente optam por uma LE, inglês ou espanhol, ficaram cursando excepcionalmente as duas disciplinas. No período em que as turmas tiveram de ser, de fato, separadas, segundo Leandro, os estudantes relataram que, ao se depararem com o "desconhecido" (língua espanhola), o (des)encontro foi mobilizador de desejos. Vejamos o próximo RD:

RD 07

[...] E quando, ah:: dividiu-se realmente/e:: vá::rios alunos queriam fazer espanhol, eles queriam trocar::/Porque eles perceberam, éh::**eles acharam**/que durante to::do o período que tinham estudado inglês no ensino fundamental, eles tinham **repisado** as mesmas coisas, na expressão de um "**ficar amassando barro**". Verbo to be, Verbo to be, Verbo to be, Do e Does, how mach, how many, não saíram disso durante a::nos a fio.

Professor Leandro

A tensão existente entre as LEs mais ofertadas nas escolas de MG, inglês e espanhol, é apresentada pelo professor via o dizer atribuído ao aluno. Nesse modo de dizer, "o locutor se comporta como tradutor; fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do 'sentido' dos propósitos que ela relata" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12), conforme apresentam as expressões abaixo:

Quadro 4 - Heterogeneidade marcada pela voz do outro aluno.

1... vá::rios alunos queriam fazer espanhol
2. ...eles queriam trocar::...
3. ...eles perceberam...
4. ...éh::eles acharam...
5. ...eles tinham repisado...

Fonte: quadro elaborado a partir do recorte discursivo 07.

A heterogeneidade se faz presente no fio do discurso com marcas linguisticamente detectáveis, grifadas no quadro, produzindo efeitos de sentido pelo locutor através do relato do que foi experienciado pelo outro aluno. É interessante observar como o desejo do professor por seu objeto de ensino, a língua, parece operar uma transferência de sentido atribuída ao aluno (PEREIRA, 2005). Na acepção dos verbos *querer*, *perceber* e *achar*, há rastros que permitem o efeito de sentido do "desejar".

O significante *repisar*, que remete a uma ação repetitiva, reforçado pela expressão coloquial "*ficar amassando barro*" – discurso direto empregado pelo sujeito-professor como

porta-voz das palavras do outro aluno (AUTHIER-REVUZ, 2004) –, que carrega o sentido de enrolação, lentidão, pouca agilidade, é associado ao processo de aprendizado da língua inglesa no ensino fundamental. O professor Leandro fantasia que há ou que possa haver, no imaginário do sujeito-aluno, a sensação de que aprender espanhol possa ser mais rápido, prazeroso, mais fluido que aprender a língua inglesa de modo maçante e repetitivo.

No RD a seguir, também do professor Leandro, ressoam esses efeitos de sentido operados pela tensão entre as LEs:

RD 08

[...] E:: eu noto que, quando eles podem **comparar**, ahh/o tanto que eles conseguem aprender de espanhol e de inglês, ah:: em questão de meses ou um semestre, eles passam a ter **mais interesse porque:: é::, é prazeroso, né?** Quando **você** consegue começar a **falar na língua, né?/entender** o que o outro tá **falan::do /ouvir** uma música e **entender/** então é::/eu acho que **isso incentiva**, assim.

Professor Leandro

Tal qual a professora Cristiana, no RD 02, Leandro emprega o pronome *você* – "*Quando você consegue*" – para falar de si, do seu processo de aprendizado da língua estrangeira, em que a pulsão invocante (voz) (LACAN, [1964]2008) se faz presente na materialidade – "*falar na língua, né?/ outro tá falan::do /ouvir uma música*" – remetendo ao prazer pela repetição da voz, na alternância entre falar e ouvir. Também a alteridade discursiva, "*entender o que o outro tá falan::do*", relaciona-se com a maneira como a língua faz corpo na subjetividade do sujeito-professor.

A implicação inconsciente do sujeito-professor com o objeto língua parece endereçar ao outro-aluno, via linguagem, "*eles passam a ter mais interesse/ acho que isso incentiva*", a mobilização da transferência, já que a "Educação lida com o desejo de saber do sujeito-aluno investido no outro-professor" (PEREIRA, 2005, p. 97).

O enunciado no RD 08, marcado pela heterogeneidade mostrada via discurso direto, traz o dizer do aluno, dizer este que ratifica nossa interpretação de que o desejo do professor é que seu objeto de desejo (língua espanhola) seja também desejado pelo estudante.

RD 09

Ah::, um disse que achava paia/ "Nossa, **mas antes de, de conhecer** eu achava paia, **agora quero mudar**".

Professor Leandro

Observamos que, na alternância entre os advérbios "antes" e "agora", há um deslize do dizer do percurso temporal, que sinaliza para o deslize da posição sujeito-aluno apático para a posição sujeito-aluno desejante de aprender, mobilizando um possível deslocamento subjetivo com relação ao aprendizado de uma LE. Nessa representação, a língua espanhola, que antes era "paia", entendido na gíria popular² como algo sem graça e mal feito, adquiriu um sentido de novidade e interesse. Teria o desejo do professor mobilizado o desejo do aluno pelo aprendizado da E/LE? Vislumbramos que essa é uma possibilidade real, tendo em vista que o desejo, para Lacan, é altamente transformador e questionador. "O desejo implica em um compromisso para o sujeito com algo que o estrutura. [...] Quando o sujeito se torna desejante entra em um processo de grande mobilidade libidinal" (MRECH, 2003, p. 129). O acesso à alteridade promovido pela língua espanhola, o desejo do docente e a incidência desse desejo na subjetividade do sujeito-aluno, subjetividade que é heterogênea e atravessada por outros discursos (CORACINI, 2007), são elementos constitutivos da representação do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

Concluindo as questões da entrevista semiestruturada sobre os aspectos mais positivos do processo de ensino-aprendizado, na materialidade do enunciado do professor Leandro, trazemos o RD 10:

RD 10

[...] o que eu acho **mais positivo de TUDO**/é você poder, **através da língua espanhola/ mostrar que um outro mundo é possível, que um outro mundo existe**, né? Então isso eu **acho mais fantástico!** Você passar um::, um fragmento de filme, um filme de arte que esses alunos talvez nu::nca, né? **a única chance deles é na escola**, [...] Então é:: assim, **você conseguir através da língua espanho::la, é:: apresentar outras possibilidades, né? isso para mim é o mais positivo**, assim. Além disso/ é:: você tem alunos que, com defasagens, né? [...], mas na oralidade ele se **destaca e isso eleva/a autoestima/**, né? [...] e ele **fala aquele espanhol II::ndo** e como que isso **o eleva**, sabe? Acho isso [...].

Professor Leandro

Interpretamos, do RD 10, que, após retratar a realidade de pobreza, a falta de acesso a bens culturais, a carência de recursos dos estudantes da escola em que leciona e também depois de relatar a diversidade de atividades linguístico-culturais desenvolvidas com os alunos, Leandro tem a representação de seus alunos como sujeitos, e não como mero objeto do fantasma

² Segundo a Wiki gírias, esse termo surgiu na comunidade *hip hop*: <http://pt.gurias.wikia.com/wiki/Paia> (acesso em 09/02/2016).

do professor (MRECH, 2003, p. 101) ao promover o que, na psicanálise, é conhecido como transferência de trabalho. Na transferência de trabalho, o professor "leva o aluno a investir libidinalmente na aprendizagem da língua, a conseguir criar, a conseguir trabalhar, a ler, a escrever, etc" (MRECH, 2003, p. 140). De acordo com a psicanalista e educadora:

A transmissão não é apenas um processo de comunicação. Ela remete a um outro circuito maior: o da instauração da transferência de trabalho. Ou seja, é preciso que o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo ensinado. É preciso que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado (MRECH, 2003, p. 8).

Essa passagem da transmissão à transferência é um processo difícil, entretanto, no dizer de Leandro, entendemos que ela é possibilitada devido ao valor e à concepção de ensino-aprendizado que constitui o processo identitário do sujeito-professor. O ensino da LE, no fio discursivo, está representado como o possibilitador de outro mundo possível, de novos horizontes de significados, ou seja, é promotor de novas e mais férteis configurações de subjetividade, que acreditamos serem de um fortíssimo deslocamento subjetivo, quando de fato acontecem. Nas palavras da pesquisadora Juliana Cavallari (2011),

[...] aprender uma língua significa penetrar na discursividade dessa língua, significa deixar-se envolver pela língua-cultura do outro, deixar que seu corpo se envolva e que as mudanças atravessem a pele, a carne, os ossos para se transformar em pele, carne e sangue; (CAVALLARI, 2011, p. 16).

O professor Leandro, através de seu discurso, (re)vela seu desejo de alcançar o aluno em sua dimensão física e subjetiva. A representação de ensino de E/LE associada aos adjetivos "*fantástico*" e "*positivo*", da ideia de atravessamento dessa língua em "*através da língua espanhola, mostrar, apresentar outro mundo*", reiterados no discurso, asseveram a perspectiva do professor da incidência desse aprendizado na constituição subjetiva do seu aluno.

O advérbio "*através*" acentua o caráter de transversalidade, de "por entre, por meio da" língua ser possível promover o encontro e também confronto com a LE. Há, no dizer, uma representação da elevação da autoestima do estudante ao transformar seu corpo. Acreditamos ainda que passa pela pulsão invocante, quando Leandro se refere ao fato de ele promover que o aluno fale "*aquele espanhol II::ndo*", trabalhando na dimensão subjetiva do aprendiz. Conforme afirma Andrade (2011), a língua está relacionada à identidade não estritamente do

ponto de vista linguístico, mas remete à constituição da subjetividade que nela se dá, tendo em vista que é só na e pela fala que o sujeito se constitui.

Cavallari (2011), inspirada em Christine Revuz (1998), destaca que "ninguém passa incólume pela experiência de aprendizagem de uma língua-cultura, que é sempre múltipla e complexa: ela trans-forma todo o ser e o corpo também [...]" (CAVALLARI, 2011, p. 16). No enunciado do professor Leandro "*mas na oralidade ele se destaca e isso ele/a autoestima, né? [...] e ele fala aquele espanhol II:ndo e como que isso o eleva, sabe?*", o sujeito-aluno é modificado, transformado pela língua que *eleva*, alça sua autoestima a outra posição, mais nobre, mais sublime.

Entendemos que a implicação desse professor com sua profissão, com seu saber, desdobra-se em um processo de ensino que dialoga com a proposição de Lacan, ou seja, de que 'não há ensino se o sujeito não colocar algo de si' (MRECH, 2003, p. 130). Ao colocar seu desejo de saber e ensinar e responsabilizar-se pelo processo de ensino e de aprendizagem da LE, o sujeito-professor contribui para desencadear um processo de ensino com menos resistência e recusa, inserindo-se, assim, no circuito da possibilidade. Christine Revuz (1998), discorrendo sobre o desejo de aprender e a dimensão afetiva do aprendizado, explica que as línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais e ao arriscar definir hipóteses sobre o que motiva os movimentos de eleição ou rejeição, perceberíamos que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte.

A partir da noção desenvolvida por Foucault da prática da *parresia* (FOUCAULT, [1983-1984]2011), consideramos nossa análise do RD 11:

RD 11

Então essa eu acho que das perguntas que você me fez é a resposta que vou te dar que **mais me incomoda é::: as pessoas não dão a menor importância aqui no Brasil** especificamente porque se a gente der uma passeada aí por fora é normal ter um segundo um terceiro idioma é normal saber línguas e aqui **pro brasileiro é motivo de graça** então é/o/os que estão muito preocupados em estudar idioma **estudam inglês**, mas **Espanhol pensam especificamente que é a aula de não fazer nada** que é a **aula do recreio(...)** a gente tem que **brigar o tempo todo pra aula ter importância** e junto com isso alguns adultos e alguns profissionais de educação **corroboram** porque por exemplo é em uma das escolas que eu trabalhei acho que não convém mencionar porque apesar de eu estar segura de trazer dados de qual escola eu estou falando é **Espanhol foi retirado pra colocar uma aula a mais de matemática** eu não tô dizendo.

P: Tirado totalmente da grade?

R: Do ensino fundamental 1 e 2 sim ficou apertado SÓ a partir do ensino médio e::

por garantir cumprimento da lei a exigência e oferta no 1º ano o 2º e o 3º podem escolher então assim é:: o que as pessoas AINDA pensam é que Espanhol é descartável é uma matéria sem a menor importância que está para cumprir o currículo e que é o curinga no momento que você precisa abrir espaço tira Espanhol então essa é/é uma coisa que eu tenho visto **NÃO só na escola pública** porque a escola pública **achatou/achatou** o currículo e Espanhol é oferecido em dois anos um no ensino fundamental 2 e um no ensino médio é óbvio que em dois anos **você não condensa o conteúdo** de/de um período de quatro são **impossíveis** seria **impossível** né na verdade quatro não porque seriam 4 do fundamental dois com 3 do ensino médio 7 então seria um ano pra cada/prá cada é:: modalidade então **impossível** eu ainda acho que **as pessoas no Brasil tinham que dar mais valor pro idioma Espanhol Inglês ou qualquer outra (finlandês)** qualquer outro mas **o brasileiro tem o/a péssima cultura de não valorizar idioma.**

Professora Rose

De acordo com Neves e Salgado (2012), a prática da *parresia*, em uma perspectiva foucaultiana, é uma possibilidade de o sujeito falar de sua verdade, falar sobre o cuidado de si e, ao falar de si, assumir a coragem da verdade e o risco de dizer a verdade que pensa (FOUCAULT, [1983-1984] 2011). Nessa prática, o sujeito tem a possibilidade de poder expressar-se francamente sobre si, dando sustentação e credibilidade na correspondência entre o que diz e o que vive, conforme afirmam as autoras. No RD 11, já na primeira expressão enunciada pelo sujeito-professor "*Então essa eu acho que das perguntas que você me fez é a resposta que vou te dar que mais me incomoda é:::*", há indícios de como a questão o toca em sua subjetividade e o sujeito se arrisca e assume sua verdade.

Ao iniciar sua argumentação sobre o ensino do E/LE, a professora Rose, em tom de queixa, materializado no fio do dizer nos significantes – "*as pessoas não dão a menor importância aqui no Brasil*", "*no Brasil tinham que dar mais valor pro idioma Espanhol Inglês ou qualquer outra (finlandês)*", "*o brasileiro tem o/a péssima cultura de não valorizar idioma*" – traz a representação, percebida por ela como do Outro, dos brasileiros, da cultura brasileira, sobre a língua estrangeira. Essa representação configuraria uma posição sujeito de responsabilização do Outro pelo não desejo e não valorização da LE, indicando o Outro como corresponsável pelo ensino em constante devir e incidindo o processo de ensino no circuito da impossibilidade.

O circuito da impossibilidade é asseverado quando o sujeito-professor faz o deslize das representações da língua sair do âmbito da cultura para a representação da língua no espaço escolar. Os efeitos de sentido produzidos pela enunciação – "*assim é:: o que as pessoas AINDA pensam é que Espanhol é descartável é uma matéria sem a menor importância que está para*

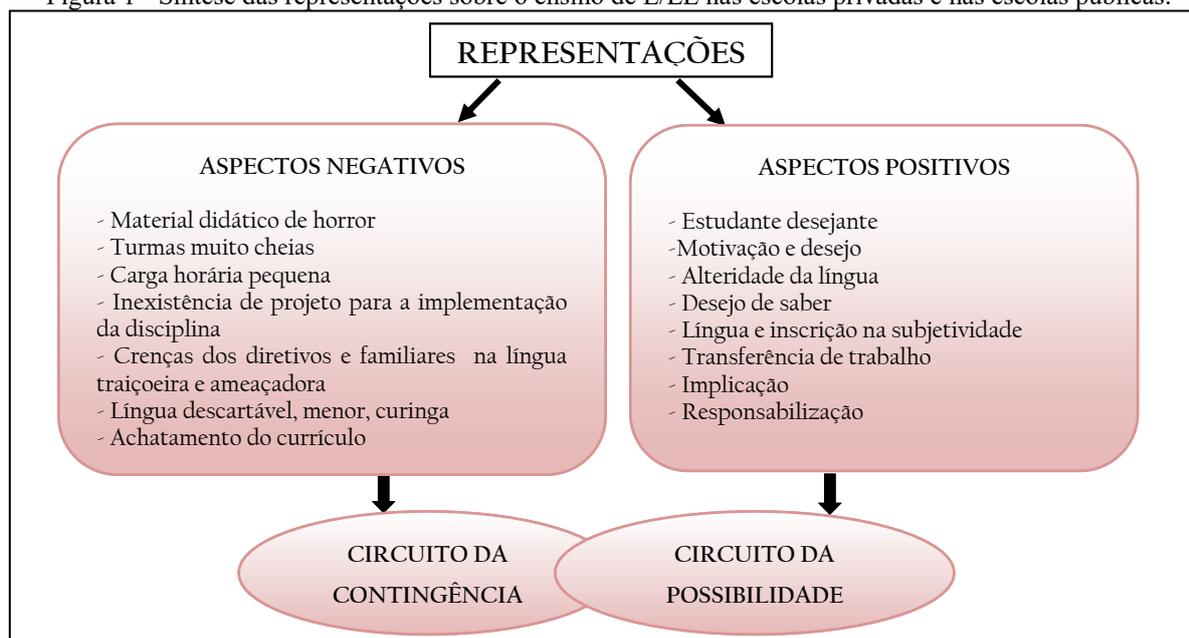
cumprir o currículo e que é o curinga"– emergem o sujeito da falta e a concepção de língua de valor ínfimo, conforme indicam os termos "*descartável, curinga, menor*". O E/LE associado aos termos "*achatamento, impossível e condensar*" faz ressoar o sentido de desimportância dessa língua nas representações da professora acerca da escola pública e da escola privada fazendo incidir tais representações no circuito da irrelevância.

Reiteramos, com Leite e Salgado (2011, p. 2), partindo dos estudos de Lacan ([1966] 1998), que “é justamente na linguagem que o subjetivo se manifesta; é onde os objetos e as experiências se (re)significam continuamente, de maneira única para cada sujeito”. Como o sujeito diante do mal-estar se resignifica nesse contexto posto? A queixa e a angústia seriam propulsores de um deslocamento subjetivo?

Buscamos, a partir dos RDs analisados, identificar as representações sobre o ensino de E/LE presentes no discurso do sujeito-professor. Entretanto, nos recortes discursivos selecionados para o desenvolvimento de nossos gestos de interpretação, foram apresentados traços de representações também sobre alguns aspectos referentes ao aprendizado. Estamos cientes da diferença existente entre os dois processos e optamos por focar nossas análises no ensino, lembrando que este sempre é perpassado por elementos do aprendizado.

Conforme depreendemos dos fatos linguísticos, há deslizes de significantes positivos (que possibilitam a aprendizagem) e negativos (que impedem a aprendizagem) que constituem as representações do ensino nas instituições privadas e públicas, que são ilustrados de forma sintética no organograma a seguir:

Figura 1 - Síntese das representações sobre o ensino de E/LE nas escolas privadas e nas escolas públicas.



Fonte: figura elaborada a partir dos gestos de interpretação do *corpus* referentes à pesquisa apresentada.

As representações arroladas são simbolizadas pelos significantes que permitem os sentidos de aspectos negativos (representados como desafios) e de aspectos positivos. Respectivamente, remetem às contingências das práticas escolares brasileiras, às imagens dos agentes do discurso político-pedagógico e, aos elementos possibilitadores do ensino. Essas representações configuram os circuitos que nomeamos como *circuito da contingência*, em que agrupamos os significantes que aludem ao circuito da impossibilidade, de Mrech (2003), e aos sentidos de irrelevância do ensino da LE, e o *circuito da possibilidade*.

No circuito da contingência, noção entendida conforme explica Costa (2008), algo que ocorre por acaso, por acidente, incerto; a contingência é constitutiva do ser, da existência, com incertezas e indefinições. A posição contingente do sujeito altera-se de acordo com o *lôcus* de enunciação. Costa (2008) ressalta que os sentidos da contingência podem deslizar, expandindo-se para novas definições. Há elementos desse circuito que configuram o E/LE em um cenário de irrelevância de seu ensino como disciplina escolar. Por outro lado, depreendemos, dos dizeres, aspectos que fazem o ensino da língua espanhola incidir no circuito da possibilidade, itinerário discursivo que contempla significantes que viabilizam o processo de ensino e de aprendizado marcados pela convocação do sujeito e de sua subjetividade. É importante destacar que os efeitos de sentido depreendidos não são estanques e podem se deslocar.

5. Algumas considerações

O sujeito-professor, sujeito falante, que se constitui na linguagem e não tem controle sobre o que enuncia e dos sentidos produzidos pelo seu dizer, (re)vela em seu dizer representações sobre ensino de E/LE e também representações de si mesmo. Identificamos, sobre o processo de ensino da língua espanhola, representações sempre marcadas pela incompletude e pela falta.

Mrech (2003, p. 98), citando Lacan, afirma que "ensinar é um trabalho do sujeito, uma construção de desejo, uma elaboração ética, que exige a presença de uma enunciação marcada. É um assumir do professor como um sujeito barrado". De acordo com essa afirmação, o professor não detém todo o conhecimento que ele ensina ao aluno, pois ele também está castrado. Há um conhecimento – o saber inconsciente –, que não se ensina, transmite-se pela via da transferência, sem o controle consciente do professor e do aluno.

Entendemos que as representações dos sujeitos-professores são construídas no embate de forças atuantes no interdiscurso, na memória discursiva e na constituição subjetiva. De acordo com Andrade (2011), essas forças são sempre desafiadoras e conflituosas, o que nos impele

a problematizar o ensino-aprendizagem de línguas, levando em consideração a existência desse mundo psíquico, heterogêneo e desconhecido, do qual temos apenas pistas deixadas pela e na materialidade linguística, as quais nos imbuímos, como pesquisadores, investigar, discutir e fazer considerações sobre a teoria e a prática que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas (ANDRADE, 2011, p. 258).

Nossa problematização das representações sobre ensino da língua espanhola buscou, via teoria do discurso franco-brasileira, lançar um olhar interpretativo à materialidade discursiva e, com o atravessamento da psicanálise, depreender alguns rastros do mundo psíquico, do inconsciente do sujeito.

Os gestos de interpretação empreendidos na análise desta seção nos permitiram identificar, no conjunto de dizeres que configuram o discurso – sempre heterogêneo e atravessado por outros discursos (CORACINI, 2007) –, dos sujeitos-professores, representações permeadas por rastros da singularidade, mas que permitiram efeitos de sentido semelhantes. Organizamos as representações arroladas nos circuitos que nomeamos como *circuito da contingência e da possibilidade*. No *circuito da contingência*, depreendemos

significantes que configuram o E/LE em um cenário de irrelevância de seu ensino como disciplina escolar. As análises também permitiram vislumbrar efeitos de sentido que sinalizam para a incidência do ensino da língua espanhola no *circuito da possibilidade*, na medida em que o sujeito-professor se vê identificado com seu ensino, seus estudantes e encontra suporte dos gestores e infraestrutural. Entretanto, os circuitos não são fechados entre si, podendo haver um deslize, um deslocamento dos efeitos de sentido. Consideramos também que esses efeitos são afetados por um saber inconsciente.

Em nossos gestos de interpretação, neste artigo sobre as representações acerca do ensino de E/LE após a implementação da Lei 11.161, avaliamos que a legislação, ao estabelecer como obrigatória a oferta da língua espanhola para estudantes do ensino médio, é um acontecimento que possibilita o contato-confronto com outra opção de oferta de LE, ou mais uma LE além da oferta obrigatória de somente uma, fator que é positivo na medida em que amplia o escopo de LEs estudadas nas escolas de Educação Básica.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. R. Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 235-259.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BERTOLDO, E. S. Ensinar e aprender língua estrangeira: desafios pela problemática da subjetividade. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 337-343.

BRASIL. **Lei Nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 05 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 05 jan. 2013.

CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011. 352 p.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. 386 p.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 144 p.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013. 254 p.

GRIGOLETTO, M. Identidade e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: espaços imaginários e processos simbólicos. In: GRIGOLETTO, E, NARDI, F. S., GOMES, I.R., POSTAL, R., (Orgs.). **Identidade e espaço virtual**: múltiplos olhares. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. p. 14-28.

JORGE, M.A.C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**: as bases conceituais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005. v. 1. 192 p.

LACAN, J. **O seminário, livro 10, A angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005. 367 p.

LACAN, J. **O seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 279 p.

LEITE, N. C.; SALGADO, R. N. Posicionamentos discursivos de um sujeito-professor de língua estrangeira na EJA. In: **Anais do ENELIN**, 2011, Pouso Alegre. Disponível em: www.cienciasdalinguagem.net/enelin. Acesso em: 30 set. 2012. p. 1-7.

MANNONI, O. (1982). **Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría**. Trad. por Jorge Lovisolo. Buenos Aires: Paidós. (Original em francês: *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*. Paris: Éditions du Seuil, Le Champ Freudien, 1980.) 164 p.

MRECH, L. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003. 144 p.

NEVES, M. S. **Processo discursivo e subjetividade**: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 276p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, M. P. **O ensino da língua inglesa na escola pública**: uma leitura psicanalítica do gozo. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

ORLANDI, E. P. (1999). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2007. 100 p.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. 1ª ed. São Carlos: Clara Luz, 2005. 89 p. Tradução: Carlos Piovezani Filho et alli.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 874 p.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012. 322 p.

SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) [1998] **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 1ª reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 143-147.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005. 142 p.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª Ed. Belo Horizonte, MG, 2010. 120 p.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

TEIXEIRA, M. **Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 210 p.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 160 p.

ZOPPI-FONTANA, M.G. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009. 124 p.

Artigo recebido em: 22.02.2016

Artigo aprovado em: 17.07.2016