

## Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro\*

To be or not to be bilingual: the subjective positions of an English teacher before the Other

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco\*\*

---

**RESUMO:** As propostas da linguística para categorizar um indivíduo como bilíngue formam um espectro de possibilidades, e para torná-lo ainda mais extenso, uma abordagem psicanalítica nos oferece a possibilidade de tratarmos o tema pelo viés da singularidade, analisando como cada sujeito se inscreve discursivamente como sujeito bilíngue. Visto que me filio, aqui, ao pressuposto de que é no discurso, na relação com o Outro, que esse sujeito irá se constituir, temos que não haverá significantes que se esgotem para defini-lo como bilíngue. O *corpus* foi formado utilizando a metodologia dos *Conversational rounds* e a análise dos dizeres foi feita à luz das teorias da significação e dos quatro discursos esquematizados por Lacan. Apresento alguns dizeres de uma professora a respeito do tema bilinguismo, destacando sua relação com a fala em língua inglesa. Pude observar giros discursivos, mas não constatei nenhum deslocamento subjetivo da professora em relação ao seu posicionamento como sujeito bilíngue, ou em relação à habilidade de produção oral. O principal resultado dessa pesquisa foi perceber que a definição de um sujeito bilíngue ultrapassa a singularidade de uma possível classificação para cada sujeito, uma vez que a cada giro discursivo o sujeito pode se dizer ou se colocar como sendo ou não bilíngue. Portanto, qualquer tentativa de significar o sujeito será tão evanescente quanto seus posicionamentos nos discursos. Este estudo contribui, assim, para que se considere o impossível na lida com as línguas

---

**ABSTRACT:** Linguistics proposals to categorize an individual as bilingual form a spectrum of possibilities, and to make it even wider, a psychoanalytic approach would offer us the possibility to treat bilingualism as an individual phenomenon, by analyzing how each human subject is discursively inscribed as a bilingual subject. Taken into consideration the presupposition that is within the discourses, in the relation between the subject and the Other that the subject will emerge, it is possible to say there will be not enough signifiers to define a subject as bilingual. The *corpus* was collected by using the Conversational round methodology and the analysis of the utterances were made according to Lacan's signifier theory and his theory of the four discourses. Some utterances produced by a teacher concerning the issue of bilingualism are here presented, highlighting her relationship with her oral skills in English. I could notice some turns in her discursive positions, but I have not noticed any considerable subjective changes considering her position as a bilingual subject, or in relation to her speaking skills. The main result of this research was to realize that the definition of a bilingual subject goes beyond the uniqueness of each subject, since in every discursive turn the subject takes might determine whether they consider themselves bilingual or not. Therefore, any attempt to signify the subject will be as evanescent as their positions within the discourses. This research might contribute to studies that take

---

\*Resumo de dissertação de mestrado de mesmo título defendida pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 27 /01/2016. Pesquisa fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e orientada pela Profa. Dra. Maralice de Souza Neves.

\*\*Mestre em Linguística Aplicada pelo POSLIN/UFMG.

e o modo singular como cada um lida com sua falta.

into consideration the impossible when dealing with languages and the singular way of each individual to deal with their division.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Psicanálise. Discurso. Conversação. Formação continuada.

**KEYWORDS:** Bilingualism. Psychoanalysis. Conversation. Continuing education.

## 1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa inscrita na Linguística Aplicada, mais especificamente na área que trata sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. O enfoque dado foi na relação entre sujeitos brasileiros professores de inglês com sua língua materna e a língua estrangeira, pelo viés teórico da psicanálise, sendo então uma pesquisa que se configura na inter-relação entre linguagem, educação e psicanálise. Essa configuração se torna viável na Linguística Aplicada uma vez que essa se caracteriza como um espaço que favorece e estimula pesquisas transdisciplinares (MOITA-LOPES, 2006; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

O problema que originou a pesquisa aqui apresentada surgiu a partir de minha participação e observação durante o ano de 2014 dos encontros semanais de um grupo de professores da rede pública e privada, licenciados em língua inglesa e língua portuguesa, e que são participantes de um projeto de formação continuada, denominado *Continuação Colaborativa* (doravante *Concol*). O que observei foi que, independentemente da proficiência em ambas as línguas, havia um certo desconforto ao se expressarem oralmente em língua inglesa, ao mesmo tempo em que se depararam com uma grande dificuldade em escrever um pequeno resumo acadêmico em língua portuguesa. Tendo isso em vista, surgiram questões relacionadas ao posicionamento desses sujeitos professores de inglês diante de sua língua materna, o português, e a língua inglesa, ou seja, aos seus posicionamentos como sujeitos bilíngues.

Ademais, ao longo de minha experiência como professora de inglês, deparei-me, por um lado, com colegas que, mesmo tendo certificados de proficiência em língua inglesa e/ou licenciatura em inglês e português, não se consideravam bilíngues; e por outro, com pessoas que pouco se expressavam em inglês como segunda língua, e que se consideravam bilíngues. Mas o que significaria ser bilíngue?

As possibilidades oferecidas pela linguística de uma classificação de um sujeito como bilíngue são muitas e, conforme listou Baker (2001), formam um gradiente em cujos extremos

encontram-se os conceitos de *bilíngue* propostos por Bloomfield (1933)<sup>1</sup> e por Diebold (1964)<sup>2</sup>. Para o primeiro, bilíngue é a pessoa que detém o conhecimento como falante nativo de duas ou mais línguas; para o segundo, para ser bilíngue basta ter uma competência mínima em uma segunda língua, como saber saudar pessoas e construir frases simples, que isso já se configura como critérios suficientes para classificar alguém como bilíngue. Entre esses extremos, Baker (2001) menciona também a possibilidade de alguém de ter a capacidade de falar duas línguas, mas que, na prática, tende a falar apenas uma; e do bilinguismo que se caracteriza pelo uso alternado de duas línguas, apresentando desempenho limitado em uma delas e também o sujeito que costuma se expressar oralmente em uma língua enquanto que para ler ou escrever serve-se de outra. Assim, para tornar o espectro ainda mais extenso, uma abordagem psicanalítica nos oferece a possibilidade de tratarmos o tema pelo viés da singularidade, isto é, analisando como cada sujeito se inscreve discursivamente como falante bilíngue.

Partindo então da premissa de que o sujeito se constitui na relação com o Outro, sendo esse uma representação simbólica que pode ser a cultura, a linguagem, a família, o colega de profissão, etc., pressupus que a oscilação entre o aparente conforto e desconforto na fala em inglês e o desconforto na escrita em português desse sujeito professor de inglês, brasileiro, mineiro da região metropolitana de Belo Horizonte, estariam relacionados a um outro<sup>3</sup> que possivelmente teria mais proficiência do que o ele nas referidas línguas. Diante disso, e levando em conta que os lugares no discurso não são fixos, apostei na hipótese de que, ao proporcionar aos professores um espaço em que pudessem falar sobre suas relações com as línguas, giros discursivos poderiam acontecer, modificando o modo como a pessoa se entende como bilíngue, propiciando ao sujeito-professor a possibilidade de se olhar e se responsabilizar pelo seu desejo de ser, ou não, bilíngue. Assim, pesquisas como essa são potencialmente interventivas, uma vez que ao dar aos sujeitos oportunidades para falarem, suas identificações podem se modificar, e com isso, modificar também o modo como o sujeito é afetado pelo Outro. Desta maneira, ao dar a palavra aos sujeitos e tratá-la a partir de suas subjetividades e singularidades, temos na psicanálise um campo teórico profícuo para permitir conjecturas a respeito dos laços sociais

---

<sup>1</sup> BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt. 1933.

<sup>2</sup> DIEBOLD, AR. *Incipient bilingualism*. 1964.

<sup>3</sup> A esse *outro* sujeito Lacan atribui a representação “*outro*” com letra minúscula, conhecido também como pequeno *outro*, que é também um sujeito evanescente, pois “ele só é sujeito por um significante, e para um outro significante” (LACAN, [1972-1973]2008, p.153).

que o sujeito estabelece, sendo que neles ele se constitui na relação com o Outro que também é faltoso.

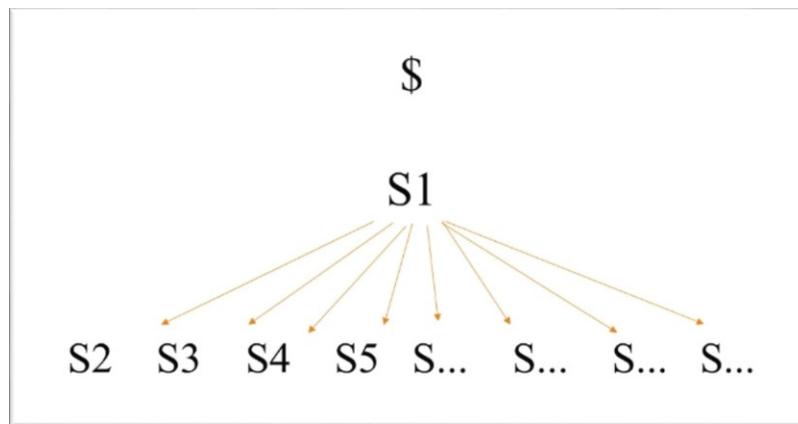
Isso posto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir do campo da linguagem e do gozo e seus discursos, como os diferentes laços sociais entre o sujeito e o Outro fazem advir posições subjetivas distintas, notadamente quanto ao ser sujeito bilíngue. Pretendi alcançar esse objetivo da seguinte forma: 1) permitindo que os professores falassem durante os encontros denominados *Conversational rounds*, sobre o que pensavam ser um sujeito bilíngue e como eles próprios se posicionavam diante desse conceito; 2) observando os significantes que emergiram nas falas dos sujeitos, especialmente o que deslizou entre eles; e 3) observando os momentos em que os professores *falavam sobre* e quando *efetivamente se colocavam* como sujeitos bilíngues.

## 2. Referencial teórico

### 2.1 Função da Linguagem

Para Lacan ([1972-1973] 2008) a entrada do humano no mundo simbólico, isto é, no mundo da linguagem, deixa marcada para sempre a sua incompletude. Assim sendo, temos que, para Lacan, a função primordial da linguagem é assujeitar o homem, isto é, torná-lo um sujeito. Isso se dá quando quando ainda somos bebês, e à unidade corporal com a mãe não mais retornará. Uma vez separado, a falta fica instituída e resta-lhe, na tentativa de se significar, simbolizar, simbolizar, simbolizar... Assim, na linguagem o sujeito passa a ser “representado pelo significante, isto é, pela letra onde se marca o assentamento do inconsciente na linguagem” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 709-710), e na repetição dessa significação, uma cadeia de significantes é formada, como esquematizado na *figura 1*, a seguir:

Figura 1 – O sujeito cindido e a significação.

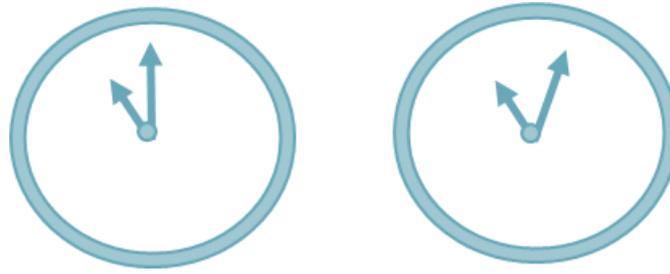


Fonte: elaborado pela autora.

A *figura 1* ilustra a *teoria da significação* de Lacan que é atrelada à cadeia de significantes. Ela mostra também o sujeito cindido (\$), representado pelo seu inconsciente, o significante inicial ou significante mestre (S1), e a cadeia de significantes (S2-S3-S4, etc.), chamada por Lacan de S2 e que representa as tentativas de simbolização do sujeito. É nessa relação S1→S2 que está representado o sujeito dividido (\$) em consciente e inconsciente, sendo que o S1 é recalcado, isto é, fora do acesso da consciência e que não advém nos significantes dessa cadeia, mas nos deslizes entre um significante e outro.

Para exemplificar o que venha a ser esse deslizamento na cadeia de significantes, elaborei a ilustração a seguir (*figura 2*). Imaginemos um relógio analógico sem o ponteiro de segundos e cujo ponteiro de minutos esteja apontando para o minuto zero. Se quisermos saber se ele está funcionando, não é possível sabê-lo até que o referido ponteiro aponte para o minuto um. Assim, a significação “funcionamento” não se encontra nem no minuto zero (primeiro significante), nem no minuto um (segundo significante), mas no que acontece entre o zero e um. Essa significação, portanto, só pode ser apreendida após a manifestação dos dois significantes, zero e um, ou seja, no *après-coup*<sup>4</sup>. Assim, analogicamente, a significação *do* e *para* o sujeito se dará também no *après-coup* e poderá ser desestabilizada à medida que novos significantes são colocados pelo sujeito.

<sup>4</sup>*Après-coup* é uma expressão em francês utilizada por Lacan que se refere a um conceito que já aparecia nos trabalhos de Freud, o *nachtüglich* (*adjetivo e advérbio*) ou *nachträglichkeit* (*substantivo*), e que trabalha a ideia de um sentido que se dá a conhecer retroativamente. De maneira sucinta, o acontecimento é ressignificado ao se colocar frente a outros significantes, portanto, ele só se dá *a posteriori*. Para uma explicação mais detalhada sobre esse conceito, conferir MILLER (2015, p.76-77).

Figura 2 – A significação no *après-coup*

Fonte: elaborada pela autora.

Voltando à *figura 1*, vale lembrar que, assim como S2 não é o S1, mas a ele está relacionado como uma possível representação, temos o que Lacan utilizou para ilustrar sua postulação freudiana de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, isto é, como uma relação metafórica (a cadeia S2 no lugar do S1) e metonímica (na relação de um significante com outro significante) (LACAN, [1953]1998).

Com relação ao significante, apesar da inspiração de Lacan na teoria da natureza do signo linguístico de Saussure para avançar na teorização da estrutura psíquica do sujeito proposta desde Freud (SILVA, 2012; VICENZI, 2009), ele não se ateu à concepção de linguagem saussuriana<sup>5</sup> para desenvolver sua teoria sobre a significação. Ao contrário, subverteu-a como numa proposta antropofágica. Conforme explica Vicenzi,

mesmo inspirado pelo signo saussuriano, Lacan o considera insuficiente para dar conta do que se verifica na experiência psicanalítica. Ao invés do modelo proposto por Saussure, o qual explica o fenômeno da significação pela correspondência entre um significante (som) e um significado (pensamento), Lacan argumenta que a significação está atrelada à cadeia significante (sequência de significantes) tomada em seu todo. Ao invés da significação par por par (um significante para um significado), Lacan defende a ideia de que a significação só se torna possível após a revelação de todos os significantes, o que se dá por meio de um deslizamento do sentido na extensão da cadeia significante (VICENZI, 2009, p. 31).

<sup>5</sup> Para compreender a teorização sobre o significado elaborado por Saussure ([1916]2006), deve-se ter em mente que para ele a linguagem é dividida em língua (*langue*) e fala (*parole*). A *langue* é um sistema de signos compartilhados socialmente, o que possibilita a comunicação, e o signo é “uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, [1916] 2006, p.80): o significante (imagem acústica) e o significado (o conceito); e a *parole*, as manifestações individuais da *langue*.

Em seu seminário intitulado *Mais, ainda*, Lacan afirma que “a linguagem é apenas aquilo que o discurso científico elabora para dar conta do que [ele chamou [lalangue]]<sup>6</sup>” (LACAN, [1972-1973] 2008, p.148). Para o psicanalista, “[a] linguagem, sem dúvida, é feita de [lalangue]. É uma elucubração de saber sobre [lalangue]. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com [lalangue]. E o que se sabe fazer com [lalangue] ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem” (Idem, p.149), pois

“[a *lalangue*] serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação. É o que a experiência do inconsciente mostrou, no que ele é feito de [*lalangue*], essa [*lalangue*] que vocês sabem que eu escrevo numa só palavra, para designar o que é a ocupação de cada um de nós, [a *lalangue*] dita materna, e não por nada dita assim” (Idem, p.148).

Lacan destaca que, embora a *lalangue* não seja a língua materna, com ela tem uma relação, pois “é pela mãe que a criança (...) a recebe. Ela não aprende *lalangue*” (LACAN, 1975, apud GÓIS et al, s/d. p. 2). Assim, na relação da figura materna com seu bebê, a “mãe” fala numa língua que já existe antes do bebê existir, e a *lalangue* é que viabilizará o surgimento do sujeito. É essa operação da *lalangue* que permite a marca primordial – a cisão do sujeito consciente e inconsciente. Conforme esclarece Maliska,

O ser falante não é alguém que simplesmente fala, mas um fala-ser ou, como Lacan o cunhou, um *parlêtre* – um *parler être* – mas também um *par la lettre* – quer dizer, um fala-ser que se faz pela letra, na medida em que é do campo da letra, do real e não do significante que a voz da mãe marca o bebê. Prova disso é o simples cantarolar, o ninar da mãe, o manhês que efetivamente está destituído de significados, mas pela letra ou pelo real da voz no seu timbre, altura, volume e ritmo inscrevem este sujeito no campo do inconsciente. Evidentemente, há que se entender a questão do timbre, altura, volume e ritmo não como uma mecanização, ou mesmo uma materialização da voz, mas como um corpo pulsional, desejante, em falta (MALISKA, 2012, p.79-80. Itálicos no original).

A *lalangue*, pois, é que viabiliza a cisão do sujeito pela linguagem e, nas palavras de Lacan, “nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos. Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de [*lalangue*],

<sup>6</sup> Como em vários textos em português encontramos ora o termo original em francês *lalangue*, ora sua tradução para o português como *alingua* ou *lalingua*, optarei por usar o termo original *lalangue*. Portanto, nas citações de Lacan e seus comentadores, abrirei colchetes inserindo o termo em francês [*lalangue*].

que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar” (LACAN, [1972-1973]2008, p.149).

Considerando-se então que se para Lacan a linguagem é feita de *lalangue*, isto é, é da ordem de um Real que não é simbolizável, mas que permite o sujeito assujeitar-se à linguagem, podemos entender que as línguas, no campo psicanalítico, podem ser compreendidas como cadeias de significantes compartilhados socialmente e que antecedem à entrada do sujeito na linguagem, mas que irão afetar cada um de forma singular, uma vez que seus significantes não serão suficientes para fazer falar o sujeito. Assim sendo, é por sua fala, seja na língua portuguesa, na língua inglesa, ou em qualquer outra língua, que o sujeito tentará se significar. Isso posto, a *lalangue* não deve ser confundida com o conceito de linguagem nem de língua (*langue*) saussurianos, e deve ser tratada como condição imprescindível para a aprendizagem de qualquer língua, seja a materna, seja a estrangeira, pois ela é a premissa para o advir do sujeito no mundo simbólico. Lembrando que o que leva o sujeito a tentar se significar, seja através de uma ou mais línguas, estará relacionado a um desejo de significação que depende da *lalangue*, e cada tentativa de significação afetarà o sujeito de maneira singular, seja ela na primeira ou segunda língua.

A seguir, faço então algumas considerações sobre a relação da língua materna e da língua estrangeira.

## 2.2- Língua Materna e Língua Estrangeira

Se delimitar o conceito do que vem a ser *uma* língua, seja pela via do senso comum, das filiações teóricas, ou até mesmo de vias políticas, já é uma tarefa que rende boas discussões, não poderíamos esperar que fosse menos complexo o projeto de compreender o que venham a ser as terminologias marcadas pelo binarismo como, por exemplo, “língua materna/estrangeira” e/ou “primeira/segunda” língua. E mais, torna-se ainda mais complexo delimitar os desdobramentos desses conceitos, como o conceito de bilinguismo, que agrega questões sobre qual língua seria a materna caso o sujeito tivesse aprendido mais de uma língua ao mesmo tempo, o que alguns, como Christine Revuz considerariam como o “verdadeiro bilinguismo”<sup>7</sup> (REVUZ, 1998, p. 215 – nota). Assim, para que não nos desviemos do foco do trabalho, optei então, a partir do perfil dos participantes dessa pesquisa, por tratar a língua portuguesa ora como

---

<sup>7</sup> Discordo dessa colocação de Revuz (1998) uma vez que categorizações como essa tendem a obliterar as posições subjetivas do sujeito.

a língua materna, ora como primeira língua, e a língua inglesa ora como língua estrangeira, ora como segunda língua, não me atendo a nenhum conceito pré-estabelecido de bilinguismo, deixando-o em aberto para que cada sujeito possa se posicionar.

Moraes (2001) faz uma leitura da relação do sujeito com as línguas partindo do conceito de estranhamento sustentando-se na hipótese do inconsciente elaborada por Freud e no do tratamento do ser falante como efeito de linguagem. Para a autora, considerando-se que as línguas antecedem à entrada do sujeito na linguagem, ambas podem ser tratadas como línguas estrangeiras. Sendo assim, o que chamamos de língua materna seria a *língua menos estrangeira*. Nas palavras da autora,

[a] partir da anterioridade lógica da inscrição da linguagem no sujeito, cada um se encontra na Língua Estrangeira de maneira única, a sua, não havendo aí uma simples relação de exterioridade, mas a intermediação do fato anterior de que a linguagem é condição de possibilidade do sujeito. (...) [Assim,] a alteridade comumente atribuída à Língua Estrangeira é uma alteridade radical, ou seja, está presente já na Língua Materna, o que nos permite supor que aquilo que pode apresentar a Língua Estrangeira como diferente ou semelhante não se esgota em uma descrição, uma vez que inclui o sujeito que, a partir de sua posição na Língua Materna, fará a diferença entre as línguas (MORAES, 2001, p.47,48).

Christine Revuz (1998), em seu texto que trata da relação entre a língua materna e a língua do outro, chama a atenção para três dimensões que se inter-relacionam no processo de aprendizagem de uma segunda língua: a dimensão psíquica, a dimensão do corpo físico – como, por exemplo, o aparelho fonador – e a dimensão cognitiva. A autora evidencia que nessa inter-relação, a língua como objeto de aprendizagem e prática é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria da estruturação psíquica do sujeito, de forma que “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência [dimensão cognitiva] alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua [materna]” (REVUZ, 1998, p. 215, *destaque da autora*).

Esse laço nos remete à *lalangue* que, por conseguinte, nos remete à fundação de nossa estrutura psíquica. Esta nos abre o caminho para um modo de simbolizar nossa falta, que nos é constitutiva, e que foi instaurada pelo assujeitamento à linguagem. Esse aparato simbólico que nos é pré-existente e nos assujeita, é também marcado pela falta, isto é, pela sua incapacidade de tudo dizer. Podemos inferir, então, uma plasticidade estrutural das línguas, a qual muitos

linguistas tentam negar ao atribuir a elas um caráter fechado e, digamos, “imexível”<sup>8</sup>. Assim, essa incapacidade da língua de tudo dizer torna inevitável o equívoco, seja pela falta ou pela multiplicidade de significações que podem emergir na cadeia de significantes (S2). Nas palavras de Milner,

[a lalangue] é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco (...) e esse registro não é nada diferente daquele que distingue absolutamente uma língua de qualquer outra: a particularidade desta atende-se apenas às séries em que sua unicidade se decompõe [isto é, não é uma unidade completa]. Um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua entre outras (MILNER, 1987, p.15).

Dito isso, temos que a afetação primeira da língua no sujeito se dá pela impossibilidade de nos significarmos plenamente, seja por via da língua que nos é mais familiar – a que nos foi imposta sem nos deixar escolha – ou pela língua que escolhemos aprender posteriormente. No ato da fala, o sujeito passa a ser - falasser - e nesse falasser<sup>9</sup>, em algum momento, somos barrados, atravessados pelo não-dizer, ou pelo dizer sem-sentido. São nessas manifestações inconscientes elucidadas por Freud, como atos falhos, lapsos<sup>10</sup> e os chistes (FREUD, [1916] 2014) que o inconsciente se mostra no comando de nosso dizer. Nas palavras de Freud, “o Eu não é senhor da sua própria casa” (FREUD, [1917] 2010, p. 186), isto é, por mais que pensemos ter o controle do que dizemos, nossos dizeres são afetados pelo nosso inconsciente.

Para Moraes, “o que leva o sujeito para a Língua Estrangeira é o impossível de dizer na própria língua” (MORAES, 2001, p. 53) e, nessa mesma linha, Prasse (1997) nos aponta outras formas de afetações que derivam dessa impossibilidade de tudo dizer. Sua hipótese é de que

o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua (...) é a inveja (...) da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário,

---

<sup>8</sup> Minha escolha pelo vocábulo “imexível”, criado no início da década de 90 pelo ex-ministro do trabalho Rogério Magri, teve o propósito de ilustrar justamente nossa habilidade de criar neologismos para tentar encobrir uma falta da língua.

<sup>9</sup> Em francês o termo cunhado por Lacan é *parlêtre*, e é resultado da junção das palavras *parler* e *être*, que em português significa, respectivamente, falar e ser. Daí a escolha por usar a versão em português já instituída que é o *falasser*.

<sup>10</sup> Embora os lapsos e os atos falhos sejam conceitos explorados por Freud e possivelmente muito úteis na análise de um corpus constituído no âmbito da linguística aplicada, não os exploro aqui por não fazerem parte do instrumental de análise utilizado nessa pesquisa. Contudo, como são terminologias amplamente utilizadas para além do escopo psicanalítico, deixarei a cargo do leitor escolher se deseja lê-los pelo viés da psicanálise ou do senso comum, pois meu interesse é destacar no corpus os dizeres que são atravessados pelo não-dizer e pelos ditos sem-sentido.

de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (PRASSE, 1997, p. 71).

Em outras palavras, é da ordem do imaginário do sujeito esperar que o que é dito pelo outro é dotado de uma completude. Só que o outro também não tem o que o sujeito tanto deseja, que é tudo poder dizer. Mas ele não o pode, pois também faltam-lhe as palavras. E é no encontro com a língua do outro que sua falta fica evidente, pois aquele outro modo de falar não pertence a ele. Assim, podemos inferir que, para a autora, a aprendizagem de uma língua estrangeira seria movida pelo desejo do modo de gozar do outro, que supostamente seria pleno. Poderíamos inferir, também, que o sujeito bilíngue seria um sujeito mais completo, uma vez que uma língua recobriria a falta da outra? Certamente que não, uma vez que essa ideia de completude é uma ilusão do sujeito, e já que a falta lhe é constitutiva, o estar na língua estrangeira é, assim, mais uma experiência contínua de incompletude.

Revuz (1998, p. 215) menciona que a língua estrangeira é um “objeto de saber, objeto de uma aprendizagem racionada” contrapondo-a à língua materna como a que “se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”, isto é, a autora remete-lhe à ordem do inconsciente. Por outro lado, Melman (1992, p.16) trata a língua materna como a “língua que se sabe”, a língua que “autoriza o locutor a falar como mestre”, e a língua estrangeira como a que se conhece e que permite traduzir a que já se sabe. Contudo, Melman acrescenta uma ponderação que altera “esta distinção entre a língua que se sabe e a língua que se conhece”. Para o autor, o saber pode ser representável por duas línguas diferentes. E para exemplificar, Melman aborda a questão das línguas que, em contato, se misturam e passam a fazer parte do dia a dia das pessoas que passam a ter, então, na sua língua materna, a estranheza normalmente atribuída à língua estrangeira. De fato, essa é uma observação que nos aponta para questões que já mencionamos com relação ao ideal de línguas como sistemas fechados e imutáveis defendido por algumas correntes linguísticas. Essas ponderações nos elucidam questões relevantes para esta pesquisa, que é a passagem do “conhecimento” de uma língua para o “saber” essa língua.

O *saber* é para a psicanálise da ordem do inconsciente, e a língua materna parece bem representar essa ordem, uma vez que explicar como a aprendemos e como a falamos não é tarefa simples, e por isso surgem tantas pesquisas nas ciências cognitivas. De contraponto, quando o sujeito aprende uma língua estrangeira, seja pela ordem do desejo ou pela imposição do outro, temos que parte desse processo aciona seu raciocínio, ou melhor, seu consciente. Contudo, com o tempo, parte desse conhecimento pode se tornar um saber, um saber que se significa em língua

estrangeira e que também estará sujeito aos lapsos e aos equívocos, assim como acontece na língua materna, e muitas dessas manifestações costumam ser apontadas como “erro”<sup>11</sup>. Ressalto aqui que essa passagem da ordem do conhecimento para ordem do saber é também inconsciente.

Melman (1992) traz também à luz a questão de as línguas valerem-se tanto da posição de língua de mestre quanto de língua de escravo.<sup>12</sup> Estas são, nas minhas palavras, a língua que o sujeito não estranha e a língua que ele estranha, respectivamente, podendo ser tanto a que chamamos materna, quanto a estrangeira. Essas atribuições nos são pertinentes, pois nos apontam para as relações que o sujeito bilíngue pode estabelecer com as línguas, sendo que a posição de mestre ou de escravo pode ser ocupada por qualquer uma das línguas, dependendo das posições subjetivas do sujeito frente ao Outro no discurso.

### 2.3 - Os quatro discursos

Lacan mostra então, como o sujeito advém e forma laços sociais através da formalização de quatro *matemas* que representam os quatro discursos. São eles o *discurso do mestre*, o *da universidade*, o *da histérica* e o *do analista*.

*Matema* é o “termo criado por Jacques Lacan, em 1971, para designar uma escrita algébrica capaz de expor cientificamente os conceitos da psicanálise, e que permite transmiti-los em termos estruturais” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 502). Sua estrutura está representada na *Figura 3*<sup>13</sup>, assim como os quatro discursos e seus lugares.

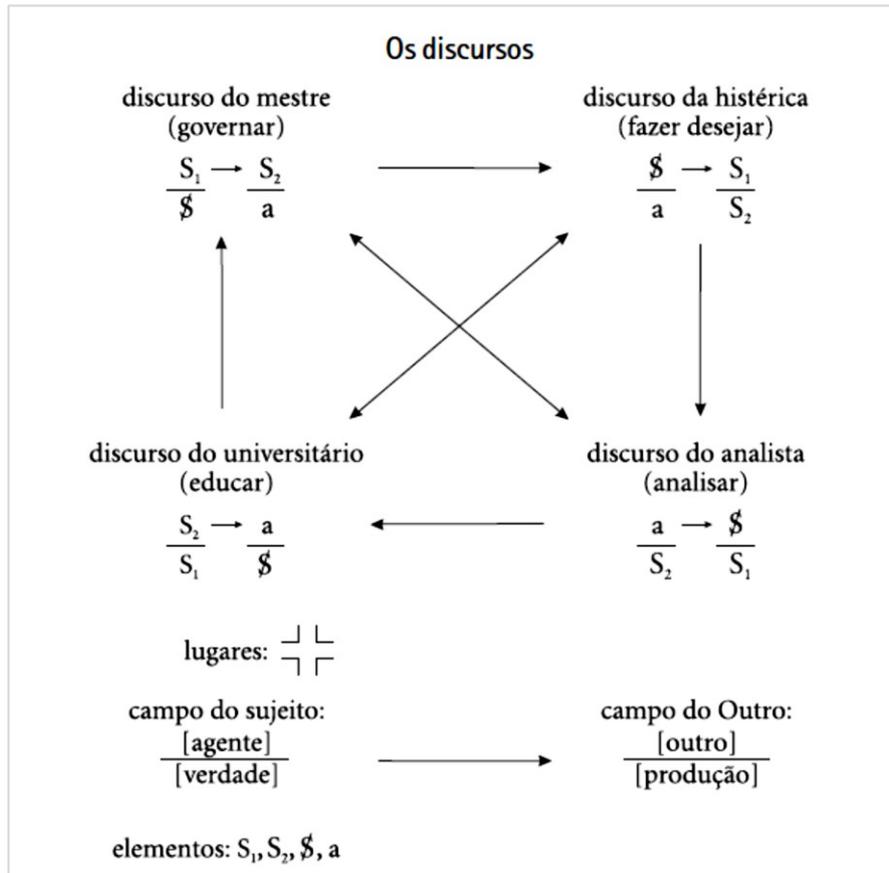
---

<sup>11</sup> Os termos “correto” e “errado” e suas variações estão entre aspas para apontar minha ciência de que fazem parte de uma terminologia amplamente discutida nos estudos linguísticos. Portanto, não é minha intenção julgar nenhuma ocorrência linguística como correta ou errada.

<sup>12</sup> As nomenclaturas “mestre” e “escravo”, por si só já dão uma ideia da relação que estabelecem, mas as destaco aqui, pois serão relevantes quando tratamos do *discurso do mestre*.

<sup>13</sup> A escolha por ilustrar os discursos de Lacan a partir uma fonte secundária, no caso Quinet (2009), se deu pela sua elaboração didática que reúne tanto a estrutura do matema que traz as representações dos campos do sujeito e do Outro, quanto as estruturas dos discursos que trazem as profissões impossíveis apresentadas por Freud e que foram mencionadas anteriormente.

Figura 3 – Os matemas dos quatro discursos.



Fonte: QUINET, 2009, p.29

No discurso, ou na articulação do *campo do sujeito* (à esquerda do matema) com o campo do Outro (à direita do matema), o lugar do *agente* indica o elemento dominante do laço social, sendo que o *agente* “não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir” (LACAN, [1969-1970] 2007, p.179), portanto é o lugar que organiza o discurso. Já a *verdade* é o lugar que sustenta a continuidade da produção e mobiliza o *agente*; o *outro* é aquele a quem o agente do discurso se dirige para que trabalhe e produza algo; e a *produção* é o efeito discursivo. A partir disso, a leitura do matema pode ser feita da seguinte forma: *na relação entre o sujeito e o Outro, o agente discursivo, sustentado numa verdade, se dirigirá a um outro fazendo com que ele trabalhe e produza algo*. A disposição dos quatro elementos, que são o significante mestre (S<sub>1</sub>), o saber (S<sub>2</sub>), o sujeito (\$) e o objeto *a* (a), seguem sempre essa sequência apresentada, mas irão girar a cada quarto de torção, ocupando a cada giro um lugar discursivo distinto.

Considerando-se os quatro elementos e os quatro lugares discursivos, a seguir descrevo as dinâmicas dos quatro discursos.

### 2.3.1 - Discurso do Mestre

O *discurso do mestre* é o ponto de partida de todos os discursos. É o discurso do governante, pois é o que intervém, o que pensa saber e por isso faz o outro agir. Assim, o outro, o governado, passa a ser o seu gozo e com isso acaba por produzir objetos mais-de-gozar. Em outras palavras, como o gozo não pode ser totalmente satisfeito, o que se produz nesse laço são objetos não simbolizáveis, portanto não correspondem à produção esperada pelo mestre. Isso se dá porque a verdade que sustenta esse discurso é a que o sujeito é incompleto, tanto o mestre quanto o sujeito que pensa governar, assim, ele não produz exatamente o que o mestre quer. E o que o mestre quer? Ele quer que a lei seja cumprida. Como ela não o é como ele deseja, temos o mal-estar. Mas, ainda que ela não seja cumprida, seu gozo está em desejar que ela o seja.

### 2.3.2 - Discurso da Histórica

A histórica é o sujeito incompleto e provocante, que seduz o mestre, pois algo lhe falta e por isso espera que o outro lhe produza saberes sobre si, sobre sua falta. No entanto, o outro não sabe nada sobre ela, mas ao assumir o lugar a ele designado, isto é, o de mestre, cujo desejo não é o de saber, e sim de governar, o que ele produzirá, então, além dos saberes não-sabidos, são restos não simbolizáveis, que gera o mal-estar. E esse resto, o objeto *a*, a causa do desejo da histórica, é a verdade recalcada que move o discurso. Conforme destaca Forbes, “a posição histórica é a impossibilidade perante o querer do Outro” (FORBES, 2015. p.37).

### 2.3.3 - Discurso do Analista

O sujeito, enquanto no *discurso da histórica*, demanda do outro, no lugar do analista, o saber sobre si, mas o analista, que também é um sujeito faltoso, não o sabe. Assim, para que se produza um saber no *discurso do analista* é necessário que esse se retire do lugar que lhe foi ofertado, o lugar de mestre, permitindo então que o sujeito advenha nesse lugar e produza seu próprio saber. Portanto, o produto desse discurso não é a reafirmação do saber do analista, mas a reinvenção do saber pelo sujeito que, surpreendido por alguma interrogação do analista, vacila em suas convicções. A verdade que sustentará esse discurso será então o gozo do sujeito resultante de seu saber.

Se, por outro lado, a figura do analista assume o lugar a ele atribuído, ele perde seu lugar de analista, e passa a ser o mestre que nada sabe e que não conseguirá, pois, atender à demanda do analisando. Como nos lembra Forbes,

o discurso analítico é o avesso do discurso do mestre porque, enquanto o mestre governa com um ideal, o analista é governado por uma causa (...). Uma causa que não se sabe a priori como realizar, que só se sabe realizando-a, provando-a e inscrevendo-a no mundo por conta e risco daquele que a inscreve (FORBES, 2015, p. 19).

### 2.3.4 - Discurso da Universidade

A verdade que sustenta o *discurso da universidade* é a suposição de um saber uno representado pelo significante mestre. Mas esse saber é uma ilusão, uma vez que acessá-lo é da ordem do impossível e isso pode ser notado, por exemplo, quando, ao se autorizar na verdade objetiva, a produção científica frequentemente se depara com o que se excetua à regra, com a incoerência, com o que destoa da regularidade. Mas nem por isso deixa-se de produzir conhecimentos, que se manifestam nas tentativas de se representar o saber universal (relembrando que a cadeia S2 é uma tentativa de representar o S1). Essas tentativas de representação se autorizam, por exemplo, nas teorias científicas. Mas o outro, nesse laço, não tem o que contestar ou interrogar, pois no lugar de objeto, resta-lhe apenas reproduzir o saber já instituído. Assim, esse laço, que deveria ensinar, quer fazer do sujeito um conformado, ou seja, um alienado ao gozo do outro. Portanto, esse discurso pode ser descrito como o avesso do *discurso da histérica*, pois, como foi dito anteriormente, neste se espera que o outro produza saberes, e com os quais nunca se conforma.

Como podemos ver através dessa breve descrição das estruturas dos quatro discursos formalizadas por Lacan, o sujeito irá emergir em lugares distintos nos laços sociais, sendo que o *discurso da histérica* é o laço social no qual o sujeito (\$) ocupa o lugar de agência. Ressalto que qualquer tentativa de fixar o sujeito em algum discurso será pura ficção, pois a verdade que sustenta qualquer laço é sempre inacessível. No caso do *discurso da histérica*, ela é representada pela causa de seu desejo, que também é desconhecida. Assim, temos que qualquer que seja a nomeação que dermos a essa verdade, e conseqüentemente ao discurso que ela sustenta, será da ordem de pura especulação.

Do mesmo modo, para falarmos da relação do sujeito com a língua materna e língua estrangeira, temos que partir da pressuposição de que essa é uma relação singular e subjetiva,

que por isso são tentativas de vislumbrar o sujeito diante de seu desejo. Lembrando que o que leva o sujeito a tentar se significar, seja através de uma ou mais línguas, estará relacionado a um desejo de significação que depende da *lalangue*, que é a premissa para seu advir no mundo simbólico e que não tem a função de comunicação. E mais, cada tentativa de significação afetará o sujeito de maneira singular, seja ela na primeira ou segunda língua.

Tendo apresentado a teoria da significação e as estruturas dos quatro discursos para a psicanálise lacaniana, apresento a seguir o caminho para a formação e análise do *corpus* da pesquisa.

### 3. Metodologia

Diante de uma proposta de pesquisa que lança mão do arcabouço teórico da psicanálise para tratar questões que levam em consideração a singularidade dos sujeitos professores no que diz respeito aos seus posicionamentos enquanto sujeitos bilíngues, me propus a seguir dois caminhos metodológicos: um para a constituição do *corpus*, que chamei de *Conversational rounds*, que foram inspirados na metodologia da *Conversação*, metodologia essa de base psicanalítica e amplamente utilizada no campo da educação (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006; MRECH, 2009; PEREIRA, 2012) e outro para a sua análise, que são a teoria da significação de Lacan e as estruturas dos quatro discursos esquematizadas por ele (LACAN [1969-1970] 2007), tendo essas duas últimas sido abordadas anteriormente. Ressalto que esse trabalho não teve como objetivo se configurar como uma pesquisa clínica e o que delimito como objeto de estudo é pura interpretação de um sujeito que se desarticula diante do Outro, um sujeito evanescente, que ao mesmo que é, deixa de ser, portanto não há verdade que se esgote para falar dele. Se há alguma essência, essa só pode ser apontada na falta que o constitui.

Conforme colocam Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), a *Conversação* foi elaborada por Jacques Allain Miller nos anos 1990, com o propósito de promover um espaço cujos objetivos são o de buscar o sentido particular das palavras, o de destravar identificações e substituí-las por outras melhores para cada sujeito. Nas palavras de Miller, a conversação é

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não

uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER<sup>14</sup> 2005, p. 15-16 – *apud* MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006, p.3).

Assim, o *Conversational round* segue a mesma proposta da Conversação que, conforme coloca Miranda (2012, p. 52), pois

não se trata de uma conversa qualquer em que o blá-blá-blá ganha a cena. Não se trata de dizer para “desabafar” ou para fazer uma “terapia”. O espaço da conversação tem como princípio fundamental fazer circular a palavra, tendo em vista possibilitar que a expressão do incômodo (...) encontre outros destinos e crie novas posturas e concepções.

Mas em que difere efetivamente o *Conversational round* da Conversação? A primeira diferença está no que foi anunciado acima, que é a forma como as demandas do grupo se estabelecem. Em segundo lugar, é uma metodologia em que a pesquisadora participou dos encontros ao longo de um ano a fim de pinçar elementos que possivelmente fossem manifestações de mal-estares dos professores em relação à sua condição de professor de língua inglesa. Além disso, na posição de colaboradora do projeto, a dissociação do meu papel de pesquisadora e professora foi um dos grandes desafios, tanto para mim quanto para os professores. Isso foi constatado ao se referirem a mim como *teacher* e aos encontros como aulas, e também pelas vezes que tomei a palavra. Contudo, entendo, assim como Miranda (2015) colocou em uma palestra ao Concol<sup>15</sup> a respeito da Conversação, que qualquer conversa pode ter elementos de conversação, desde que quem a conduza se esvazie do lugar de mestre e permita a circulação da palavra dos sujeitos.

Assim, os *Conversational rounds* partiram da premissa de que o fio condutor central da metodologia se dá pela palavra, e que é através dessa que o sujeito (assujeitado a ela) se coloca. Cabe então ao pesquisador observar o que há de singular nos dizeres dos sujeitos, atentando para o que se repete em suas falas e em seus gestos. Para que isso ocorra, no *Conversational round* é necessário que se crie laços entre pesquisador e grupo. Lembrando que esses laços não

---

<sup>14</sup>MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. **La pareja e el amor**: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20 (Tradução feita pelo grupo coordenado por Ana Lydia Santiago).

<sup>15</sup> Palestra proferida no dia 28 de agosto de 2015, na Faculdade de Letras da UFMG.

são de ordem consciente e dependem, como já dito, do estabelecimento da transferência<sup>16</sup> (LACAN, [1964] 2008).

Ressalto que todas as atividades que foram utilizadas nos quatro *Conversational Rounds* foram concebidas com o objetivo de atender às demandas e questões apresentadas pelos participantes durante o ano de 2014. Neles, os professores conversaram, leram textos, fizeram representações imagéticas, assistiram vídeos, fizeram testes de proficiência e responderam à diversas perguntas que surgiram durante os encontros. Esses encontros tiveram como propósito central permitir que os professores falassem sobre questões concernentes à relação de cada um com as línguas inglesa e portuguesa, para tanto, os participantes puderam se expressar através da fala e da escrita na língua que desejassem. Posteriormente, essas falas foram analisadas com base na teoria psicanalítica, atentando para as posições subjetivas do sujeito no que concerne aos seus posicionamentos enquanto bilíngue.

Pereira (2012) ressalta que as Conversações devem acontecer num espaço de demanda do outro, e aí, onde a palavra irá circular, levando a produzir sujeitos, o pesquisador deve colocar como condição *sine qua non* à pesquisa o reconhecimento da singularidade de cada um. Uma vez estando o grupo formado, a partir de sua própria demanda, Pereira (*Idem*) estabelece alguns princípios que devem nortear a pesquisa em psicanálise em contextos educacionais, dentre eles, as perguntas básicas: *quem fala? Como fala? De onde fala? O que fala?* Além disso, Pereira (*Idem*) nos chama atenção para um aspecto muito relevante: a suspeita é o coração do trabalho do psicanalista e do pesquisador. Essa suspeita é fundamental já que “[dizer a verdade] toda é impossível, materialmente: faltam palavras” (LACAN, [1966] 2003, p. 508).

#### 4. Resultados

A professora, cujo pseudônimo Cristina foi por ela mesma escolhido, é brasileira, licenciada em *Letras Inglês e Português e respectivas literaturas*, leciona língua inglesa na rede pública e em um curso de línguas. Em 2014 participou projeto de formação continuada chamado *Educonle*<sup>17</sup> e, em 2015, ingressou no *Concol*. Demonstrou comprometimento com a formação continuada, conforme indicado pela sua frequência e participação nos encontros, e com sua

---

<sup>16</sup> A *transferência* pode ser entendida como uma disposição em que o analisando suponha ao analista o saber sobre sua verdade. (LACAN, [1964] 2008).

<sup>17</sup> O projeto de extensão, ensino e pesquisa chamado *Educonle* (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras) é promovido pela Faculdade de Letras da UFMG teve início em 2002.

atuação profissional manifesta em seus questionamentos e inquietações quanto à própria prática pedagógica. Poucos dias antes do segundo *Conversational round*, Cristina enviou uma mensagem ao grupo justificando possível ausência ao encontro devido a problemas de saúde na família. Para minha surpresa, no dia do encontro, Cristina estava lá. “Eles melhoraram e pude vir”, disse ela. Cristina é casada, tem dois filhos, reside e trabalha em uma cidade que fica a mais de 50 km de Belo Horizonte, e não recebe nenhuma ajuda de custo para sua locomoção.

Ao longo dos encontros pude observar indícios de transferência entre mim e Cristina, o que é fundamental para o estabelecimento de um lugar do qual o pesquisador possa especular algo sobre as manifestações subjetivas do pesquisado. Exemplos dessa transferência: Cristina sempre se apresentou prestativa e participativa. Ofereceu-se para me ajudar com os folhetos e o computador. Após o primeiro *Conversational round*, no qual a palavra circulou em torno do tema *bilinguismo do professor e sua relação com a língua inglesa*, Cristina se mostrou interessada em participar da pesquisa e se ofereceu para ajudar no que fosse preciso.

Essa apresentação preliminar de Cristina nos ajuda a criar uma imagem dessa professora, mas devemos estar cientes que essa não a define, sendo então apenas uma possibilidade de descrevê-la e apresentar alguns contextos sociais nos quais ela se enlaça: família, escola regular, curso de língua, e o *Concol*.

Considerando-se que os dizeres da professora Cristina são efeitos dos laços em que ela está inserida, pude observar várias ocorrências nas quais seus dizeres não sustentavam várias de seus dizeres e posicionamentos como bilíngue. Por exemplo, ao começarmos o primeiro *Conversational round*, Cristina se posicionou dizendo-se bilíngue, mas em seguida negou essa posição. Ao ser novamente interpelada, ela se posiciona como sendo segura para falar inglês.

Como nesse artigo, optei por exemplificar os resultados da pesquisa privilegiando a habilidade oral em inglês da professora, apresento no *quadro 1* abaixo os lugares sociais nos quais Cristina se coloca, ou não, como falante de inglês.

Quadro 1– Relações sociais – Professora e o Outro.

Lugar social	Outro	Sujeito bilíngue (na fala)
Professora	Alunos da escola regular	Sim/Não
	Alunos do curso de inglês	Sim
Mãe	Filhos	Não

<b>Prima</b>	Primos	Sim
<b>Concoiler</b>	Concoilers/colaboradores	Sim

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A partir de seus dizeres, busquei nomear quais seriam os elementos que possivelmente estariam ocupando o lugar da verdade nesses laços sociais, e optei aqui apresentar um recorte da análise apresentando algumas de minhas observações referentes aos laços sociais nos quais Cristina exerce o papel de professora na escola regular e no curso de inglês.

Em seus dizeres, Cristina apresentou seu mal-estar com relação à escola regular queixando-se do não reconhecimento da direção da escola que parece não se incomodar em ocupar o seu horário de aula com outras atividades; de seus alunos, que também não correspondem ao seu desejo de sua disciplina ser reconhecida; e do Estado, que não lhe é grato, pois não valoriza sua formação continuada voluntária. Inferi, então, que a professora manifesta o desejo de ser compreendida, mas que ela se frustra, pois diante da suposição de que o Outro sabe da importância de seu trabalho e sua dedicação, o que esse lhe oferece como resposta não a satisfaz.

A queixa aponta para o mal-estar gerado pela incompletude de gozo que se simboliza em fazer(-se) desejar. Mais especificamente, na relação do sujeito com o Outro, o que causa seu desejo não é simbolizável, mas faz com que ela busque nesse Outro esse saber sobre si, o que é característico do *discurso da histórica*. Temos que nesse discurso, o Outro é instituído como o produtor da cadeia de significantes (S2 – saberes não sabidos) sobre o sujeito, mas ele não o sabe, e isso gera o mal-estar do laço. Essa é a verdade que sustenta esse laço social e que não se assegura em nenhuma representação, como, por exemplo, a de sua segurança para falar em inglês, mas ainda assim é causa de seu desejo. Assim, qualquer que seja o significante sobre ela que o Outro produza, ele será o resultado de um significante para outro significante e, por isso, sua verdade será sempre um objeto velado, não especulável, marcado pelo vazio. Diante das tentativas de que o Outro a reconheça, a histórica o seduz através de um jogo de imagens de si, mas o que logra é apenas o ressaltar de sua incompletude, por isso ela se queixa atribuindo ao Outro a responsabilidade de sua incompletude.

Mas não é somente sustentada na verdade do que não é representável (objeto a) que Cristina goza<sup>18</sup>. Ela também goza na suposição de que sabe a verdade, por exemplo, quando diz

<sup>18</sup> Lembrando que o gozo não necessita ser uma experiência prazerosa.

que na sua primeira aula ela apresenta para seus alunos a “importância de estudar inglês”. E é nessa verdade que Cristina relata sustentar sua prática pedagógica. Assim, embora ela espere que seus alunos se envolvam na aprendizagem, o que ela tem de retorno são alunos que a “questionam o ano inteiro”.

Nessa relação que se pretende educar sustentando-se em uma verdade única, a da importância do inglês, remetemo-nos ao *discurso da universidade*. Nele, o *outro* sobre qual a professora age é tratado como objeto que deseja governar. Contudo, o que esse laço produz são sujeitos barrados, sujeitos produtos de um mal-estar. Entretanto, aqueles que não aceitam entrar nesse laço, se subvertem e apontam ao governante do laço que, sobre eles, não governarão. Dizendo de outro modo, aqueles que não aceitam ser tratados como objetos alienados ao gozo do outro, ou seja, ao gozo dos que se sustentam na suposta verdade da importância da aprendizagem da língua inglesa, se recusam a aprendê-la. Esses alunos, ao confrontarem a professora, aparentemente, não demonstram desejo de aprender, confrontando, assim, a verdade desse laço, frustrando a professora. Podemos dizer, então, que há um giro para o *discurso da histórica* e, ali, a professora se queixa.

Por outro lado, aparentemente não foi a importância do inglês a verdade que motivou a professora Cristina a aprender inglês, e sim o seu desejo. Cabe ressaltar que, essas possíveis verdades apontam para diferentes estruturas de laços sociais, sendo a primeira, a verdade do *discurso da universidade*, e a segunda resultante de um do *discurso da histórica*, que é o laço social que possibilita que o sujeito produza movido pela sua falta.

O giro discursivo também parece acontecer assim que a professora se queixa de seus alunos da escola regular ao marcarem a *falta de sentido* na aprendizagem da língua inglesa sustentada na sua importância, uma vez que eles dizem que “não irão aos Estados Unidos”. Por outro lado, Cristina salienta a interpelação de duas outras alunas que a procuraram e a pediram para que ela voltasse a falar em inglês na sala de aula. Vale frisar que quando essas alunas a procuraram, elas não solicitaram esse retorno sustentando-se na verdade da *importância do inglês*, e sim justificando ter sido aquela uma experiência prazerosa. Temos aqui alunos que dão indícios de um desejo por uma aprendizagem guiada pelo prazer e não pela necessidade, assim como o foi para a própria professora. E isso a contradiz duplamente, pois além de demonstrarem que querem aprender, eles o querem não pela importância funcional da língua.

Em contrapartida, se a posição subversiva do sujeito indica o mal-estar do *discurso da universidade*, podemos inferir que o *silenciamento* da professora compreendido pela sua atitude

não falar regularmente em inglês com seus alunos da escola regular, também pode ser um indício de uma posição subversiva da professora à verdade de que inglês se ensina pela sua importância, verdade essa reproduzida na sala de aula e que não sustenta o seu ensino nem a aprendizagem.

Por um determinado período, após ter participado do Educonle, Cristina mencionou que passou a falar inglês na sala de aula, pois ali havia se dado conta de que isso era possível. Assim, temos que, tendo o sujeito deixado de falar em inglês, surgem indícios de giros discursivos, ora para o *discurso da histórica* que se queixa, ora para o *discurso do mestre* que quer governar e controlar a indisciplina que é “gritante” e, para isso, aciona o idioma que ela supõe que eles entendem para lhe obedecer e fazê-los voltar para a aula. E assim, o mal-estar vai sendo nomeado por uma cadeia de significantes atribuídos aos alunos: eles não entendem, por isso dispersam e atrapalham.

Tendo apresentado esse recorte da pesquisa no qual destaquei alguns possíveis giros discursivos da professora Cristina, passo às considerações finais.

## 5. Considerações finais

A pesquisa que deu origem a esse artigo surgiu a partir do meu desejo de compreender a relação do sujeito brasileiro professor de inglês quanto à sua condição de bilíngue, principalmente no que tange às habilidades linguísticas que me pareciam causar-lhes desconforto: a fala e a escrita, em língua inglesa e portuguesa respectivamente. Aqui, contudo, trouxe apenas um recorte que ilustrou a relação da professora Cristina com sua habilidade oral na língua inglesa, mais especificamente nos laços sociais em que ela leciona.

A hipótese que deu início à minha investigação era de que, ao permitir que os sujeitos falassem sobre suas relações com as línguas, estaríamos estabelecendo um espaço para novas identificações, assim, propiciando o advir de novas maneiras dos sujeitos se entenderem como bilíngues. Contudo, apesar de ter vislumbrado giros discursivos, não constatei nenhum deslocamento subjetivo da professora em relação ao seu posicionamento enquanto sujeito bilíngue. Não obstante, a realização dessa pesquisa teve o potencial de ser interventiva, considerando-se que palavras evocam afetos na relação entre os sujeitos, ainda que meu objetivo não tenha sido o de provocar deslocamentos subjetivos.

A análise dos recortes dos dizeres da professora foi feita à luz da teoria da significação proposta por Lacan, que mostra que os significados não estão atrelados aos significantes

colocados pelo sujeito, mas no que se dá no deslize entre eles. Ressalto, ainda, que minhas análises são também subjetivas, uma vez que, onde o sujeito é representado, ali ele está ausente, pois o significante é o que representa um sujeito para outro significante (LACAN, [1971] 2009). Busquei, então, relacionar esses deslizes aos posicionamentos subjetivos da professora em relação à língua inglesa e, para tanto, propus-me a analisar contradições nos dizeres da professora, tomando-as como manifestações de que o sujeito não controla seu dizer como pensa que o faz.

Apresentei aqui minha análise a partir do posicionamento da professora Cristina como “sendo segura para se expressar oralmente em inglês”. Busquei então, na cadeia de significantes colocados por ela, elementos que sustentassem, ou não, essa segurança. Vale lembrar que para a psicanálise toda e qualquer nomeação da verdade, seja por parte do sujeito, seja por parte do pesquisador, são tentativas de significação, pois toda verdade é sempre meia-verdade. Resumindo, a abordagem dos dizeres pelo viés psicanalítico nos convoca para atentarmos para o que vai além do que é falado, para o que surge como efeito das posições que o sujeito ocupa nos laços sociais.

Temos que as tentativas de significação se dão a partir de um conjunto de signos socialmente compartilhados; portanto, o gozo do sujeito na fala estará sujeito à sua subjetivação diante das regras dessas línguas, pois elas enquadram e limitam seu gozo. Em outras palavras, ao estar em sociedade o sujeito não fala o que quer, como o quer, só porque assim o deseja. É isso que gera mal-estar. Considerando-se que o *corpus* foi formado com os dizeres de professores licenciados em ambas as línguas, e que desse papel social espera-se um conhecimento que vai além de um modo de gozar na fala, temos que o mal-estar pode ser ainda mais expressivo, pois eles são não apenas “usuários” das línguas, mas licenciados para ensiná-las.

Com relação aos posicionamentos subjetivos nos discursos, poderíamos especular, por exemplo, que de uma posição onde Cristina fala em língua inglesa, ela advém no *discurso do mestre* como sujeito que sabe a língua, e por isso essa o serve. Contudo, nos laços em que ela se silencia nessa língua, deduzi que a suposta verdade que a move nesse laço social é outra que não o desejo de uma proficiência idealizada. Na escola pública, por exemplo, há indícios de que seu silenciamento na língua inglesa se dá porque seu ensino e aprendizagem não se sustentam no discurso de que a língua tem funcionalidade, respaldo para a abordagem do ensino comunicativo. Já na relação com seus filhos, prevalece o uso língua portuguesa, língua esta

experimentada como menos estranha e que, por isso, passa a ilusão de maior completude do sujeito.

Assim, diante dos dizeres de Cristina, pareceu-me ocorrer giros discursivos entre o *discurso do mestre, da universidade e da histérica*, mas não pude vislumbrar mudanças ou deslocamentos subjetivos que caracterizariam um efeito da passagem pelo *discurso do analista*. Contudo, embora eu não tenha como afirmar os impactos desses giros a longo prazo, eles podem acontecer, porque uma vez permitindo que a palavra gire, o sujeito pode se deparar com sua falta, e sair de um gozo da queixa e passar a produzir novas formas de gozo.

Portanto, tratar o tema do bilinguismo envolve mais que do que questões relacionadas às línguas e às habilidades linguísticas. É preciso dar atenção à maneira única como cada sujeito se coloca ao tentar se simbolizar. É mais do que dizer se é ou não é bilíngue, pois a questão está em como o sujeito se subjetiva diante do Outro. Isso pode nos dizer algo, pois aponta para estruturas que são relacionais, onde o sujeito se depara com a sua falta.

É importante lembrar que esses lugares de subjetivação não são fixos e que o discurso está sempre prestes a girar. Para tanto, é necessário observar, também, quem ocupa o lugar do Outro para dar sentido ao que é dito sendo o sujeito então compreendido como puro efeito de discurso. Assim sendo, não haverá significantes que se esgotem para definir o sujeito como bilíngue, pois seu posicionamento como tal, além de ser singular, pode ser a um só tempo muitos, dependendo do laço social em que esse sujeito advém. Assim, a partir de uma abordagem psicanalítica, temos que a classificação do sujeito como bilíngue poderia formar um vetor gradiente até mais complexo do que o apresentado por diversas correntes linguísticas. Se fosse possível tal empreitada, teríamos que levar em consideração a realidade psíquica de cada sujeito, que é sempre singular. Seria necessário, então, construir um vetor gradiente que incluísse todas as possibilidades de singularidade, considerando-se não apenas o conhecimento das línguas, mas a relação do sujeito com elas em diversos laços sociais.

## Referências Bibliográficas

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Great Britain: Multilingual Matters, 2001.

FORBES, J. **Da palavra ao gesto do analista**. Editora Manole, 2015.

FREUD, S. **Os Atos falhos**. In: \_\_\_\_\_ Obras Completas, Volume 13: Conferências Introdutórias à Psicanálise. (1916-1917) Tradução: Paulo César de Souza. 1ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. **Uma Dificuldade Da Psicanálise**. In: \_\_\_\_\_ Obras Completas, Volume 14: História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos. (1917-1920). Tradução: Paulo César de Souza. 1ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2010

GÓIS, E. *et al.* **Lalangue, via régia para captura do real**. S.d. Disponível em: <http://goo.gl/mGaCFn>. Acesso em: 21 de julho de 2014.

LACAN, J.-M. É. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, J.-M. É. **O Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

LACAN, J.-M. É. Televisão. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, J.-M. É. **O Seminário 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

LACAN, J.-M. É. **O Seminário 18**: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

LACAN, J.-M. É. **O Seminário 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008

MALISKA, M. De uma voz sem palavras. In: LEITE, N; MILLAN-RAMOS, J; MORAES, M. **De um discurso sem palavras**. 2012 (p.73-81)

MELMAN, C. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de línguas e país: Com uma conversa com Contardo Calligaris. Tradução: Rosane Pereira. Organização e Revisão Técnica: Contardo Calligaris. São Paulo. Escuta, 1992.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, J.-A. **Seminarios en Caracas y Bogotá**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Tradução: Ângela Cristina Jesuíno. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. **Pesquisa em psicanálise e educação**: a conversação como metodologia de pesquisa. 6º Colóquio do LEPSI: Psicanálise,

Educação e Transmissão. 2006. São Paulo. sem páginas. Proceedings online. Disponível em: <http://goo.gl/FVti1F> Acesso em: 15 Nov. 2014.

MIRANDA, M. P. A educação em direitos humanos: uma realidade sempre em vias de atualizar. In: Marco Antônio Torres, Margareth Diniz, Margarete Parreira Miranda. (Org.). **Educação em direitos humanos: desafios da contemporaneidade**. 1ed.Ouro Preto: UFOP, 2012, p. 45-56

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

MORAES, M. R. S. **Materna/Estrangeira**: O que Freud fez da língua, 01/2001. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), Vol. 1, Fac. 38, pp.47-58, Campinas, SP, BRASIL, 2001.

MRECH, L. M.; RAHME, M. **A roda de conversa e a assembléia de crianças**: a palavra líquida e a escola de educação infantil. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 25,n. 1,p. 293-310, Apr. 2009 . Disponível em:<<http://goo.gl/T3MBmG>> Acesso em: 29 Nov. 2015.

PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, M. R. (Org) **A psicanálise escuta a educação 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fapemig/Ed.Fino Traço, 2012.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In: **A Clínica Lacaniana**, Revista Internacional, v. 1 Rio de Janeiro: Editora Cia. De Freud, PP. 63-73.1997

QUINET, A. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranóia e melancolia. 2. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2009.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. Pág. 213 – 230.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, F. de. [1916]. **Curso de lingüística geral**. 27ª. ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

SILVA, M. da G. V. A. **Encontros e desencontros entre psicanálise e linguística. A presença de Jacques Lacan**. 2012. 133f. (Dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VICENZI, E. **Psicanálise e linguística estrutural**: as relações entre as concepções de linguagem e de significação de Saussure e Lacan. *Ágora*, Rio de Janeiro, v.12, n. 1, p. 27-40, Junho 2009 . Disponível em: <http://goo.gl/UzgUqM> Acesso em: 04 Set. 2015.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016