



Letras & Letras

Discurso, Subjetividade e Ensino

Organização:

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari
(UNIVAS)

2º Semestre 2016

Volume 32, número 3 (especial)

ISSN:1981-5239

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Belchiolina Beatriz Fonseca

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-
144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
Email: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Guilherme Fromm
Diagramação: Prof. Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Letras & Letras, v. 32, n. 3, dez. 2016, Uberlândia,
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Carla Nunes Vieira Tavares, Juliana Santana Cavallari

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica, 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Letras & Letras

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Consultivo

Ariel Novodvorski (UFU)

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

José Sueli de Magalhães (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU); Alceu Dias Lima (UNESP-CAR); Alice Cunha de Freitas (UFU); Antônio Fernandes Júnior (CAC-UFG); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Brett Hyde (Washington University in St. Louis, EUA); Carla Nunes Vieira Tavares (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandes Agustini (UFU); Cleudemar Alves Fernandes (UFU); Dilma Maria de Mello (UFU); Douglas Altamiro Consolo (UNESP-IBILCE); Dylia Lysardo Dias (UFSJ); Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ); Elaine Cristina Cintra (UFU); Eliana Dias (UFU); Eliane Mara Silveira (UFU); Elisabeth Brait (PUC-SP); Elzimar Fernanda Nunes (UFU); Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU); Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU); Emília Mendes (UFMG); Félix Bugeño Miranda (UFRGS); Fernanda Costas Ribas (UFU); Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU); Flavio Benites (UFMS); Guilherme Fromm (UFU); Ida Lucia Machado (UFMG); Ingedore V. Koch (UNICAMP); Irenilde Pereira dos Santos (USP); Ismael Ângelo Cintra (UNESP-CAR); Ivã Carlos Lopes (UNESP - IBILCE); Ivan Marcos Ribeiro (UFU); Iza Quelhas (UERJ); Jair Tadeu da Fonseca (UFSC); Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU); João Antônio de Moraes (UFRJ/SJRP); João Bôscio Cabral dos Santos (UFU); Joaquim Alves de Aguiar (USP); John Milton (USP); José Guillermo Milan Ramos (UNINCOR); José Luiz Meurer (UFSC); José Olímpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia); Leila Bárbara (PUC-SP); Leonardo Francisco Soares (UFU); Luciana Borges (UFG); Luciana Moura Colucci de Camargo (UFTM); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA); Luiz Carlos Travaglia (UFU); Luiz Gonzaga Marchezan (UNESP-CAR); Luzmara Curcino Ferreira (UNESP-CAR); Márcio Roberto Soares Dias (UESB); Marco Antônio Villarta-Neder (UFLA); Margarita Correia (Universidade de Lisboa); Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (PUC-SP); Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU); Maria Cecília de Lima (UFU); Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB); Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP-CAR); Maria Helena de Paula (UFG-CAC); Maria Imaculada Cavalcanti (UFG-CAC); Maria Inês de Almeida (UFMG); Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU); Maria Ivonete Santos Silva (UFU); Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP); Maria Luíza Braga (UFRJ); Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU); Marisa Martins Gama- Khalil (UFU); Maura Alves de Freitas Rocha (UFU); Mike Scott (Universidade de Liverpool); Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA); Nélia Scott (Universidade de Liverpool); Nilton Milanez (UESB); Orlando Nunes de Amorim (UNESP-IBILCE); Orlando Vian Júnior (UFRN); Oziris Borges Filho (UFTM); Paulo Fonseca Andrade (UFU); Regma Santos (UFG/CA); Regina Igel (University of Maryland College Park); Roberto Acízelo de Souza (UERJ); Roxane Helena Rodrigues Rojo (UFRJ); Sérgio Ifa (UFAL); Simone Azevedo Floripi (UFU); Simone Tiemi Hashiguti (UFU); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG-CAC); Stéfano Paschoal (UFU); Susana Borneo Funk (UFSC); Suzi Frankl Sperber (UNICAMP); Valeska Souza (UFTM); Vera Follain de Figueiredo (PUC/RJ); Vera Lúcia Carvalho Casa Nova (UFMG); Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá); Waldenor Barros Moraes Filho (UFU); William Mineo Tagata (UFU).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Agnaldo Almeida (UFG)

Carolina P. Fedatto (UNIVAS)

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UNICAMP)

Christianne Benatti Rochebois (UFESB)

Claudete Moreno Ghiraldelo (UNITAU)

Cristiane Brito (UFU)

Diego Barbosa da Silva (UFF)

Flavio Roberto Gomes Benites (UNEMAT)

Gustavo Vargas Cohen Nascimento (UFRR)

José Simão Silva Sobrinho (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Maria da Glória Magalhães dos Reis

Maria Onice Payer (UnB)

Paula Chiaretti (UNIVAS)

Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVAS)

Sônia Borges (PUC/SP)

Telma Domingues da Silva (UNIVAS)

Vanderlice dos Santos Andrade Sól (UFOP)

Sumário

Expediente.....	2
Apresentação.....	6
Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a(s) língua(s) - Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Juliana Santana Cavallari (UNIVAS).....	6
Artigos.....	16
Apprendre la langue de l'autre : constitution de la parole et/ou emprunts au jeu dramatique - Patrick Anderson (UFC- Besançon).....	16
A construção da subjetividade surda pela falta/presença da língua: uma análise foucaultiana - Maria Salomé Soares Dallan (UNICAMP), Márcia Aparecida Amador Mascia (USF).....	28
Imagens não só ilustram, palavras não só descrevem: leitura e efeitos de sentido na tessitura verbo-imagética - Marluza T. da Rosa (UNICAMP).....	45
A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca? - Maralice de Souza Neves (UFMG).....	68
Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado - Valdeni da Silva Reis (UFMG).....	80
O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo - Cármen L. H. Agustini (UFU), Eduardo A. Rodrigues (UNIVAS).....	105
Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade - Beatriz Maria Eckert-Hoff (UDF/UNICSUL).....	135
Auto representações de uma professora de língua inglesa - Natália Mariloli Santos Giarola (UFMG).....	148
Escrita e formação do espírito científico: o trabalho invisível do orientador - Claudia Rosa Riolfi (FEUSP), Emari Andade (FEUSP).....	164
Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira:entre a possibilidade e a contingência - Fernanda Peçanha Carvalho (UFMG).....	185
Sentidos no texto - uma análise de “Neologismo”, de Bandeira - Eduardo Guimarães (UNICAMP).....	215
Sujeitos surdos e discurso: a construção identitária e as relações de ensino - Vania Maria Lescano Guerra (UFMS), Eliane Francisca Alves da Silva (UFGD).....	226
O papel conservador da renovação terminológica: reflexões sobre a expressão ‘expectativas de aprendizagem’ - Peterson José Oliveira (UFU).....	249
Formações imaginárias sobre língua inglesa pessoal e profissional - Angela Derlise Stübe (UFFS), Tany Aline Folle (UFFS).....	280
Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro - Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco (UFMG).....	303

Apresentação

DOI: 10.14393/LL65-v32n3a2016-1

Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a(s) língua(s)

A proposta central deste volume temático especial da Revista Letras & Letras concerne a problematização dos efeitos da articulação e da afetação entre linguagem e subjetividade na relação que o sujeito estabelece com a(s) língua(s) que o constitui(em) enquanto um saber de si e sobre si.

Da perspectiva psicanalítica, a relação com o saber é basilar na constituição subjetiva. É ela que move o sujeito na busca por fazer sentido do desconhecido e do enigmático, processo marcado pela descontinuidade, inquietação e implicação subjetiva. Nesse sentido, a relação de um sujeito com o saber ultrapassa a esfera do conhecimento informacional, cultural, enciclopédico ou mesmo acadêmico, sem, entretanto, prescindir dele.

O conjunto de trabalhos que compõem este número se orienta por uma noção de sujeito instituída por autores franceses da perspectiva discursiva que se deixaram afetar pela visada da psicanálise. Nesse sentido, Pêcheux e Fuchs (1975 [1997], p. 171), se valendo da hipótese do inconsciente oriunda da psicanálise freudiana, apontam para “uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador”, tendo em vista que o sujeito não está na origem dos sentidos, pois só se constitui como sujeito-falante como efeito do assujeitamento à linguagem e às leis simbólicas, na ilusão discursiva de estar na fonte do sentido. Como destaca Baldini (2012), há algo essencial na teorização de Pêcheux: o vínculo indissociável entre constituição do sujeito do discurso e constituição do sentido, bem como a relação indissociável entre ideologia e inconsciente. Essa relação indissociável, que incide na constituição do sujeito e dos sentidos, é destacada por Henry (1977 [2013], p.188), ao afirmar que “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.

Retomando o título desta apresentação, a relação do sujeito com a(s) língua(s) que o constituem é problematizada a partir do saber ali posto em jogo. Ressaltamos que a relação com o saber é considerada, nessa perspectiva, distinta da relação com o conhecimento, pois remete à incidência de um *não-saber* sobre a elaboração de *um saber* do sujeito sobre si e sobre o que

o circunda¹. Os trabalhos lacanianos (LACAN, 1992 [1969-70]) propõem o saber como resultante das incidências do Outro sobre o sujeito, tecendo, assim, o inconsciente, e assinalando certos modos de ser e estar no mundo. Não temos acesso a esse saber a não ser pelos seus efeitos sobre nossas posições e, por isso, o psicanalista lhe confere a predicação de ser um *não-saber* – um saber que não se sabe.

Para se constituir, o saber depende da instauração de um enigma. Freud (1996 [1905]) propôs que esse primeiro mistério remete à curiosidade sobre a origem da vida e sobre a sexualidade, o que sustentaria os movimentos intelectuais da criança desde a sua implicação no conflito edípico. O saber que interessa à psicanálise freudo-laciana, portanto, não tem ligação direta com a intelectualidade e aquisição de conhecimentos, mas com os primitivos jogos pulsionais que incidem nesse processo e na articulação da cadeia significativa. Essa incidência é responsável por estruturar os movimentos que alguém empreenderá para tecer alguma forma de saber articulado.

Nesse sentido, o saber que imputamos estar na relação de um sujeito com uma língua sobrepuja a esfera do conhecimento, na medida em que ela permite a alguém tecer um saber sobre si e sobre o mundo que jamais se totalizará. Trata-se de um complexo processo de elaboração e apropriação, pois o conhecimento sobre a língua não se traduz em sabê-la. Basta pensar que o fato de alguém “dominar” as regras gramaticais ou saber muitas palavras de uma língua não permite, necessariamente, que possa se enunciar por meio dela. Os investimentos subjetivos dirigidos a ela dependerão não só das práticas discursivo-pedagógicas que visam didatizá-la e torná-la passível de constituir-se em objeto didático, mas, em especial, do quanto o saber ali ensejado poderá interpelar um sujeito em seus já estabilizados modos de gozo². Em outras palavras, o saber da língua a ser aprendida precisa esburacar, de algum modo, as certezas

¹ A grafia da expressão “nã-saber” em itálico e com hífen marca nossa filiação ao pressuposto de que o processo de aprender, ensinar, conhecer ou qualquer outra ação de um sujeito sobre um objeto, visando a elaborar algo de particular sobre si e sobre ele, convoca a instância do inconsciente.

² O termo *gozo* é bastante presente no ensino de Lacan e trata, a um só tempo, “da perda inicial, causa da orientação subjetiva ulterior, constitutiva do objeto humano, e das características de estranheza, ausência, radical alteridade e inclusive hostilidade, que a situam no cerne do que se trata de encontrar e não pode ser reencontrado. Assim se encontra apreendido o que é simultaneamente excluído do interior, impensável e que empurra inexoravelmente à repetição” (GEORGES, 2008, p. 146). O gozo, em sua permanente exigência de satisfação, engloba o mais além do princípio do prazer de todo funcionamento pulsional do sujeito do desejo inconsciente. Algo sempre resta irrepresentável e inacessível no gozo, algo que não serve para nada, salvo a sua própria exigência contínua de satisfação. Se algum objeto é considerado, postula Georges (2008, p. 147), “vê-se bem que ele será apenas subsidiário, permutável e contingente”. Os modos como o sujeito goza estabelecem um funcionamento subjetivo. Constituem, assim, modalidades de gozo direcionadoras da energia pulsional do sujeito, estruturando, portando, a economia psíquica (MRECH, 1999).

bem entretecidas que constituem as redes de identificação de um sujeito, para que possa se erigir como um enigma digno de receber dele investimento.

Embora, porém, ultrapasse os limites da racionalização e das operações cognitivas, o saber em jogo na relação do sujeito com uma língua não prescinde do conhecimento. Ele constitui a base para que alguém possa se instituir na posição de “Eu sei” ou “Eu não sei”, garantindo uma certa estabilidade calcada em uma crença, condição inicial para o saber (MRECH, 1999). Entretanto, o conhecimento não garante a ação subjetiva necessária sobre um objeto, para que dela resulte uma elaboração particular, para que algo desse objeto se torne parte do sujeito, para que um sujeito possa, de algum modo, dele se apropriar. Semelhantemente, a construção particular resultante dos investimentos subjetivos sobre o objeto de saber não passa de semblante, ou seja, “uma forma de saber que é verdadeira, mas que não o é para todo o sempre” (MRECH, 1999, p. 84). Daí a natureza sempre enigmática que perpassa a relação com o saber, porque por mais que se tente, ele não se totaliza, não se deixa capturar, não se unifica. No momento em que é encarado como tal, se reduz ao conhecimento e passa a ser semblante de saber. Afinal, “(...) saber é sempre, por algum lado, crer saber” (LACAN, 1985 [1954-55], p. 58). As formas como o saber não sabido foi tecido e a extensão com a qual marca o sujeito repercutem no modo como ele se posicionará no mundo durante toda a sua vida, como assevera Diniz (2006, s/p): “A relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento) presentes nos processos educativos e sócio-culturais, supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente”.

O encontro-confronto com uma língua, seja ela a ensinada na escola como primeira língua, seja ela considerada como estrangeira, constitui mais uma via por meio da qual alguém poderá ter revisitada e/ou ressignificada a mediação que empreende com o mundo. As línguas possibilitam ao sujeito a experiência de encontrar um lugar (ainda que pontual) para si no mundo, ver-se representado nele, de representa-lo e conferir-lhe sentidos. Ela instaura discursividades sobre os objetos, sofre o efeito da subjetividade daqueles que nela se inscrevem e se deixam, no mesmo movimento, nela inscrever. Nesse ponto, a Linguística da Enunciação, proposta por Benveniste, compõe a articulação radical entre linguagem e subjetividade por nós defendida, visto propor que o sujeito se constitui por meio da linguagem, na mediação que ela propicia com o outro/Outro, sendo cada exercício de interlocução um ato único, particular e marcado pela subjetividade em ação, tornando cada enunciação irrepetível e singular (BENVENISTE, 1995 [1966], 2006 [1974]).

Ainda que recentes, trabalhos que abordam as incidências ou emergências subjetivas na relação do sujeito com as línguas têm trazido considerações relevantes dentro das linhas de pesquisa que se propõem a pensar o ensino-aprendizagem de línguas e seus efeitos nos processos de significação e de subjetivação. Referimo-nos, em especial, à potencialidade de uma língua, enquanto objeto de saber, provocar (des)estabilizações na constituição subjetiva daqueles que se engajam em uma inscrição em sua ordem. Quer seja pela poética, equivocidade, incompletude, ou mesmo, sistematicidade, o embate com uma língua deixa marcas na subjetividade, ao mesmo tempo em que deixa, na língua, marcas da experiência do sujeito com esse objeto, se pensarmos nesse processo sob a perspectiva deleuziana.

Esse modo de se pensar a experiência no ensino-aprendizagem de línguas, temática cara à Linguística Aplicada, em particular, e às Ciências da Linguagem, de modo geral, constituiu uma das investidas analíticas empreendidas no projeto Linguagem e Subjetividade, contemplado pelo programa “Casadinho-PROCAD”, financiado pela CAPES, durante o período de 2012-2015. Esse intercâmbio de pesquisas integrou os membros do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Linguagem e Subjetividade (GELS-UFU), Vozes (In)fames: identidade e resistência (UNICAMP) e Semântica do Acontecimento (UNICAMP). Para tanto, esforços conjuntos de pesquisadores aprofundaram uma investigação teórico-analítica sobre a relação entre linguagem e subjetividade, a partir de campos que guardam afinidades epistemológicas, sem perder de vista suas especificidades teórico-metodológicas, a saber: os estudos pecheutianos e foucaultianos sobre o Discurso, a Linguística da Enunciação, a Semântica da Enunciação, a Desconstrução e a Psicanálise. Esses campos têm em comum uma teoria de linguagem que a considera como não toda e o fato de serem afetados por uma noção de subjetividade que a esvazia de toda e qualquer essência prévia, embora uma ilusão de unidade estruturante seja necessária para que alguém possa enunciar. A articulação entre os campos possibilitou uma profícua interlocução para abordar a relação que se propõe entre discurso, subjetividade e ensino enquanto base teórica na constituição e análise de *corpora*, a fim de discutir a problematização referida.

Nesse sentido, este número “Discurso, Subjetividade e Ensino” acolhe trabalhos que se inscrevem, teoricamente, na articulação epistemológica descrita, para discutir resultados de pesquisas que contemplem a temática e/ou para expor elaborações conceituais resultantes do aprofundamento teórico empreendido durante o projeto e de outros pesquisadores que se interessam por ela.

A relevância de reunir trabalhos que abordam a temática em tela consiste no deslocamento do vértice sob o qual a relação do sujeito com a(s) língua(s) enquanto objeto(s) de saber é investigado. A articulação discurso-subjetividade enseja a discussão de saídas subjetivas e/ou singulares para os impasses que se materializam no embate com a (des)construção do saber, a problematização de práticas discursivo pedagógicas e políticas tidas como estáveis ou como solucionistas, a análise dos efeitos de possíveis intervenções, a investigação dos efeitos de novos modos de subjetivação que se deixam flagrar no ensino-aprendizagem de línguas, a implicação dos sujeitos envolvidos, dentre outras contribuições.

Assim, os estudos reunidos e divulgados neste número especial contemplam, de modo particular e consequente, a relação entre Discurso, Subjetividade e Ensino, a partir da análise de diferentes materialidades, práticas discursivas e espaços enunciativos que comportam o político na articulação com o histórico e o simbólico.

No artigo que abre este volume, “Apprendre la langue de l’autre”, Patrick Anderson se opõe a uma visão puramente instrumental da linguagem, ao adotar uma perspectiva que se volta para a dimensão sensorial presente no ensino de língua estrangeira. A integração de peças dramáticas ao ensino, sugere o autor, permite acessar o modo como a língua do outro afeta o corpo, através do prazer sentido diante dos sons, do trabalho com a voz, da verbalização e do prazer da projeção discursiva. O autor observa como a língua trabalha o sujeito e como o sujeito trabalha a língua, num movimento de dupla afetação.

No estudo “A construção da subjetividade surda pela falta/presença da língua: uma análise foucaultiana”, Márcia Aparecia Amador Márcia e Maria Salomé Soares Dallan analisam o lugar discursivamente construído para o surdo ao longo da história, em várias instâncias sociais. Com base em uma perspectiva foucaultiana, as autoras se lançam à análise de dois fragmentos de discurso – o de “deficiente auditivo” e o de “povo surdo” – que por serem constituídos e legitimados sócio historicamente, podem engendrar (novas) subjetividades surdas. Os variados enfoques dados ao tema do surdo e da surdez, destacam as autoras, produziram múltiplos objetos-sujeito dos discursos que circularam a respeito das consequências do “não-ouvir”.

Marluza Terezinha da Rosa, em seu artigo “Imagens não só ilustram; palavras não só descrevem: leitura e efeitos de sentido na tessitura verbo-imagética”, propõe uma reflexão sobre o modo como se constroem, linguística e discursivamente, representações sobre o outro/estrangeiro no cenário atual de deslocamentos e de fronteiras entre línguas-culturas, por

meio da análise de uma fotografia e de três charges cuja temática é o fluxo migratório em direção ao continente europeu nos últimos anos. Pelo viés teórico-conceitual dos estudos discursivo-desconstrutivistas, a autora relaciona a problemática em questão aos desafios que constituem o ensino-aprendizagem da leitura.

Ancorando-se em questões teóricas fundamentais da Análise de Discurso pecheutiana, que considera o atravessamento da psicanálise freudo-lacaniana em seu quadro epistemológico, Maralice de Souza Neves, no trabalho intitulado “A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca?”, se volta para o espaço discursivo da Educação Continuada de professores de inglês do ensino básico. Privilegiando o que há de insondável no Real para além do Simbólico e do Imaginário, a autora oferece uma escuta singular e conseqüente para um relato de uma professora sobre um acontecimento que diz respeito a um de seus alunos e que a afetou subjetivamente, causando-lhe mal-estar e inibindo um estilo que poderia lhe ser útil, ainda que excessivo.

O trabalho de Valdeni da Silva Reis, “Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado”, aborda a forma como duas professoras, que atuam em unidades socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, constituem seu ser, dizer e fazer como professoras de inglês. Partindo das entrevistas realizadas com essas professoras, bem como de teorias em torno da formação do professor de língua inglesa e de noções como tempo, espaço e memória a autora se lança à compreensão do modo como as professoras constituem, nesse espaço adverso, seu posicionamento e possível redimensionamento discursivo e subjetivo.

Carmen Lucia Hernandez Agustini e Eduardo Alves Rodrigues, no artigo “O processo de reescrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo”, propõem uma relevante discussão sobre os efeitos que a política financeira (neo)liberalista produz sobre o modo como a educação acontece no espaço político-simbólico da escola formal, sobretudo no âmbito do Ensino Médio e do Ensino da Produção de Textos em Língua Portuguesa. Do ponto de vista da Análise de Discurso, este estudo problematiza o efeito de afrouxamento produzido pelo (neo)liberalismo sobre a relação professor-aluno-conhecimento.

Em “Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade”, Beatriz Maria Eckert-Hoff se propõe a analisar escritas de si, por meio de recortes extraídos de *Cartas* enviadas por imigrantes alemães e por seus descendentes a seus familiares que

permaneceram na Alemanha. As cartas datadas do século XIX e XX foram coletadas em arquivos públicos e privados da Alemanha. Tendo como aporte teórico a Análise de Discurso francesa, que se entremeia com alguns fios da Psicanálise, a autora salienta o entrelaçamento das línguas na constituição da subjetividade de sujeitos em situação de imigração.

Natalia Mariloli Santos Giarola, no artigo intitulado “Auto representações de uma professora de língua inglesa”, a partir da teoria do discurso atravessada pela psicanálise freudolacanianiana, buscou compreender como uma professora da rede pública, participante do projeto ConCol (Continuação Colaborativa), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), se representa como professora de língua inglesa e como isso afeta sua prática pedagógica. A autora propõe problematizações significativas acerca da formação de professores, ao discutir temas que podem fazer com que os docentes se confrontem com os significantes que eles se atribuem ao se dizerem professores e falantes de língua estrangeira.

No estudo “Escrita e formação do espírito científico: o trabalho invisível do orientador”, Claudia Rosa Riolfi e Emari Andrade buscam dar a ver o trabalho invisível do orientador que ajuda a fazer a passagem de um trabalho calcado no senso comum para um *modus operandi* fundado na cientificidade. Ancoradas nos postulados de Bachelard sobre a formação do espírito científico, as pesquisadoras se voltam para os modos como o orientador incide na relação do aluno com o saber. Para responder qual é a participação do orientador no processo de elaboração do trabalho científico, as autoras partiram de uma teoria da subjetividade na qual o sujeito, definido como efeito de linguagem, não é determinado pela realidade empírica, mas pelo modo como a linguagem incidiu em seu corpo.

Fernanda Peçanha Carvalho, no artigo “Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira: entre a possibilidade e a contingência”, aborda os efeitos das representações de professores sobre o ensino de espanhol e na constituição subjetiva do professor. O corpus de análise foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco professores de espanhol de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte e cidades metropolitanas. Partindo dos estudos pecheutianos numa interface com a psicanálise lacanianiana, os gestos de interpretação empreendidos permitiram identificar, nos dizeres dos professores, representações permeadas por rastros de singularidade, além de significantes que configuram o ensino de espanhol nos circuitos da contingência e da possibilidade.

No artigo, “Sentidos no texto: uma análise de "neologismo" de Bandeira”, Eduardo Guimarães se volta para o poema “Neologismo”, de Manuel Bandeira, para colocar em pauta

uma questão sobre a língua e sobre sua enunciação. O autor propõe um modo de olhar para o discurso poético que produz implicações para o ensino e para subjetividade, uma vez que o neologismo pode ser compreendido como algo subjetivo que deixa pistas sobre o modo como o sentido toca o sujeito em sua produção textual.

Vania Maria Lescano Guerra e Eliane Francisca Alves da Silva, no artigo que se intitula “Sujeitos surdos e discurso: a construção identitária e as relações de ensino”, a partir de uma perspectiva discursiva da linguagem, observam as interferências da Língua Brasileira dos Sinais na marcação de tempo e em outros aspectos da Língua Portuguesa, mediante análise de mensagens de surdos trocadas via inbox, pela rede social *Facebook*. As autoras analisam os aspectos linguísticos da LIBRAS, a estrutura dos sinais que dão forma às formulações dos surdos e qual a relação que se estabelece entre estes dois sistemas linguísticos tão distintos: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos.

Angela Derlise Stübe e Tany Aline Folle, no artigo “Formações imaginárias sobre língua inglesa pessoal e profissional” buscam resgatar o imaginário sobre língua inglesa que se inscreve em narrativas de sujeitos-professores residentes na região de abrangência da UFFS, *Campus Chapecó - SC*, graduados em Letras, docentes no Ensino Fundamental I, II e no Ensino Médio. Inscritas em uma perspectiva discursiva, as autoras observam que as formações imaginárias sobre a língua inglesa se constituem por traços que apontam rupturas e tensões, pois ultrapassam o nível linguístico, para envolver aspectos identitários, históricos, sociais, políticos e educacionais.

No artigo intitulado “O papel conservador da renovação terminológica: reflexões sobre a expressão ‘expectativas de aprendizagem’”, Peterson José Oliveira, valendo-se de conceitos da Semântica da Enunciação e de análises conjunturais sobre a escola e a educação, propõe uma análise de partes de um documento da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no qual a expressão ‘expectativas de aprendizagem’ aparece como jargão pedagógico. O autor destaca a imprecisão no uso do termo, bem como sua equivalência semântico-discursiva a expressões como *objetivos* de ensino, o que produz um esvaziamento conceitual e destitui a autonomia dos professores em relação aos conteúdos ministrados.

Encerrando este volume, o artigo de Arabela Vieira dos Santos Silva Franco, “Ser ou não ser bilíngue: Os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro”, propõe uma abordagem psicanalítica para analisar como cada sujeito se inscreve discursivamente como sujeito bilíngue. À luz das teorias da significação e dos quatro discursos

esquematizadas por Lacan, a autora analisa alguns dizeres de uma professora a respeito do tema bilinguismo, destacando sua relação com a fala em língua inglesa. A autora salienta a importância de se considerar o impossível na relação com as línguas e o modo singular como cada um lida com sua falta constitutiva.

A proposta deste número especial da Revista Letras & Letras representa, por fim, uma oportunidade de divulgar os resultados de um diálogo profícuo e heterogêneo estabelecido entre pesquisadores reconhecidos dos Estudos Enunciativo-Discursivos, da Linguística, da Linguística Aplicada, da Semântica Histórica da Enunciação, ou seja, de estudos que se inserem no âmbito das Ciências da Linguagem.

Agradecemos aos coordenadores do projeto Casadinho, Ernesto Sérgio Bertoldo, Cármen Lúcia H. Agustini e Carla Tavares, pela iniciativa que propiciou intenso intercâmbio e discussões acadêmicas; e aos pesquisadores que nos confiaram seus textos e suas reflexões que, certamente, provocarão problematizações relevantes não só acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas sobre o modo como a subjetividade se constitui na/pela língua(gem) e sobre os efeitos produzidos por práticas discursivo-enunciativas em nossa sociedade. Também não poderíamos deixar de agradecer o apoio que recebemos do editor Guilherme Fromm, ao longo de toda a confecção deste volume. Desejamos a todos uma boa e instigante leitura!

As Organizadoras:

Carla Nunes Vieira Tavares*
Juliana Santana Cavallari**

Referências

BALDINI, L. J. S. Discurso e cinismo. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V. (Orgs.). **Discurso e...: ideologia, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo)sexualidade**. Rio de Janeiro: 7Letras; Faperj, 2012. p. 50-58.

* Professora no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); com doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em Ciências da Linguagem pela Universidade de Franche-Comté, FR; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Subjetividade (GELS).

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS); com doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutorado na área de Tradução, pela mesma instituição; líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e Identificações: efeitos de (d)enunciação (GPSI).

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique general I**. Paris, FR : Gallimard, 1995.

_____. **Problemas de lingüística geral**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2006.

DINIZ, M. A relação com o saber para a psicanálise. In: **Psicanálise, educação e transmissão**, v.6., 2006, São Paulo, SP. Proceedings online... Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 30, Maio, 2016.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Obras Completas** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. pp. 118-160.

GEORGES, P. Do gozo. In: **Scilicet: Os objetos a na experiência psicanalítica**. Associação Mundial de Psicanálise. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008, p. 146-148.

LACAN, J. **O seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

_____. **O seminário livro 17: o avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

HENRY, P. **A ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Tradução de Maria Fausta P. de Castro, 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethania S. Mariani, Eni P. Orlandi [et al.]. 3ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Apprendre la langue de l'autre : constitution de la parole et/ou emprunts au jeu dramatique

Learning de language of the other: constitution of the speech and/or dramatic play borrowings

Patrick Anderson*

RESUME: Avant d'aborder la question d'une insertion du jeu dramatique dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est rappelé comment entendre ce qui concerne la constitution d'une parole autre que celle de l'accès au langage. A l'encontre d'une visée purement instrumentale contenue dans la réduction consistant à considérer que parler serait communiquer, il s'agit de donner place à la dimension sensorielle (inscription de l'affect dans le corps), de donner place au plaisir des sons, au plaisir de l'émission, au plaisir de la mise en bouche, au travail de la voix, au rapport à la voix, au rapport qui se construit avec la voix de l'Autre/autre et ainsi de prendre en compte le désir, non pas au sens trivial du terme, mais bien tel qu'il est envisagé par Freud et Lacan. Comment le sujet travaille la langue et comment la langue travaille le sujet peut être une formulation de ce qui est avancé ici.

MOTS-CLES: Désir. Didactique des langues étrangères. Jeu dramatique. Parole. Sujet. Voix.

ABSTRACT: Before dealing with the question of integrating dramatic play in foreign language teaching, we should have in mind how the constitution of the speech other than that of access to language is understood. As opposed to a purely instrumental view that reduces the act of speaking to communicating, our perspective gives way to the sensory dimension (registration of affect in the body), to the pleasure with sounds, to the enjoyment of speech projection, verbalization, to the work with the voice, in relation to the voice built with the voice of the Other / other. Therefore, it takes into account the desire, not in the trivial sense, but as envisaged by Freud and Lacan. How the subject works language and how language works the subject may be a formulation of what is stated here.

KEYWORDS: Desire. Foreign language teaching. Role play. Speech. Subject. Voice.

Propos liminaires...

Avant d'aborder dans quel sens entendre emprunts au jeu dramatique, je préciserai ce qu'il est possible de concevoir sous l'expression : constitution de la parole dans le cadre d'apprendre une langue qui n'est pas celle de l'accès au langage, ce qui signifie que les lignes

* Professeur émérite des universités, UFC- Besançon, FR.

qui vont suivre auront en arrière plan les *Écrits de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (2002).

1. De ce qu'il en est de la didactique des langues étrangères et de la didactique du français langue étrangère dans notre post (post) modernité¹...

A partir du moment où la DLE² et la Didactique du FLE se sont données pour objectif d'amener ceux qui apprennent à parler en classe, les différentes méthodologies se sont heurtées à chaque fois au truisme qui veut que pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Par mansuétude, je ne relèverai pas les exemples contenus dans l'approche actionnelle ou l'approche communicative qui ont en commun de circonscrire les langues dans une dimension purement instrumentale (ANDERSON) (2014). Ceci a été montré sous la dénomination de : *langue de service* (JUDET DE LA COMBE; WISSMANN, 2004). Une autre façon d'envisager cette question est de considérer qu'insensiblement nous aurions pénétré dans ce que Orwell dénonçait en parlant de *novlangue*. Un exemple, hors secteur éducatif, nous est donné par l'administration des hôpitaux qui parle de citoyen-client en lieu et place de patient. On sait le sort réservé au vocable chômage remplacé par fluidité ou flexibilité et dans le secteur éducatif des référentiels de toutes sortes ont envahi la sphère (AMORIM, 2012). Ce que les Grecs avaient épinglé sous le terme de *pléonéxie* dépasse la simple modification de vocable et pour la DLE, il s'agit en même temps de l'absence du travail de naturalisation du point de vue épistémologique que supposent l'exportation d'un concept d'un domaine de références à un autre et l'examen de sa validité. Le problème est qu'une notion en DLE est donnée sous l'apparence d'un concept, alors qu'il n'y a pas eu le travail d'élaboration qui doit le rendre compatible avec la discipline dans laquelle il doit s'insérer. On oublie par exemple que le terme de compétence chez Chomsky (compétence linguistique) n'a pas la même acception dans compétence communicative chez Hymes. Le terme utilisé par Chomsky n'est pas celui utilisé par Hymes (cf: BRONCKART et al., 2005, ou JACQUES, 1982). On oublie que centration provient du débat lancé à la fin du XIX siècle par le pédagogue Diesterweg (centration sur

¹ Plus exactement il s'agit d'entendre les mutations de ce qui est nommé « société de l'information » que DUFOUR (2002) caractérise de la façon suivante : « instantanéité informationnelle, importance prise par des technologies très puissantes et souvent incontrôlées, l'allongement de la durée de la vie et la demande insatiable de grande santé, la dés-institutionnalisation de la famille, les interrogations multiples sur l'identité sexuelle, les interrogations sur l'identité humaine puisqu'on parle aujourd'hui d'une « personnalité animale », l'évitement du conflit et la désaffectation progressive du politique, la transformation du droit en un juridisme procédurier, la publicisation de l'espace privé, la privatisation de l'espace public... » et cf : également STIEGLER (2012)

² Didactique des langues étrangères désormais DLE.

l'apprenant) qui porte sur le rôle de l'école. Débat commencé par Humboldt dans *Essai sur les limites de l'action de l'état* (2004[1850]) et qui pose la question suivante : l'école doit-elle être centrée sur l'enfant ou centrée sur le savoir ? Humboldt avait tranché : l'éducation doit se soucier de former des hommes et non tel type de citoyen. Ce débat se poursuivra en France jusque dans les années 1920 (ANDERSON, 2015). On oublie que certains termes couramment utilisés dans le FLE ne proviennent pas du champ éducatif mais du marketing (DUFOUR, 2007; MARZANO, 2010; GORI, 2013). Comment par exemple le terme de besoin introduit chez J.-J. Rousseau perd progressivement son sens d'origine lorsqu'il apparaît de nos jours dans besoin(s) de communication (DAGUES, 2013).

L'oubli fondamental dans l'omniprésence de la communication est le fait qu'il ne s'agit pas de transmission d'informations, mais que la parole suppose d'être adressée. La réduction de la langue au code et l'importance accordée au message occulte le lien à l'autre qui tisse toute parole. Le langage instaure une relation irréductible à la relation sujet objet : la révélation de l'Autre. Parler, nous dit Levinas (1990), dans *Totalité et infini*, c'est faire advenir un monde. Il y a bien sûr le : parler à, le parler pour, mais il y a : le parler avec et le parler de, qui peut s'entendre dans la pédagogie entre la mise en œuvre du discours *logos* et du discours *mythos*. Dire que la parole est adressée, c'est dire qu'elle est allocutive. BENVENISTE (1974, p. 82) écrit :

Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il plante l'*autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.

Et on peut considérer que c'est par l' (A) autre que le sens de cette parole advient. C'est du reste le reproche adressé à Austin et à Searle : la non prise en compte de l'autre dans la théorie des actes illocutoires. Comme le souligne Poulain (1998, p.10, 11): «Le problème de la pragmatique, c'est qu'elle établit qu'un acte de communication se produit si et seulement si l'énonciateur identifie son allocutaire à ce qu'il lui dit et à ce qu'il veut lui faire faire en lui parlant».

Brièvement, je rappellerai qu'apprendre une langue autre vient troubler le rapport avec la langue d'origine, celle de l'accès au langage, par le simple fait qu'alors le sujet au sens de *parlêtre* se replonge dans un enracinement archaïque. C'est dire que s'approprier la langue de l'autre, c'est faire en sorte qu'elle devienne objet transitionnel – dans le sens que lui assigne Winnicott (1975) - cette aire intermédiaire d'expérience entre principe de réalité et principe de plaisir. Entrer dans une division subjective signifie que la langue de l'autre, celle qui est inconnue se trouve progressivement à la fois dans l'étrange et dans le familier.

2. Langue, énonciation, parole...

La langue, dont je parle ne concerne ni un sujet intentionnel, ni le vouloir dire tel que l'envisage le connexionnisme ou l'interactionnisme. Il est nécessaire d'entendre autre avec un A majuscule et en cela entendre un sujet clivé, non maître de son dire comme le veut la philosophie expressiviste convoquant une transparence énonciative et là réside toute la question du réductionnisme opérée sur la question des actes de parole.

Si se fonder une autre énonciation est à l'œuvre, fonder sa parole dans une autre langue, n'est pas le lot commun, il n'est même pas l'objectif pour beaucoup qui viennent apprendre une langue. Le tomber amoureux qu'évoquait G. Duhamel (1936) demeure particulier, le passage radical à une autre langue va parfois de pair avec la question de se forger sa propre écriture comme Kafka, Beckett, Conrad, Celan, Ionesco, Canetti, Alexakis ou Cheng pour n'en citer que quelques-uns. C'est l'advenue de quelque chose où le désir du sujet cherche à se dire³. Celui ou celle qui apprend se trouve dans l'obligation de construire et de se construire des repères stables et ceci grâce à la demande inconsciente qu'il adresse à l'enseignant. Corrélativement à ce mouvement d'institution d'une parole paternelle placé du côté de l'enseignant, le sujet a la nécessité de subvertir cette parole par le désir de s'en affranchir. C'est pour cela que l'enseignant est placé en position de bon objet à introjecter (idéalisation).

Trois éléments semblent particulièrement importants et ceci est particulièrement dévoilé dans l'ouvrage : *Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi (2011)

- L'importance de la dimension sensorielle dans la mesure où le lien à l'autre langue est d'abord sensitif (inscription de l'affect dans le corps) VASSE (2010). On pensera au plaisir des sons, au plaisir de l'émission, au plaisir de

³ J'ai développé ce point en 2007 dans l'article intitulé « Ce qui ne va pas de soi », in *Langage & Inconscient* n°3, Limoges, Lambert-Lucas.

la mise en bouche dont parlait Stanislavski, au travail de la voix, au rapport à la voix, au rapport qui se construit avec la voix de l'autre. Cette dimension est fort présente chez Fonagy (1991), et particulièrement dans les travaux de M.F.Castarede (1987), Castarede et Konopczynski (2010). On s'éloigne ici des questions qui portent sur l'articulation.

- L'importance de la loi du fait de la demande adressée à l'enseignant, puisque celui-ci est supposé détenir un savoir sur la langue. La loi caractérise les échanges de places et de rôles dans le réel et dans le symbolique (KAES, ANZIEU et THOMAS, 1979). La loi fonde la question de la place autre que celle délimitée dans le cadre sociologique ou sociolinguistique et c'est ce que la *doxa* dominante de la Didactique du FLE ignore en utilisant 13 termes pour évacuer le terme enseignant.
- L'importance de la norme qui prend forme dans une demande d'élucidation du système de la langue inconnue. Ceci pose l'enseignant dans sa fonction de médiateur, dans le sens que lui assignait déjà Saint Augustin en parlant de metteur en signes.

Ce qui est évoqué *supra* concerne la question du désir, non pas au sens trivial du terme, mais bien tel qu'il est envisagé par Hegel ou Lacan. Ceci consiste à dire de se situer non pas au plan des acquisitions – acquisition du langage ou acquisition de langue - mais au plan de ce que sous-tend la question de la relation au savoir. Comment le sujet travaille la langue et comment la langue travaille le sujet peut être une formulation de ce qui est avancé ici.

3. L'étonnement pris non au sens de Popper (1985) mais en lien à la parole évocante

A partir de ce qui vient d'être posé, le problème demeure : Comment inscrire cette parole en devenir dans son rapport à l'imaginaire ? Question qui suppose de chercher des pratiques qui provoquent l'étonnement. Autrement dit, tourner le dos à l'ineptie des savoirs faire, savoir dire, et savoir être et chercher de l'inattendu, de l'énigme. Convoquer non plus la parole dans sa réduction techniciste contenu dans la communication, mais entendre parole dans sa dimension évocante. Lacan (2013[1965], p. 206) l'exprime en ces termes :

Le langage n'est pas un code, précisément parce que, dans son moindre énoncé, il véhicule avec lui le sujet présent dans l'énonciation. Tout langage, [...] s'inscrit, c'est bien évident, dans une épaisseur qui dépasse de beaucoup celle, linéaire, codifiée, de l'information.

Autrement dit pour replacer ce dire du côté de l'enseignement, c'est comprendre qu'il est nécessaire de se placer du côté de la *praxis*⁴ et non du côté de la *poïesis* comme le fait la doxa dominante de la DLE. Ailleurs un bon exemple nous a été donné par Heidegger (1990[1953]a e b) dans la critique qu'il adresse à la langue technique par rapport à ce qu'il nomme langue de tradition.

Plus ou moins à partir des années 1980, les approches méthodologiques ont délimité deux moments dans la classe, l'un centré sur la compréhension, l'autre orienté vers la production. Ceci s'est traduit par la pratique d'exercices de simulation et de jeux de rôle. Moirand (1982, p. 38, 39) en donne une définition succincte : « Faire semblant de faire quelque chose » pour la simulation et « faire semblant d'être quelqu'un d'autre » pour le jeu de rôle. Pour ma part la pratique de ces exercices m'avait conduit à dresser un constat d'insatisfaction parce que d'une part :

- l'activité s'origine à partir d'une injonction paradoxale : soyez spontané ! d'autre part :
- que le ou les discours produits traduisent rarement l'épaisseur d'un échange réel puisque pour qu'y ait parole il lui faut un enjeu !
- enfin que le résultat final apparaît beaucoup trop entaché d'artificialité marqué par l'extrême difficulté à échapper à des situations conventionnelles a tendance à orienter vers la reproduction de schémas classiques et caricaturaux des échanges humains qui oublient le rôle prépondérant de l'adresse. La parole circule à vide où le déroulement ne porte pas sur la négociation du sens mais essentiellement sur la forme et objection majeure l'exercice demandé apparaît trop difficile.

4. Enjeu de la parole vs jeux dramatiques

Au théâtre, les acteurs ne simulent pas, le verbe jouer en français fonde ici un malentendu, les acteurs incarnent, ils donnent à voir le personnage et cette construction dont parlent Stanislavski (1984) et bien d'autres oblige à un travail sur soi. Il faut être au plus près de soi, à sa propre écoute, pour pouvoir s'en distancer et devenir autre. La convention exige d'entrer dans un univers fictionnel mais de telle sorte que les phrases ou les mots qui sont prononcés ne pourraient pas être autres que ce que le personnage dit. Il y a donc un paradoxe en DLE dans le fait de dire que pour parler, il suffirait de réunir les conditions nécessaires à un

⁴ La lecture que fait Arendt (1972) de *praxis* et de *poïesis* initiés par Aristote signifie que dans la *poïesis*, l'ergon (la tâche) se suffit à elle-même, elle n'engage pas le sujet alors que la *praxis* implique que le sujet est transformé en retour par ce qu'il a effectué.

exercice de la parole. En posant la question en ces termes, la question de l'acte lui-même est abandonnée. La question de la mise en place d'une pratique théâtrale en classe de langue est une autre question, ce que j'avance, c'est qu'il ne s'agit pas de faire du théâtre en classe, mais de puiser dans les techniques que l'on a soi-même intégrées (condition nécessaire et indispensable) pour trouver les moyens d'aider ceux qui apprennent à passer à l'acte. Ceci n'est pas propre à l'enseignement d'une langue à des étrangers en suivant l'adage qui veut que les cordonniers soient mal chaussés. J'ai participé à des soutenances de thèse de doctorat portant sur l'oral où le ou la candidat(e) était confronté(e) à sa propre position par rapport à sa prise de parole.

- Au contraire d'une prise de parole dans l'immédiateté, on va opposer l'artificialité d'un travail d'élaboration qui permettra un déplacement dans ce qui aura été intégré dans le réel, une fois que certains éléments seront devenus constitutifs de l'énonciation de celui ou celle qui apprend. Partir de l'artificialité pour aller vers une certaine réalité et non partir de la réalité pour construire de l'artificiel. Un bon exemple de ceci nous est donné dans les productions Makeïeff et Deschamps (*Les frères Zénith* (1989), *Lapin chasseur* (1990), par exemple). L'orientation adoptée impose d'accorder une attention particulière au temps - durée nécessaire à la construction du groupe et durée indispensable de façon à ce qui est mis en œuvre puisse permettre le processus d'appropriation. Deux modalités fondamentales seront travaillées indirectement le temps et le silence. La parole étant l'aboutissement, elle ne sera que ce qui advient en dernier lieu, ce qui signifie qu'il va s'agir d'abord de mettre en place un travail sur le corporel et pour se faire de poser respiration et concentration. C'est à partir d'un travail sur la respiration qu'il sera possible d'obtenir une concentration qui libère ou au moins neutralise les phénomènes de sur jeu ou de sous jeu. C'est à partir d'exercices que l'on retrouve dans différentes disciplines (danse, chant, sport) que l'on va faire découvrir des postures, des mouvements et les différentes voix que l'on peut avoir à emprunter. (On trouvera des indications précises dans les écrits du metteur en scène Antoine Vitez (1982, 1995) ou dans les travaux de Meschonnic (1982). Donner à voir à partir d'une façon de se déplacer par exemple. Travailler des hauteurs de voix. Puis exercices d'articulation de phonèmes, exercices d'échauffement, mise en espace, mouvements dans l'espace, déplacements. Exercice sur la voix, voix projetée, colorations différentes, intentions différentes etc. ; voix non projetée – parler seul, se remémorer. Soupirer, murmurer, etc.
- Quelques exemples vont illustrer le type de travail envisagé :

Un type de travail va porter sur le développement d'activités réflexes sur la langue et pour se faire va s'appuyer sur la mise en bouche puis sur l'accrochage intérieur à l'aide de poèmes, étant entendu que tout se déroulera à partir de l'écoute et ne partira pas de l'écrit.

L'appui réside dans la mémoire auditive et la mémoire corporelle. La mise en bouche est ce qui fonctionne spontanément avec des enfants de maternelle, ils se laisse prendre par la sonorité d'un mot, il y a bien sûr tout ce qui gravite autour du sexuel et du scatologique (le célèbre caca boudin) mais il y a cette aptitude à laisser résonner en soi ce que Green (2011) nomme le bruit du langage. On en a une idée avec le gueuloir de Flaubert ; Les québécois ont le terme « parlure » pour distinguer cet élément de la parole. Evidemment ce sont les poètes qui sont sensibles à ce genre de choses mais on en a des exemples dans le travail de certains acteurs : G. Desarthes, par exemple, dit passer par dégueuler le texte pour dire essayer d'oublier le sens. Poèmes tirés des *Innocentines* de R. de Obaldia (2002) ou des *poésies sournaises* d'A Frédérique.

Une autre direction nous est donnée par la prose qui va permettre à partir de la respiration, de travailler indirectement le souffle. Ceci peut croiser des textes des écrivains du XIXe siècle pour la simple raison que c'est dans ce type de textes que l'on trouvera une articulation au rythme et à la période. À titre indicatif, je mentionnerai le texte d'Henri Michaux intitulé *Projection* (1929) qui permet d'articuler : le rythme, la scansion de l'énoncé. Autre exemple le scénario intitulé : *Scènes d'amour* d'E. HUPPERT (1986) qui porte sur l'accrochage intérieur. L'objectif est de rendre crédible le dit et l'adresse. La question posée par le dit est d'entendre si le récit est crédible ou non et entendre si le dit est crédible revient à entendre comment le rythme fait sens. Comment rendre ce qui est étranger en le transformant en singulier peut être une façon d'entendre ce que Hegel nommait universel-singulier et d'entendre appropriation.

Enfin le désemboîtement, la non articulation geste et signification se trouvent aisément dans l'œuvre de Tardieu (*Les mots inutiles, Un mot pour un autre*, 1987). L'intérêt chez Tardieu est de ne pas pouvoir s'appuyer sur le sémantique. À titre d'exemple (in *Le Professeur Fræppel*, 1978):

Lorsque M. Peremere fait sa réussite en disant :

- « Un dix de trèfle, une dame de cœur, un valet de pique, un chat de gouttière, une vache à lait... »

Et que Madame Peremere lui rétorque :

- « Vous êtes bien silencieux Gustave ? Poil de carotte et riz caroline, vous n'êtes pas souffrant, j'espère ? »

La recherche de : chat de gouttière, vache à lait, poil de carotte et riz caroline ne sont bien sûr d'aucune utilité. On se trouve placé devant quelque chose d'indirect qui nous dit autre chose que ce que disent les mots pris dans leur valeur faciale

comme le disait Queneau.

Ailleurs on peut imaginer que Mme PEREMERE est gourmande et qu'elle a été attirée par une tarte aux fraises exposée dans la vitrine d'une pâtisserie. Chez Tardieu cela devient :

Mme PEREMERE :

« Tarte aux fraises...; Mais cinquante kilos.»

Convoquer l'imagination ce peut être d'introduire un élément incongru comme dans les paradoxes de Lichtenberg ou encore d'essayer de mettre en rapport des objets comme le proposait le dictionnaire des objets introuvables. C'est dire que ce qui semble le plus banal peut servir de déclencheur.

5. Habiter la langue de l'A (a)utre

La question subsiste à chaque fois de comment le sujet s'autorise à parler la langue de l'autre et s'il accepte ou non de l'habiter. En formulant ce point ainsi, on voit qu'on rejoint la façon dont Winnicott (1975) conçoit la créativité. En ce sens la langue étrangère peut devenir une vraie langue, c'est-à-dire une langue dans laquelle il sera possible de nommer. L'appropriation, est une place à occuper dans l'autre langue par le sujet. Ce positionnement implique que l'enseignant de langue se doit de ménager un accès à la langue et c'est cette place qui permettra que celui ou celle qui apprend puisse s'y inscrire comme sujet parlant.

Références

AMORIM, M. **Petit traité de la bêtise contemporaine**. Toulouse: Erès, 2012.
<http://dx.doi.org/10.3917/eres.amori.2012.01>

ANDERSON, P. Des effets de ce que livre « le divin marché » au plan de l'enseignement des langues in CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Ed.) **Mídia, Exclusão e Ensino : dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Une langue à venir - De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation**. Paris: L'Harmattan, 2015.

_____. Absence du sujet, émergence du sujet. In: **Travaux de didactique du FLE**. n° 63, Presses universitaires de la Méditerranée, 2012, p.131-152.

_____. D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre. In: **Horizontes**, vol. 26, n°1. Itatiba, SP: Ed. Universitária Sao Francisco, 2008, p. 45-52.

_____. Ce qui ne va pas de soi. **Langage & inconscient**, n°3. Limoges: Lambert Lucas, 2007, p. 11- 24.

ARENDET, H. **La crise de la culture**. Paris: Gallimard, 1972.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**: v.II. Paris, FR: Gallimard, 1974.

BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Eds). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues. In: _____. **Repenser l'enseignement des langues et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq, FR: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

CASTAREDE, M.F. **La voix et ses sortilèges**. Paris, FR: Les belles Lettres, 1987.

CASTAREDE, M.F.; KONOPCZYNSKI **Au commencement était la voix**. Toulouse: Eres, 2010.

DAGUES, V. De quoi avons-nous donc besoin? De la nécessité d'Emile de J.-J. Rousseau au besoin des apprenants de notre temps. **Collection Proximités-Didactique**. Brussels, BE: Editions Modulaires Européennes, 2013.

DUFOUR, D-R. La condition subjective à l'ère de l'économie de marché. In : **Santé conjugue**, n°20, Bruxelles : Fédération des maisons médicales, p.33-44, Avril/2002. _____. **Le Divin Marché – La révolution culturelle libérale**. Paris, FR: Denoël, 2007.

DUHAMEL, G. **Fable de mon jardin**. Paris: Mercure de France, 1936.

FONAGY, I. **La vive voix** – Essai de psycho-phonétique. Paris, FR: Payot, 1991.

GORI, R. **La fabrique des imposteurs**. Paris, FR: LLL, 2013.

GREEN, A. **Du signe au discours et théories du langage**. Paris, FR: Ithaque, 2011.

HEIDEGGER M. **Langue de tradition et langue technique**. Bruxelles: Leber Hossmann, 1990a.

_____. **La question de la technique**. Paris, FR: Gallimard, 1990b.

HUMBOLDT, W. **Essai sur les limites de l'action de l'état**. Paris: Les Belles Lettres, 2004.

HUPPERT, E. **Scènes d'amour** - de l'écran à la page blanche, jeux de hasard et d'émotion. N. Czeckowski Ed. Paris: Autrement, 1986.

JACQUES, F. **Différence et subjectivité**. Paris: Aubier Montaigne, 1982.

JUDET DE LA COMBE, P.; WISMANN, H. **L'avenir des langues**. Paris, FR: Cerf, 2004.

KAES, R.; ANZIEU, D.; THOMAS, L.-V. Fantasma et formation. **Collection Inconscient et culture**. Paris, FR: Dunod, 1979.

LACAN J. **Problèmes cruciaux pour la psychanalyse Séminaire 1964-1965**. Paris, FR: Editions de l'Association Freudienne internationale (leçon du 10 mars 1965), 2013.

LEVINAS, E. **Totalité et infini**. Essai sur l'extériorité. Paris, FR: Le livre de poche, 1990.

MAKEIEFF M.; DESCHAMPS J. **Les frères Zénith, création au théâtre de Sète et Théâtre National de Chaillot Paris**, 1989, extrait visible sur Youtube: www.youtube.com/watch?v=rUMQaP8OzuQ

_____. **Lapin chasseur**. Création au Théâtre National de Chaillot, Paris, 1990, DVD : Splendeur et gloire des Deschiens, 23. 11. 2004, 150mn.

MARZANO, M. **Extension du domaine de la manipulation**. Paris: Pluriel, 2010.

MESCHONNIC, H. **Critique du rythme - Anthropologie historique du langage**. Lagrasse : Verdier, 1982.

MICHAUX, H. Projection et Ecuador. In: _____. **Mes propriétés**. Paris, FR: Nrf, 1929.

MIZUBAYASHI, A. **Une langue venue d'ailleurs**. Paris: Gallimard, 2011.

MOIRAND S. Enseigner à communiquer en langue étrangère - **Collection F, Recherches/applications**. Paris, FR: Hachette, 1982.

OBALDIA R. (de). **Innocentines**. Paris, FR: Grasset, 2002.

POULAIN J. **Les possédés du vrai**. Paris, FR: Cerf, 1998.

POPPER K.R. **Des sources de la connaissance et de l'ignorance**. Paris, FR: Rivages poche, 1985.

SAUSSURE (de) F. **Ecrits de linguistique générale**, Paris: NRF Gallimard, 2002.

STANISLAVSKI C. (1949), **La construction du personnage**, Paris: Pygmalion Gérard Watelet, 1984.

STIEGLER, B. **Etats de choc - Bêtise et savoir au XXIe siècle**. Paris, FR: Mille et une nuits, 2012.

TARDIEU, J. **Le Professeur Frœppel**, Paris, FR: Nrf Gallimard, 1978.

_____. **La comédie du langage**. Paris, FR: Nrf Gallimard, 1987.

VASSE, D. **L'arbre de la voix**. Paris: Bayard, 2010.

VITEZ, A. Le rythme et le discours (entretien avec H. Meschonnic). In: **Langue française** n°56, 1982.

_____. **Ecrits sur le théâtre**. T. 2 1954-1975. Paris, POL: Gallimard , 1995.

WINNICOTT, D.W. **Jeu et réalité** – l'espace potentiel. Paris, FR: NRF Gallimard, 1975.

Artigo recebido em: 11.12.2015

Artigo aprovado em: 11.02.2016

A construção da subjetividade surda pela falta/presença da língua: uma análise foucaultiana¹

**The construction of the deaf identity through absence/presence of the language: a
foucauldian analysis**

Maria Salomé Soares Dallan*
Márcia Aparecida Amador Mascia**

RESUMO: Realizando uma incursão nos estudos sobre a surdez, observamos que, ao longo da história, os surdos foram colocados – através do discurso – em várias instâncias sociais, provocando uma definição difusa de sujeito, que ora é deficiente auditivo, ora é componente de um povo, o *povo surdo* produtor de uma cultura própria, a *cultura surda*, que em nada se assemelha ao sujeito que a medicina nomeou. Este artigo tem como objetivo analisar esses dois fragmentos de discurso – o de “deficiente auditivo” e o de “povo surdo” – que são constituídos historicamente e, portanto, podem engendrar (novas) subjetividades surdas. Como metodologia de trabalho, elegemos seis enunciados – de três formações discursivas distintas – a respeito das pessoas surdas que se comunicam através da língua de sinais, procedendo a uma análise desses discursos na perspectiva adotada por Foucault na obra *Arqueologia do Saber*. Esse referencial teórico auxiliou a observar que o processo de produção de sujeitos-objetos do discurso no contexto dessas formações discursivas favorece o modo de subjetivação da pessoa surda, uma vez que as três formações discursivas – aparentemente distintas, mas cujo objeto de discurso é o mesmo: o sujeito surdo – reverberam sobre seus sujeitos-objeto de discurso, influenciando seu modo de subjetivação. Sendo assim, pudemos observar

ABSTRACT: Conducting an incursion in the studies of deafness, we observed that throughout the history of mankind, the deaf people were placed - through discourse - in various social levels, causing a fuzzy definition of the subject, either being considered hearing impaired, or as part of a people, the deaf people producer of their own culture, deaf culture, which in no way resembles the subject who was named by medicine. This article aims to analyze how these two discourses – of "hearing impaired" and of "deaf people" – that are historically constructed, and therefore can engender (new) subjectivities deaf. As research methodology, we elected six statements – three distinct discursive formations – regarding deaf people who communicate through sign language by making an analysis of speeches from the perspective adopted by Foucault in *The Archaeology of Knowledge*. This theoretical framework helped to observe that the production process of subject-object of the discourse in the context of these discursive formations favors the mode of subjectivation of the deaf person, since the three discursive formations - apparently distinct, but whose discourse object is the same: the deaf subject - reverberate on its subject-object of discourse, influencing their mode of subjectivation. Thus, we observed that, even partially, the current Deaf Studies are claiming for the Deaf

¹ Parte desse trabalho foi embasado em outro trabalho nosso, apresentado durante o X encontro de Pós-Graduação da USF-Universidade São Francisco cujo tema foi Ciência e Inclusão: A DIVERSIDADE EM FOCO, no ano de 2011. Este, por sua vez, foi parte da dissertação de Mestrado de DALLAN (2012), cuja orientação foi feita por Márcia Aparecida Amador Mascia.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Unicamp.

** Pós-Doutorado pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction.

que, mesmo parcialmente, os Estudos Surdos atuais estão reivindicando para a Comunidade Surda a construção/implementação de novos saberes a respeito de si, os quais fundamentarão seu próprio discurso, numa tentativa, talvez, de constituição de um sujeito diferente do que é relacionado nos discursos clínicos produzidos pelos outros não-surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo. Libras-Língua de Sinais brasileira. Formações discursivas. Subjetividade. Objetos Discursivos.

Community the construction /implementation of new knowledge about themselves, which will base its own speech, in an attempt perhaps to set up a different subject from what is related in clinical discourses produced by other non-deaf.

KEYWORDS: Deaf. Libras-Brasilian Sign Language. Discursive Formations. Subjectivity. Discursive Objects.

1. Introdução

Pensar uma arqueologia, conforme Foucault (2002), possibilita observar e definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Para esse autor:

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 1979, p. 13)

Motivadas pelas questões de produção de positividades em Foucault (FOUCAULT, 2002), mais especificamente a discussão a respeito da emergência dos objetos em uma formação discursiva, a citação acima nos mobiliza a entendermos que estes objetos –verdades construídas a respeito de um grupo de sujeitos, com base em algum atributo ou especificidade–, mantêm uma imbricada relação no âmbito das formações discursivas produzidas em decorrência da vivência desses grupos em sociedade e, portanto, na produção de positividades nas áreas que pensam e falam sobre o sujeito não ouvinte, especificamente aqueles surdos sinalizadores de Libras, a Língua Brasileira de Sinais.

As verdades produzidas nessas dessas formações discursivas que pensam e falam sobre o sujeito surdo acabam influenciando direta ou indiretamente a constituição de sua subjetividade que aqui é concebida como qualidade do que é subjetivo. Não encontraremos esse termo em Foucault, e sim o seu equivalente: modo de subjetivação. Para Castro: “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de

fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408). Segundo Castro (2009), existem dois sentidos para “modo de subjetivação”: o mais amplo e o mais restrito. O sentido mais amplo diz respeito aos modos de subjetivação propostos por Foucault que são, na realidade, modos de objetivação do sujeito, ou seja, o modo como ele aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. É esse o conceito que embasa nosso percurso nesse artigo. O sentido mais restrito refere-se ao conceito foucaultiano de ética que não cabe ao escopo desse trabalho.

Nossas leituras na área dos Estudos Surdos evidenciaram que esse sujeito-objeto de discurso, atravessado por diversas formações discursivas das mais variadas instâncias sociais, se inscreve (ou é inscrito) nos lugares nos quais se identifica ou é identificado: pessoa surda pertencente à comunidade surda, potencialmente sujeito produtor de cultura, *versus* pessoa com deficiência auditiva, passível de reabilitação através da clínica. Para Castro:

Com efeito, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo. Se, como Foucault, chamamos “pensamento” ao ato que instaura, segundo diferentes relações possíveis, um sujeito e um objeto, uma história do pensamento seria a análise das condições em que se formaram e modificaram as relações entre o sujeito e o objeto para tornar possível uma forma de saber. Essas condições, para Foucault, não são nem formais nem empíricas; elas devem estabelecer, por exemplo, a que deve submeter-se o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições algo pode converter-se em objeto de conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido. Essas condições estabelecem os jogos de verdade, as regras segundo as quais o que um sujeito pode dizer inscreve-se no campo do verdadeiro e do falso. (CASTRO, 2009, p. 408).

Compreendemos nesse trabalho que a relação entre discurso e subjetividade afeta profundamente o sujeito uma vez que estes se constituem na linguagem e por ela são constituídos. Ao se inscrever em qualquer formação discursiva (escolar, ideológica, cultural, etc.), esse sujeito constrói seu modo de subjetivação e retroalimenta novas formações discursivas produzindo outras visões sobre si, uma vez que afeta e é afetado pelos discursos produzidos; se inscrevendo e se deixando ser inscrito em uma instância e não em outra, ou ainda, ora em uma, ora em outra.

Através do contato com alunos surdos sinalizadores de Libras, pudemos perceber um movimento discursivo forte no Brasil, atualmente ligado aos movimentos internacionais

realizados pela *World Federation on the Deaf*, que visa retirar as pessoas que têm surdez – e que falam a Língua de Sinais – da categoria de “Deficiente Auditivo²”, condição oferecida pelas Ciências Médicas. Sujeito com uma falta que pode ser suprida por próteses auditivas, sendo, portanto, um sujeito passível de reabilitação. Segundo Skliar, esta é uma visão clínico-terapêutica e psicológica da surdez (SKLIAR, 1997). Esse autor fez a opção por inscrever os sujeitos surdos nos discursos antropológicos por entender que, através da língua de sinais, os surdos sinalizadores de Libras são um grupo humano a ser compreendido culturalmente. Atualmente os adeptos desta formação discursiva da área da antropologia, – surdos politizados, unidos por ideias similares às explicitadas por Skliar (1997) – nomeiam-se por *Povos Surdos* (STRÖBEL, 2006, 2008a e 2008b), localizam-se geográfica e espacialmente em uma *Comunidade Surda* (LOPES, 2007), reivindicando, enfim, sua condição bilíngue e bicultural.

Nessa introdução, apresentamos resumidamente duas visões aparentemente antagônicas do mesmo sujeito que é objeto dos discursos: “Deficiente Auditivo” *versus* “Povo Surdo”. O questionamento mobilizador do nosso estudo é: Como esses dois discursos constroem historicamente seu sujeito-objeto? A partir de quais regras?

A seguir, apresentamos o referencial teórico e, na sequência, a análise, seguida das conclusões.

2. Pressupostos teóricos: Michel Foucault e a *Arqueologia do Saber*

Visando à análise dos discursos sobre a surdez, sentimos a necessidade de estudar o livro *Arqueologia do Saber*, que, em nossa opinião, é um trabalho que rompe com a linearidade histórica na construção de uma análise do discurso, embora ao escopo deste artigo caiba apenas um breve resumo da obra, pelo próprio espaço deste tipo de produção.

Pensar uma arqueologia, conforme Foucault propõe, possibilita observar e definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Ela viabiliza uma real possibilidade de escansão do processo de construção das formações discursivas, uma vez que evidencia as contradições, para que surja em seu espaço uma descrição sistemática dos objetos em um discurso.

Pretendemos, a partir desse tópico, “mostrar segundo quais regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, jogos de conceitos, séries

² Código Internacional de Doenças – CID H90.0 até H91.9 – A visão de que “compete à medicina atuar no sentido da cura e do tratamento em relação às disfunções do organismo” (SOARES, 1999, p. 108).

de escolhas teóricas” (FOUCAULT, 2002, p. 205), uma vez que eles formam “o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento” (idem).

Buscaremos demonstrar, mais especificamente, quais tipos de sujeitos-objeto são formados nessas instâncias, através do macro-discurso, uma vez que, consonante com Foucault, entendemos que os saberes construídos nestas positividades são o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (ibidem, p. 206).

Segue uma pequena sinopse da obra, visando introduzir o leitor ao tema, aprofundando o assunto gradualmente, conforme avançarmos no tema central: as formas pelas quais os discursos contribuem historicamente para a formação de sujeitos-objetos do discurso e a partir de quais regras operam para produzir essa construção, uma vez que concebemos a ideia de que os modos de subjetivação que constituem o sujeito não ouvinte estão atrelados ao fluxo de vozes que compõem os múltiplos discursos que circulam socialmente a respeito da não audição.

Na sequência, apresentamos alguns trechos de relatos históricos que demonstram que o modo de subjetivação desse sujeito percorreu um longo e sofrido processo, e que, ora é sujeito-objeto de uma formação que o conforma ao modelo de “Deficiente Auditivo”, sujeito passível de ser reabilitado através da medicina que elabora técnicas e aparelhagens para suprir a ausência da língua – a oral –, ora é sujeito-objeto das correntes discursivas que o empoderam e o inscrevem nas formações discursivas dos “Povos Surdos”, produtor de cultura através da língua inscrita em seu corpo – a língua de sinais.

No primeiro capítulo, *Introdução*, Foucault contextualiza a partir de onde iniciará seu percurso: as rupturas importantes que visaram a uma retomada dos fatos históricos de forma diferenciada em relação ao que era feito anteriormente. Definindo os autores que detectaram incidências e interrupções no fluxo histórico (Bachelard, Ganguilhem, Guérout), Foucault contextualiza através de dados e dá início ao que pretende ser a arqueologia, que visa ser ruptura em relação à história das ideias, que primava pela linearidade dos acontecimentos históricos. Neste sentido, ele pretende “revelar os princípios e as consequências de uma transformação autóctone que está em vias de se realizar no domínio do saber histórico” (p.18), mostrando que a questão central de sua tese acontece no campo em que os acontecimentos se desenvolvem, ou seja, no discurso.

As ideias sugeridas pelo autor, nesse capítulo, fizeram com que olhássemos para a história sem visar “ ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio

coisa diversa do que dizem” (FOUCAULT, 2002, p. 8). Conforme sugerido pelo autor, nos documentos históricos nós procuramos analisar e descrever os fatos em sua descontinuidade histórica, escandindo o próprio discurso em busca das rupturas e das permanências visando uma análise final.

No capítulo *II - As regularidades discursivas*, o autor define de forma precisa as unidades do discurso, rejeitando as interpretações psicológicas que vinham sendo feitas anteriormente. Castro afirma que Foucault define “discurso” como “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (CASTRO, 2009, p. 117), complementando que o filósofo francês afirma que o discurso “está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (idem). Neste capítulo, Foucault aborda também as formações discursivas, buscando definir as relações existentes entre elas e a formação de seus objetos de discurso. Estuda a formação das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias, visando descrever todas as nuances analisáveis de uma formação discursiva. Finaliza o capítulo mostrando a necessidade real de analisar o discurso em sua riqueza.

Durante o terceiro capítulo, *O enunciado e arquivo*, o autor deixa claro a abrangência da função enunciativa e descreve importantes conceitos: raridade, exterioridade, acúmulo, *a priori* histórico, arquivo, os quais servirão de escopo teórico para o referencial que será desenhado no quarto capítulo: *A descrição arqueológica*. Neste, o autor especifica o que seria uma descrição arqueológica, confrontando e apontando as diferenças em relação à história das ideias. Nesse sentido, Foucault elucida que, na descrição arqueológica: 1) os discursos são práticas que obedecem a regras; 2) a arqueologia não busca especificar a transição discursiva (o que “precede, envolve ou segue”) e sim observar sua especificidade; 3) Ao invés de pesquisar a obra, ela evidencia “tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais”; 4) é a descrição sistemática de um discurso-objeto e não uma tentativa de reconstituição do pensamento do autor e seus desejos no próprio momento em que proferiram o discurso (FOUCAULT, 2002). Passa a delinear os conceitos de original e regular, onde demonstra que a descrição arqueológica não estabelece uma hierarquia de valor entre uma formulação inicial e a frase repetida anos ou séculos mais tarde. O que importa ao pesquisador é a regularidade com que esses discursos são enunciados enquanto um “conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2002). Em seguida, aponta as contradições e os fatos comparativos que utiliza para realizar uma análise

arqueológica, culminando nas mudanças e transformações que tal análise pode empreender.

No quinto e último capítulo do livro, Foucault tenta responder sobre questionamentos que poderiam surgir devido à sua teorização sobre a análise feita neste livro.

Sentimos também, a necessidade de retomar algumas situações históricas já conhecidas na área dos Estudos Surdos visando auxiliar o leitor a se situar dentro da problemática que trazemos no artigo. Estes excertos demonstram algumas influências sofridas pelo sujeito surdo ao longo dos séculos, e que, com certeza, afetaram decisivamente a construção da subjetividade desse sujeito, auxiliando a que ele desenvolvesse novas regras de atuação social.

Através dessas outras fontes pudemos perceber que as pessoas que têm surdez, ao longo da história da humanidade, foram colocadas em vários lugares sociais: foram mortos, proscritos ou apenas tolerados nas sociedades antigas; consideradas débeis e ignorantes até à Idade Média; no século VI, surgiram os primeiros casos de surdos que aprenderam a escrita, quase sempre atrelados à benevolência de pessoas ligadas à igreja; no Renascimento, se investia na aprendizagem, mas apenas dos filhos de famílias nobres; no século XVIII, a palavra falada teve primazia absoluta sobre a língua de sinais (SÁNCHEZ, 1990).

Sánchez afirma que a Gramática de Port Royal (1660) inaugurou uma teoria racionalista da linguagem, afetando diretamente o campo da pedagogia e, por conseguinte, a educação das pessoas surdas, pois foi considerado que “el que no habla no tiene acceso al conocimiento”³ (p. 44). Para o autor, ao final do século XVIII a opinião dividiu-se entre oralistas⁴ e gestualistas⁵, sendo que estes últimos receberam grande incentivo devido à fundação de uma escola para pessoas surdas, com instrução em língua de sinais, pelo abade L’Epée em Paris, em 1775.

Os oralistas contra-atacaram no Congresso Internacional de Milão, em 1880 – conseguindo a adesão da grande maioria de professores ouvintes, que ensinavam pessoas surdas – ficando decidido que a oralidade era superior à língua de sinais, portanto, todas as escolas deveriam usar esta metodologia de ensino.

Os estudos atuais demonstram que esse congresso interferiu negativamente na educação das pessoas surdas, uma vez que desconsidera sua língua de aprendizagem: a língua de sinais. Foram quase dois séculos de metodologias equivocadas que influenciaram sem dúvida o processo de subjetivação desse sujeito que se viu impedido de se expressar e se fazer perceber

³ Aquele que não fala, não tem acesso ao conhecimento.

⁴ Preconizam que a pessoa surda deve aprender a falar e a ‘ouvir’ através da leitura orofacial.

⁵ Preconizam que a pessoa surda tem uma comunicação própria, através de gestos e que esta forma de comunicação deve ser usada para o ensino no geral.

em sua própria língua.

Em 1960, o linguista americano Willian Stokoe apresenta uma pesquisa científica cujo resultado evidenciou que as línguas de sinais são línguas naturais; esse saber científico propiciou novo olhar educacional e social sobre este sujeito, cuja comunicação era visual. Muitas possibilidades surgiram desse saber proposto por uma positividade: a linguística. Novos discursos que falam esse sujeito-objeto – o surdo sinalizador de Libras – puderam ser tecidos, possibilitando a emergência de outras subjetividades que não a do deficiente auditivo passível de reabilitação.

Uma vez aprofundado o referencial teórico que irá fundamentar a etapa que se segue, e concebendo o processo de construção do sujeito-objeto em uma dada formação discursiva, passamos à metodologia que possibilitou que observássemos mais de perto alguns dos discursos sobre a surdez.

3. Metodologia: buscando os dados que revelam os objetos de um discurso

O objetivo deste artigo é o de analisar duas formações discursivas distintas: “deficiente auditivo” e “povo surdo” em sua emergência, reconstruindo historicamente seus sujeitos-objetos de discurso. Também visamos localizar a partir de quais regras esses discursos puderam emergir, uma vez que concebemos que, por serem construídos historicamente, esses discursos podem engendrar distintas subjetividades surdas.

Durante a coleta de dados procuramos enunciados que versassem sobre a pessoa surda em matérias jornalísticas, teses da área das ciências humanas, blogs, tendo como referência a palavra-chave “surdez”. Escolhemos seis enunciados a respeito das pessoas que têm surdez e que se comunicam através da Libras. Os seis enunciados coletados exemplificam três formações discursivas aparentemente distintas, cujo objeto de discurso é o mesmo: o sujeito não-ouvinte. Neste trabalho, nós procuramos relacionar esses enunciados ao “conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso”, cujas condições de aparecimento foram históricas, sem “enterrá-los em seu solo originário”, conforme propõe Foucault, mas desenvolver “o nexos das regularidades que regem sua dispersão” (FOUCAULT 2002, p. 55), ou seja, a institucionalização que favorece a sua disseminação como discurso oficial. Nós partimos da premissa de que é necessário tratar os discursos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (idem, p. 56).

Para fins de análise, nomeamos os enunciados da seguinte forma – conforme duas

categorias propostas por DALLAN (2012) a respeito de discursos *ouvintistas* e *surdistas* –, agregando uma terceira categoria, os discursos institucionais:

1) *Discursos ouvintistas*: Formações discursivas que alimentam o *ouvintismo*, termo cunhado por Skliar que são “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do *ouvintismo* – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo”. (SKLIAR, 1998 – p. 15); geralmente são enunciados advindos da instância das Ciências Médicas e ou saberes sobre o sujeito surdo na área clínica.

2) *Discursos surdistas*: Formações discursivas que alimentam o *surdismo*, neologismo criado por nós para definir as representações que algumas pessoas surdas sinalizadoras de língua de sinais, teceram a respeito dos não surdos (pessoas que ouvem e falam a língua oral) durante séculos em que se sentiram prejudicados por causa de um preconceito linguístico sofrido por elas em virtude da força da ‘língua oral hegemônica’. Este termo refere-se, também, ao Movimento Surdo Mundial desenvolvido em torno das seguintes formações discursivas: ‘povo surdo’, ‘cultura surda’, ‘comunidade de surdos’, ‘escolas de surdos’ - encontradas em farto material no mundo inteiro, cujo ápice no Brasil, em nossa opinião, ocorreu através dos “Estudos Surdos”: obra fruto de estudos acadêmicos, editada em quatro volumes, distribuída gratuitamente pelo meio eletrônico, rica em descrições a respeito do tipo de representação que este sujeito faz a respeito de si próprio e dos “ouvintes”. Esses discursos abrem espaço para uma nova construção social, de empoderamento da pessoa surda sinalizadora de Libras enquanto grupo produtor de cultura.

3) *Discursos institucionais*: Formações discursivas que alimentam políticas públicas que visam à *delegação de direito*⁶ e à *exigência do direito*⁷. As conquistas conseguidas são fartamente atreladas aos movimentos sociais.

Os seis enunciados foram separados nessas três categorias, sendo dois enunciados para cada categoria. Procedemos à análise dos dados conforme proposto por Foucault, de forma a fazermos uma análise arqueológica de acordo com o referencial teórico proposto por este autor. Nesse sentido, consideramos cada enunciado como sendo um “arquivo”, ou seja, como um

⁶ É uma forma ativa de institucionalização do poder por parte do governo, embora a lei possa ou não ter sido fruto de reivindicações de grupos, é, portanto, passiva por parte da população, que passa a exigir ou não o direito ao qual faz jus.

⁷ São reivindicações de grupos sociais, formas ativas de institucionalização do poder, que demandam movimentação do governo para dar conta dos direitos das pessoas, se forem considerados legítimos.

conjunto sistemático de condições históricas que possibilitaram que aquele discurso tomasse forma e se desse a conhecer por outras pessoas além daquele que o pronunciou (FOUCAULT, 2002).

Esse processo de análise, a “arqueologia” (FOUCAULT, 2002), permite navegar em muitos discursos, muitas vezes excludentes entre si, mas que, pelo processo de escansão que pesquisador realiza, permite vislumbrar as contradições inerentes aos discursos analisados.

4. Resultados: O discurso forma sistematicamente os objetos de que fala

As formações discursivas, fruto do *ouvintismo*, podem ser percebidas a partir de 1660, com a Gramática de Port Royal, conforme explicado anteriormente, afetando diretamente o campo da pedagogia (SÁNCHEZ, 1990). Vários autores afirmam que o Congresso de Milão de 1880 – que decretou ser a oralidade a única alternativa de ensino às pessoas surdas – teria sido o grande marco da opressão *ouvintista* sobre a *surdista*.

A partir de 1805, o médico Jean-Marc Itard inicia seu trabalho com os surdos no *Institut National de Jeunes Sourds*, realizando este trabalho por 40 anos (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p. 74), inaugurando o que Itard chamou de tratamento ‘médico-pedagógico’ (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p. 58) que, segundo as autoras, “seria já um outro nome para Educação Especial”. Ficava instaurada a presença das formações discursivas das ciências médicas no âmbito das práticas pedagógicas.

Vamos aos enunciados que são consequência de séculos da positividade médica, portanto, classificados para fins de análise como sendo *Discursos ouvintistas*:

- a) “O surdo congênito (...) herda além da surdez outros defeitos constitucionais. (...) Eles são também propensos a doenças do couro cabeludo, à supuração do ouvido (...), e muitos, que não apresentam nenhum desses defeitos crescem retardados e frágeis. (1880)”⁸
- b) “Desconfiado e sensível, é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituir-lhe o que a natureza retirou – o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano. (2002)”⁹

Os fragmentos históricos mostrados (a) ainda impregnam o enunciado atual que

⁸ Anais do Congresso de Milão, Thompson, 1880, ps. 127-128.

⁹ Ítalo Carvalho, é ex-estagiário da faculdade de medicina da universidade de Paris, do hospital Lariboisiere, da Faculdade de Medicina e Farmácia da Universidade de Bordeaux e do Projeto Hope. Esta declaração data de dezembro de 2002 em: http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag_13.htm

trouxemos para análise (b) mesmo após transcorridos 122 anos, ou seja, mais de um século. A fala do médico (b) é impregnada de noções de déficit, conforme nota-se no enunciado (a). A produção das regularidades discursivas sobre a *falta* permanece arraigada nos discursos advindos da área das ciências médicas, uma vez que o discurso médico continua buscando suprir o *déficit* através da biotecnologia: aparelhos auditivos potentes, implantes cocleares, entre outros. O conceito de surdez associado à doença. Foucault afirma que:

A história contínua é correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar de sua morada. (FOUCAULT, 2002, p. 15).

A própria história ‘redentora’ da medicina já auxilia para que todo um aparato institucional dê suporte para a circulação de seus discursos que produzem uma ‘verdade’ a respeito desse sujeito-objeto: incompleto, inacabado, deficiente. Os arquivos construídos por essa positividade continuam sendo acessadas por uma grande parcela dos profissionais da área clínica, visando, talvez uma manutenção que dê suporte ao seu discurso, não anunciando, portanto, uma ruptura em relação aos padrões que viam a pessoa sem audição como um ser patologizado e passível de reabilitação através da linguagem oral.

O segundo tipo de formação discursiva, advinda dos *Discursos surdistas*, são enunciados que, provavelmente, sempre ocorreram na história da humanidade, embora nem sempre fossem discursos autorizados a circular da forma ampla, como atualmente. O grande diferencial são as instâncias de emergência de tais enunciados, bem como a formação dos objetos que retroalimentam seu discurso (sobre as regularidades discursivas, FOUCAULT, p. 21-78):

e) Nós surdos somos então um grupo cultural à parte. Um grupo que realmente investe na decisão de ser diferente. De transformar o anormal em normal no cotidiano da vida. É um jogo perverso que se instaura. Jogo entre o que é nossa invenção e o que inventaram sobre nós. Grupo cultural que hoje prossegue e atinge novos ápices passa a carecer novos escalões onde se arquetam os artefatos da cultura e se fortalecem e unem as raízes culturais que a história sepultou (PERLIN, 2007, p. 11).

f) O povo surdo consiste em sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual,

independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STRÖBEL, 2008b, p. 31).

Essas coisas ditas e o que permite seu acúmulo e reprodução é o que Foucault (2002) nomeou por *arquivo*: “São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro)” (p. 148); eles ganharam força através de instituições políticas e acadêmicas ligadas aos movimentos surdos, reestruturando o objeto e sua formação discursiva.

O reconhecimento científico da língua de sinais, um saber acadêmico, sem dúvida, possibilitou a circulação de enunciados fortalecendo a ideia de que seu estatuto é legítimo, portanto, passível de legalização; no Brasil, a Lei de Libras e sua posterior regulamentação possibilitaram a inscrição desses enunciados em um solo fértil, onde essas coisas puderam ser ditas. Essa análise evidencia o que Foucault propõe quando fala sobre a formação das modalidades enunciativas: as três questões propostas pelo filósofo para realização de uma análise arqueológica – quem fala?; de onde fala?; qual posição ocupa esse sujeito que fala? (FOUCAULT, 2002) – nos auxiliaram analisar os excertos, possibilitando melhor compreensão do contexto de produção do discurso.

Pudemos concluir que a emergência desses discursos (os Estudos Surdos em Educação, instância de pesquisa acadêmica) reforça e legitima as ideias aí veiculadas, permitindo que outras pessoas se inscrevam nessa outra formação discursiva que empodera o sujeito através da sua língua de sinais. No entanto, essas coisas só puderam ser ditas porque um movimento anterior a elas possibilitou que aflorassem através do discurso acadêmico.

Outro evento significativo da história contemporânea dos surdos, segundo Lane, foi a “Revolução de Gallaudet” (LANE, 1992, p. 171), ocorrida na primeira universidade para surdos do mundo. Isso possibilitou o fortalecimento da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, WFD – 1951), que possui representações no mundo todo, inclusive no Brasil. Aqui, os efeitos do ‘orgulho surdo’ começaram a ser sentidos a partir da década de noventa. Lopes afirma que, na década de 1990, a fundação do NUPPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos) e a contratação do Professor argentino Carlos Skliar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1996, possibilitaram grandes mudanças (LOPES, 2007).

Os enunciados mostrados são apenas a ponta do *iceberg* de uma corrente discursiva que causa embate entre as pessoas que nela são por ela nomeadas, gerando contra-poderes no sentido de colocarem-se em outro espaço, auxiliando o surgimento de uma mobilização para se

corrigir ou não a instância em que foram colocadas. Nesses movimentos sociais, estão os discursos defensores dos direitos humanos que surgiram mais fortemente após a segunda Grande Guerra, com a fundação da ONU em São Francisco, 1945.

Os excertos abaixo fazem parte da terceira categoria que foram classificados por nós como *Discursos institucionais*. São enunciados que representam: c) as *políticas públicas* e d) os *movimentos sociais* que passam a construir objetos em decorrência da demanda por melhores condições de existência, atreladas à educação:

c) A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para inclusão de determinada língua no currículo escolar (...). Em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (1998).¹⁰

d) “Toda criança surda tem o direito a aprender a língua de sinais e também a língua portuguesa e outras línguas” (...) “Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua de educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de Surdos (1999)”¹¹.

O primeiro excerto (c) foi retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais – que foi concebido sob a forma de *delegação de direito*. Ele surgiu para dar conta do acordo internacional em prol da educação mundial cujo prazo expiraria no ano de 2000, gerando a necessidade de instituir documentos e leis que dessem conta das exigências relatadas em tal acordo. No enunciado (c), o sujeito da ação passa a ser o governo, que aponta diretrizes educacionais pré-determinadas.

No segundo caso (d), que chamaremos de *exigência do direito*, o sujeito da ação passa a ser um grupo de pessoas surdas, sinalizadoras de língua de sinais, que construiriam para si uma representação diferente em relação ao que é considerado pela legislação brasileira como uma ‘deficiência auditiva’. Este grupo é que exige o tipo de educação que pretende para si. É uma forma de ação ativa, onde nessa ocasião os sujeitos conseguiram mobilizar autoridades rumo à Lei de Libras que passou a vigorar em 2002, a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua de Sinais Brasileira como sendo o meio de comunicação e expressão da comunidade de surdos brasileira. No enunciado (c), o governo abre uma exceção afirmando que

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC, p. 23, 1998

¹¹ “Que Educação Nós Surdos Queremos”. Manifesto documentado por grupos Surdos no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, 23 de abril de 1999

existe uma língua da comunidade de surdos, no entanto, nesta época, ainda não reconhecia como oficial a Libras. Um ano depois, o grupo enunciado em (d) afirma categoricamente a necessidade de reconhecimento dessa língua de sinais como sendo sua língua legítima, deflagrando uma reação na instância governamental que, três anos depois, oficializa a legislação requerida pelo grupo mobilizador de opinião (c).

A língua de sinais brasileira urbana (Libras)¹² que foi legalizada através da Lei 10.436/2002 – citada anteriormente –, fez surgir o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentando sua aplicação e instituindo, entre outras coisas, o surgimento de novos cursos superiores e de pós-graduação para dar conta da formação dos professores que estarão atuando nesses espaços; nova reestruturação das escolas que recebem alunos com surdez; criação em diversas universidades de grupos de estudos específicos da área (Estudos Surdos).

Os movimentos sociais das pessoas surdas sinalizadoras de língua de sinais abriram novos espaços institucionais de circulação desses enunciados. Vários documentos e publicações seguem em direção a essa proposta. Lopes afirma que na década de 1990, no Brasil, a fundação do NUPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos) e a contratação do Professor argentino Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1996, possibilitaram grandes mudanças (LOPES, 2007). O marco central desse movimento foi o manifesto “A educação que nós surdos queremos”, citado anteriormente. Decorre disso que o discurso que os Estudos Surdos preconizam é o de divulgar a formação ideológica dessas pessoas que requisitam para si um espaço cultural e educacional diferente do que foi urdido pelos saberes médicos.

5. Considerações finais

Os Estudos Surdos estão reivindicando para a Comunidade Surda a construção e implementação de novos saberes a respeito de si, os quais fundamentarão seu próprio discurso, numa tentativa, talvez, de hegemonização em relação aos discursos dos outros não-surdos. Cabe uma investigação mais acurada visando delinear quem é o sujeito desses discursos: ele é compatível com as reivindicações dessa corrente discursiva, ou é um sujeito transcendental que

¹² Embora não tragamos nesse texto existe uma outra língua de sinais no Brasil, e que é milenar. Digo milenar, pois no Brasil os índios Urubus-Kaapor têm sua própria língua de sinais, falada por toda a comunidade, uma vez que entre estes índios há um grande número de sujeitos com surdez. Embora reconhecida, esta língua indígena não demandou uma lei própria, uma vez que os componentes da tribo não demandaram através de movimento político, como os surdos da ‘comunidade brasileira hegemônica’.

deve ser superado, se tivermos em vista a concepção foucaultiana?

Foi importante perceber através da arqueologia empreendida por Foucault, a relação não linear da história. Nos excertos de discurso, pode-se ir e vir no tempo, focando relações e compreendendo a construção dos objetos dentro de uma formação discursiva. Os discursos dos *ouvintistas* continuam circulando ao lado daqueles dos *surdistas*, por vezes se relacionando, se entrecruzando e cada um construindo os objetos de que falam: diferentes formas de enunciar um sujeito que tem quatro órgãos sensoriais em funcionamento, ao invés de cinco.

Coerente com o referencial foucaultiano a respeito da formação dos objetos do discurso, percebe-se claramente na história dos surdos e da surdez que os variados enfoques dados ao tema produziram múltiplos objetos-sujeito dos discursos que circularam a respeito das consequências do “não-ouvir”. Cada formação discursiva derivada deste discurso sobre a “não-audição” reverbera sobre seus sujeitos, produzindo enunciados que se influenciam mutuamente em relação aos objetos que formam.

Para Foucault, o discurso não se caracteriza pelos objetos que privilegia, mas pela maneira pela qual estes objetos são formados (FOUCAULT, 2002). Com base nesta afirmativa, podemos concluir que na história dos surdos e da surdez – embora sempre girem em torno de um ser humano cujo órgão sensorial, o da audição, não é ativo – os objetos não são absolutamente os mesmos, pois o conjunto de relações estabelecidas entre as instâncias de emergência, de delimitação e de especificação dessas formações discursivas são distintas.

Para Mascia a constituição identitária do surdo “se dá no entremeio de dois mundos: de ouvintes e de surdos” (MASCIA 2014, p. 313), e a partir das várias formações discursivas às quais os surdos são expostos, como vimos nesta pesquisa, ou seja, os discursos *ouvintistas* e *surdistas* forjam diferentes identidades surdas que se excluem, mas também se imbricam uma na outra, constituindo esse sujeito de entremeio.

A formação de um vasto conjunto de objetos dos discursos que, imbricados em formações discursivas muitas vezes antagônicas - cujo discurso inicial era a surdez – tiveram sua condição de sobrevivência assegurada devido as condições históricas, sobrevivendo aos homens que os falaram. Segundo Foucault:

O discurso não é a vida: seu tempo não é o de vocês; nele, vocês não se reconciliarão com a morte; é possível que vocês tenham matado Deus sobre o peso de tudo o que disseram; mas não pensem que farão, com tudo o que vocês dizem, um homem que viverá mais do que ele. (FOUCAULT, 2002, p. 239).

Concluimos que essas formações reverberam produzindo novos sujeitos, com novas subjetividades, cuja possibilidade de emergência não é outra senão a linguagem.

Referências Bibliográficas

BANKS-LEITE, L. E SOUZA, R. M. – O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). **A Educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-82.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 477 p.

DALLAN, M. S. S. **Análise Discursiva dos Estudos Surdos em Educação**: A questão da Escrita de Sinais. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves - 6^a. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 240 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 296 p.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda ameaçada. Coleção Horizontes pedagógicos/Tradução Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 288 p.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p.

MASCIA, M. A. A. Do corpolingüagem ao corpo-escrita: Mal-estar-entre-línguas e modos de identificação de um surdo. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. e MASCIA, M. A. A. **Mal-estar na inclusão**: como (não) se faz. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 299-316.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Espanha, 1994.

PERLIN, G. **Prefácio**. In: Estudos Surdos II/Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 9-17.

SÁNCHEZ, G., C. M. **La increíble y triste história de la sordera**. 1^a. edição. Caracas-Venezuela: CEPROSORD, 1990. 180 p.

SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999. 130 p.

STRÖBEL, K. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006. p.245-254.

STRÖBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na historia**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008a.

STRÖBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008b. 120 p.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Tailândia, Jomtien: Março de 1990.

Artigo recebido em: 14.02.2016

Artigo aprovado em: 02.05.2016

Imagens não só ilustram, palavras não só descrevem: leitura e efeitos de sentido na tessitura verbo-imagética

Images not only illustrate, words not only describe: reading and meaning effects on verbal-pictorial texts

Marluza T. da Rosa*

RESUMO: Este artigo aborda a leitura de textos que contemplam os registros verbal e imagético, a fim de possibilitar a reflexão sobre o modo como se constroem, linguística e discursivamente, representações sobre o outro/estrangeiro no cenário atual de deslocamentos e de fronteiras entre línguas-culturas. Com esse propósito, analisaremos uma fotografia e três charges, amplamente divulgadas nas mídias digitais, cuja temática é o fluxo migratório em direção ao continente europeu nos últimos anos. O viés teórico-conceitual dos estudos discursivo-desconstrutivistas permite-nos compreender que o funcionamento dessa tessitura se atrela não apenas a um imaginário cultural e historicamente construído, mas também às memórias visual e discursiva. Relacionamos a problemática em questão aos desafios que constituem o ensino-aprendizagem da leitura, por entendermos que, cada vez mais, ler imagens é uma exigência contemporânea, uma vez que estas atuam de forma predominante na constituição de sentidos e em nossa constituição como sujeitos atravessados pela linguagem e pelo discurso. A partir da análise realizada, entendemos que a tessitura verbo-imagética não se resume ao aspecto ilustrativo ou descritivo, mas consiste em uma possibilidade de abertura linguística a um campo potencial de sentidos e de discursos nos quais se produzem as subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Leitura. Imagem. Charges. Charlie Hebdo.

ABSTRACT: This article draws attention to the reading process of texts that deal with verbal and nonverbal (pictorial) language to examine, in the current scenario of displacement among languages-cultures, how representations of the foreigner are linguistically and discursively constructed. For this purpose, we analyze one photograph and three cartoons, widely spread in digital media, whose subject is the contemporary migratory paths towards the European continent. From the theoretical perspective of discursive-deconstructivist studies, we understand that these texts are grounded not only on representations that are culturally and historically constructed, but also on the visual and discursive memories. Our discussion aims to contribute on the reading teaching/learning process, since nowadays we are increasingly required to read images, which act predominantly in the constitution of meanings and in our constitution as subjects affected by the language and the discourse. The analysis suggests that verbal-pictorial texts do not work as an illustration or description, but as a way to extend the language in a potential field of meanings and discourses that produce subjectivities.

KEYWORDS: Discourse. Reading. Image. Cartoons. Charlie Hebdo.

* Doutora em Linguística Aplicada e Pós-Doutoranda (PNPD/CAPES) no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP).

1. Introdução

As questões que envolvem a leitura de imagens ou de textos que compreendem os registros escrito e pictórico, como fotografias, desenhos, charges e histórias em quadrinhos, por exemplo, têm despertado o interesse de pesquisadores em diferentes frentes teórico-analíticas, notadamente no campo dos estudos do discurso (POSSENTI, 1998; BARONAS, 2009) e na relação com o ensino (MOTA, 2010; RIBEIRO; SARGENTINI, 2015). A trajetória que traçamos aqui propõe-se a abordar essa problemática a partir do âmbito da Linguística Aplicada e busca no viés discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2009, 2010) o amparo para a compreensão dos textos verbo-imagéticos em sua relação com o campo do olhar, ligado aos registros do Imaginário (domínio das representações, das ficções, das “teorias” que utilizamos para explicar o mundo), do Simbólico (domínio da linguagem e da relação com o Outro, o inconsciente, que se estrutura como uma linguagem) e do Real (inatingível, não-totalizável, o que falha), tal como formulados por Lacan (2009). A proposta busca não só explorar as contribuições que a abordagem desse objeto de estudos pode proporcionar no âmbito teórico, acerca de noções como as de leitura e texto, mas também, e principalmente, potencializar uma (re)leitura do momento sócio-histórico-cultural no qual nos inserimos e (nos) significamos.

Ao assumir esse desafio, este trabalho insere-se no cenário mais amplo de problematização e de compreensão da sociedade contemporânea, vista como regulada por uma primazia da imagem. Efetivamente, em *O mundo-imagem*, Sontag (2004), ao reler Feuerbach, permite-nos afirmar não apenas que nossa sociedade produz e consome imagens, mas também que estas se nos tornam indispensáveis, pois têm o poder de determinar nossa realidade. Mais pontualmente, quando trazidas para as aulas de línguas, por exemplo, as imagens, construídas na relação entre o linguístico e o discursivo, podem potencializar o questionamento de ordens de discurso estabelecidas em sua suposta evidência, bem como representações de si e do outro, constitutivas das subjetividades.

Neste estudo, analisaremos três charges, cuja temática é o fluxo migratório atual em direção ao continente europeu, assinadas pelo cartunista Riss, originalmente publicadas em língua francesa no periódico satírico *Charlie Hebdo*. Amplamente difundidos em meio digital, os referidos textos relacionam-se, interdiscursivamente, a uma série de outros textos e eventos, sintetizados, em setembro de 2015, em uma fotografia impactante e já considerada histórica, realizada pela fotógrafa turca Nilufer Demir: a imagem do menino sírio Aylan, encontrado morto em uma praia da Turquia. A partir da análise dessa imagem e das três charges que a

releem, buscaremos refletir sobre os possíveis efeitos de sentido, desencadeados pela leitura de imagens, sobre o imaginário compartilhado acerca do outro/estrangeiro que, conseqüentemente, influencia nas representações que construímos sobre nós mesmos, bem como sobre suas implicações no ensino da leitura e na constituição subjetiva contemporaneamente.

Nosso interesse por textos dessa ordem é movido não apenas pela recorrência com que essas materialidades se fazem ver, principalmente, na mídia, com a qual nos relacionamos o tempo inteiro, mas também pelo fato de que as imagens nos desestabilizam, convidam-nos a olhar, a suportar o olhar, a nos mobilizar, a (re)agir; causam raiva, comoção, indignação, adesão. Em suma, as imagens demandam interpretação. Por se tratar de textos que nos chegam diariamente e medeiam, pelo olhar, nossa relação com o mundo, acreditamos na importância de refletir não só sobre o modo como os lemos, mas também como nos atravessam e nos constituem, pois partimos do pressuposto de que as subjetividades não consistem em um dado *a priori*, mas no efeito de um complexo processo de produção.

2. Um olhar sobre as imagens

Não podemos tratar das textualidades, tramas, tessituras que envolvem o registro imagético sem considerá-las, em sua historicidade, em uma relação de forças, intrinsecamente relacionadas às diferentes línguas-culturas nas quais exercem papéis determinantes. É certo que, desde as primeiras gravuras traçadas em paredes de grutas – marcas que lemos, hoje, como figuras, sem termos, de fato, a dimensão do que significavam quando foram grafadas –, até as imagens que recebemos diariamente em nossos dispositivos móveis, muitas transformações aconteceram, assim como se transformou, também, o que se compreende por humanidade, por história e por cultura. No que tange às subjetividades, a própria noção de sujeito se instaura e se modifica, “resultante de um longo e tortuoso processo de modelagem e de remodelagem, historicamente regulado” (BIRMAN, 2000, p. 81). É inevitável, portanto, que toda leitura – não apenas a de imagens –, assim como toda forma de subjetivação, seja parcial, enviesada, determinada por uma dentre as muitas formas possíveis em um dado momento histórico-social.

Apesar de todas as mudanças, alguns sentidos ou efeitos de sentido se estabilizam no decorrer do tempo, são solidificados por essa mesma história, pela relação entre línguas e culturas (CORACINI, 2009). Prova disso são as imagens que produzimos acerca de nós e dos outros, de seus corpos e de nossos corpos, do modo como devemos, ou não, olhá-los, mostrá-los, tocá-los, de sua e de nossa língua; língua que é, também e antes de tudo, corpo:

espacialidade em constante relação de forças com outros corpos/línguas. É no diálogo e no confronto com esses sentidos estáveis, com já-ditos e já-mostrados, histórica e culturalmente construídos, que lemos/interpretamos, produzimos outros sentidos e somos, também, produzidos.

Na esteira dos estudos discursivo-desconstrutivistas que aqui mobilizamos, compreendemos que língua e cultura se imbricam (CORACINI, 2009), de modo que não se pode conceber (tampouco ensinar) uma sem a outra. Não tratamos, porém, de *uma* língua enquanto bloco homogêneo que comportaria ou representaria *uma* cultura também estanque, mas de processos, de múltiplas e microculturas, que produzem efeitos de sentido sempre diferentes e, por vezes, contraditórios. Se é na relação com a língua-cultura do outro, dita estranha/estrangeira, que os equívocos, contrassensos ou não-sentidos se manifestam de forma mais contundente, isso não implica sua inexistência na relação com a chamada língua materna, como já exploraram Coracini (2007) e Eckert-Hoff (2010), pois a língua materna pode nos ser tão estranha/estrangeira quanto a língua estrangeira pode nos ser familiar.

No que concerne à tessitura verbo-imagética, consideramos, aqui, que falar/aprender uma língua envolve uma inscrição do corpo próprio no corpo dessa língua-cultura, a qual é preñe de imagens, de representações, de gestos que passarão a constituir o sujeito que aí (se) significa. Além disso, não podemos nos esquecer de que o que temos, no primeiro contato com uma língua-cultura desconhecida, são também (e apenas) imagens, representações (mais ou menos estereotipadas) do outro. Na escrita, as próprias letras e palavras se nos apresentam como imagens, figuras com as quais, pouco a pouco, produzimos sentidos; são “palavras-imagens” e “imagens-palavras”, nos termos de Derrida (2012, p. 99), que nos capturam pelo olhar, o qual é, por sua vez, também capturante, estruturante, unificador, pois tende a ordenar em um todo os recortes com os quais, sempre e inevitavelmente, deparamo-nos.

Neste trabalho, definimos como núcleo de problematização, as imagens dos corpos que são vistos como estranhos-estrangeiros (FREUD, 1976; KRISTEVA, 1994) a uma ordem de discurso já-dada (FOUCAULT, 2001), a um modo de pensar e agir em sociedade já instituído; corpos intrusos, portanto, corpos em trânsito e sem lugar, sobre os quais se exercem e se materializam relações de poder (FOUCAULT, 2010), como tem registrado frequentemente o fotojornalismo atual. Assim o fazemos, por entendermos que é impossível pensar no aprendizado de qualquer língua-cultura sem que se considere a abertura ao outro (GLISSANT, 2005), sem que se mobilize a alteridade que também nos constitui, sem que se possa tornar-se

estrangeiro a si mesmo (KRISTEVA, 1994) e, assim, talvez, compreender o outro para além de um corpo estranho que ocupa nosso espaço.

Em uma primeira visada sobre a tessitura verbo-imagética, somos levados a crer na possibilidade de existência de uma linguagem universal, transparente (que poderia ser interpretada da mesma forma por qualquer um, falante de qualquer língua, em qualquer espaço-tempo) e inquestionável, visto que uma fotografia, por exemplo, poderia ser usada como prova, tamanha seria sua verossimilhança. Mais do que uma interpretação, como argumenta Sontag (2004), a fotografia seria um decalque do real, uma evidência do que existiu. Barthes (1984, p. 128-129) já colocava que a fotografia “não inventa; é a própria autenticação”; fotografia esta, ainda segundo o autor, que não poderia ser aprofundada, mas apenas varrida com o olhar, dada sua força de evidência. Poderíamos acrescentar que esses “objetos” possuem características estáveis e facilmente apreensíveis, regularidades que permitem circunscrevê-los em domínios de sentido quase-estancos. Sendo assim, desprovidos de contradições e portadores de uma linguagem (pictórica) que preza pelo esperado sentido literal e verdadeiro, esses textos não ofereceriam nada além de uma explicação tautológica: o que vejo é o que vejo e nada mais (DIDI-HUBERMAN, 2010).

Todavia, a adesão a tal argumentação induz facilmente ao engodo do efeito de transparência, que dissimula as diferentes perspectivas passíveis de coexistir, assim como as condições de produção que constituem qualquer texto. E uma imagem é também um texto, é também linguagem, é também sócio-histórico-culturalmente determinada. Logo, o registro imagético merece ser pensado não como um recurso para a compreensão do que se escreve ou se diz, mas como *um texto em si*, passível de ser lido e interpretado em sua singularidade. Nos termos de Derrida (2012, p. 29), “a expansão do conceito de texto é estrategicamente decisiva aqui. Portanto, as obras mais esmagadoramente silenciosas não podem evitar ser tomadas dentro de uma rede de diferenças e referências que lhes dá uma estrutura textual”. Desse modo, a imagem deixa de possuir o simples caráter de ilustração e passa a ser vista como um espaço de análise das relações de sentido que ocorrem, sempre, na e pela linguagem, nos e entre os discursos. Dito diferentemente, o propósito de se problematizar imagens, que podem ser tanto fotografias, desenhos, quanto a construção linguístico-discursiva de uma imagem de si e/ou do outro, não é o de comparar, sem conflitos, exemplares de materialidades diferentes, tampouco o de esclarecê-los uns à luz dos outros, mas o de submetê-los à opacidade, à não transparência da linguagem.

Se, no campo discursivo, questionamos frequentemente esse efeito de evidência e de transparência, por que tendemos, ainda, a escamotear, sobretudo no âmbito didático-pedagógico, a opacidade das imagens? Entendemos que os efeitos de sentido que estas produzem se dão em uma relação de interdependência entre o olhar do espectador para o registro imagético e sua inserção em uma língua-cultura. Portanto, tais efeitos podem ser compreendidos discursivamente, atrelados às condições de produção da imagem, mas também à constituição subjetiva daquele que as interpreta, uma vez que, como colocam Ribeiro e Sargentini (2015, p. 172), “a imagem também é lugar de materialização de sentidos constituídos na relação entre sujeito, linguagem e história e, por isso, lugar primordial da produção, constituição e circulação de discursos”.

No que concerne à suposta transparência de uma imagem, esses aspectos intervêm no momento em que a problematizamos, o que nos leva a sustentar, em consonância com Foucault (2009, p. 26), que “assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos”; afirmação que pode ser colocada em diálogo e reforçada pelos termos de Derrida (2012), para quem

essas obras silenciosas já são de fato faladeiras, cheias de discursos virtuais, e desse ponto de vista, a obra silenciosa torna-se um discurso ainda mais autoritário – ela se torna o lugar mesmo de uma palavra que é tanto mais poderosa porque é silenciosa, e que carrega em si, como um aforismo, uma virtualidade discursiva (DERRIDA, 2012, p. 27).

Ao entendermos que as imagens potencializam um campo complexo de discursos, que nela se configuram como virtualidade, podemos compreendê-las, também, como produtoras de redes de lugares nas quais podemos nos inscrever, tomar posições enquanto sujeitos, visto que, de acordo com a concepção foucaultiana, o discurso “é um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2009, p. 61). Tal leitura se apoia, igualmente, na reflexão de Didi-Huberman (2010, p. 247), para quem “as imagens – as coisas visuais – são sempre já lugares: elas só aparecem como paradoxos em ato nos quais as coordenadas espaciais se rompem, se *abrem* a nós e acabam por se abrir em nós, para nos abrir e com isso nos incorporar”. Assim, atuando como lugar potencial de inscrição subjetiva, o campo imagético extrapola o domínio puramente linguístico, fazendo com que sua leitura/interpretação mobilize um olhar diferenciado daquele que lançamos, corriqueiramente, à linguagem verbal. Logo, como nos constituímos sujeitos da linguagem também por meio de

imagens – ponto sobre o qual insiste a reflexão lacaniana acerca do estágio do espelho (LACAN, 1998a) –, devemos saber como lê-las e como aprender sobre nós mesmos e sobre o outro com seu auxílio.

Já é conhecida a referência ao fato de que as fotografias carregam memórias, constituem a história, fazem-nos lembrar de quem somos. Essas imagens costumam ser guardadas e (re)lidas como partes, mas também podem ser interpretadas como restos, rastros, vestígios de nós mesmos, de nossa história, que, ao mesmo tempo, perpetuam e desestabilizam nossa unidade/identidade ilusória, como bem ilustra o filme “Uma simples formalidade” (1994), de Giuseppe Tornatore, ou como bem explica Derrida (2012, p. 120): “são partes de mim, ao mesmo tempo porque são pedaços de mim [...] quando se diz ‘uma parte de mim’, isso quer dizer que essa parte é só uma parte, que há um despedaçamento”. É por essa relação com a memória e com a construção ficcional de si mesmo com o outro (e como outro), para cujo olhar também se olha, que atrelamos a imagem, em concordância com a teoria psicanalítica lacaniana (2009), ao registro Imaginário, enquanto conjunto de representações compartilhadas; âmbito este que não se sustenta sem sua relação com o Simbólico, como campo da linguagem, das leis, normas e convenções sociais, e com o Real, o que excede nossa compreensão ou nossa capacidade de simbolização. O Real, na teoria psicanalítica, costuma vir atrelado ao corpo.

Olhar para imagens do corpo – e, mais precisamente, do corpo do estrangeiro –, portanto, consiste em uma tentativa de inserir a compreensão e a produção do tecido verbo-imagético no momento histórico-social em que vivemos, visando a provocar deslocamentos no imaginário que o (e que nos) constitui. Para esse propósito, é importante que sejam constantemente questionados os sentidos social e historicamente instaurados a respeito de quem são os (e de como nos tornamos) estrangeiros, que traços os caracterizam (ou nos caracterizam) como tal. Ao analisarmos a tessitura verbo-imagética apresentada a seguir, consideramos que, para além da leitura vista como tentativa de compreensão e de instauração de sentidos unívocos, transparentes ou imutáveis, a possibilidade de interpretação e de ressignificação de um texto (e de si) depende do esforço de experimentar a linguagem em suas bordas, suas fronteiras; tentativa que incide mais sobre a potencialização das diferenças do que sobre a perpetuação do mesmo. Problematizar, desse modo, as imagens e sua leitura em diferentes condições de produção implica *fazer-nos estrangeiros* aos discursos e sentidos já-dados, na medida em que é preciso vê-los e ouvi-los além ou aquém das evidências.

Tais considerações são basilares não apenas para disciplinas que se voltam para a questão do sentido e de seus efeitos, como é o caso dos estudos discursivos, mas também para o “leitor comum”, instado, na injunção a ler, a reafirmar ou a questionar sentidos supostamente evidentes. Nessa perspectiva, compreender que não há *o* sentido e que não há *a* verdade, auxilia-nos a entender e a lidar melhor com os efeitos de verdade produzidos por diferentes textos e em diferentes discursos, de acordo com diversas injunções a significar. Entender a efemeridade dessa verdade contribui para que qualquer imagem possa ser questionada e, conseqüentemente, desconstruída, ou seja, compreendida como uma construção e em sua estrutura mesma de construção (DERRIDA, 2001). Logo, podemos dizer que problematizar imagens, a partir do que considera Derrida (2001), é buscar compreender que estas possuem uma história, sendo necessário, portanto, que nos interroguemos sobre essa história e seu funcionamento. Entendemos, desse modo, que é a partir da formulação de indagações que se pode adentrar no que se mostra, se diz ou se cala nos diferentes discursos. Trata-se de praticar o que Foucault (2009, p. 30) defende ao colocar a questão que nos serve de parâmetro: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” ou, nos termos de Barthes (1984, p. 16), “por que escolher (fotografar [ou ilustrar]) tal objeto, tal instante, em vez de tal outro?”. Quais são os fios de história ou que efeitos de arquivo possibilitam a uma imagem, dentre tantas outras, captar olhares, disseminar-se e perdurar no e para além do espaço-tempo atual? Perguntamo-nos.

3. Um olhar para a tessitura verbo-imagética

Selecionamos, para dar continuidade a esta reflexão, uma fotografia amplamente difundida pelas mídias sociais e digitais, bem como três charges que a retomam, cujos componentes imagético e verbal (este, em língua francesa) incidem sobre os movimentos migratórios na Europa nos últimos anos – principalmente, ao longo de 2015 –, os quais têm sido vistos como a pior crise de migração desde a Segunda Guerra Mundial. Não exploraremos aqui os efeitos de sentido produzidos pela disseminação midiática, pois tal análise do meio demandaria mais espaço e tempo. Tampouco tomaremos como foco as características que permitem identificar um texto verbo-imagético como charge. Apenas salientamos que o modo de funcionamento de textos dessa ordem, ou seja, o modo como os interpretamos, que é sócio-historicamente determinado, ancora-se na ironia – efeito do não-dito que se manifesta pela incompletude e pela contradição do dizer – produzindo uma sátira – que não se limita ao

cômico, à chacota, mas se estende a uma crítica social, cultural e historicamente situada. Que o humor é crítico e que é cultural (POSSENTI, 1998) já o sabemos e não nos estenderemos mais nesta questão, uma vez que, para além dessa generalização, buscaremos compreender como as charges, atreladas a sua imagem de referência, permitem-nos refletir sobre o modo como (nos) lemos¹.

Das charges em foco, assim como da imagem de referência (Figura 1, a seguir), decorreu uma ampla gama de escritos explicativos (estes, em sua maioria, de seus próprios autores), crítico-analíticos em diversos tons, *contracharges* etc., veiculados em diferentes meios. A tessitura causou polêmica, dividiu opiniões e alimentou discussões, notadamente nas mídias sociais, em grande parte, por ser lida como resultado de uma intenção originária (a do autor ou a do jornal) a ser interpretada como aceita ou combatida; mas, sobretudo, por fazer emergir um conjunto de representações socialmente construídas, neste caso, acerca do migrante contemporaneamente.

Figura 1²



No dia 03 de setembro de 2015, uma imagem começa a percorrer o mundo, retomada em múltiplos e distintos meios de comunicação, expandida em vídeo, fixada na memória e na história como marca de um acontecimento, como símbolo da inércia de uma união de nações, como ícone da trágica trajetória dos refugiados no continente europeu (mas não apenas). A

¹ A autora agradece aos colegas Jocenilson Ribeiro e Rafael Vargas pelas contribuições que trouxeram a esta discussão.

² Disponível em: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/aylan-kurdi-s-story-how-a-small-syrian-child-came-to-be-washed-up-on-a-beach-in-turkey-10484588.html>. Acesso em: 23 fev 2016.

fotografia, sabe-se posteriormente, é de Aylan Kurdi, menino sírio de três anos de idade, morto afogado, assim como outros refugiados anônimos, dentre os quais sua mãe e irmão, em uma tentativa frustrada de travessia do Mediterrâneo em direção à Europa. No alto da foto, na margem oposta às personagens, podemos identificar pedaços de plástico, restos do naufrágio ou lixo esquecido, depositados pela água sobre a areia. Em pé, de costas ao espectador, um agente de segurança parece tomar nota, contabilizar mais um número. No chão, analogamente ao lixo esquecido ou ali depositado, ao alcance das mãos, o pequeno corpo estendido, rosto na areia, sendo açoitado pelas ondas.

A imagem nos choca, nos punge, porque nos confronta com o que excede e faz furo em nossa realidade, com o que irrompe como indizível, irrepresentável: o Real, que é o corpo, que é a morte, que é a conjunção de ambos. O outro, o corpo do outro, infante (o que não fala), silencia-nos em nossa própria língua, à primeira vista, para, em seguida, possibilitar que falemos dele. Nesse excesso, nessa exposição do corpo pela imagem, contudo, o que temos é também uma perspectiva, um recorte, “o que se nos apresenta como real não passa de interpretação ou representação” (CORACINI, 2005, p. 27), não deixa de ser, portanto, Imaginário. Ficamos comovidos também, e principalmente, porque a imagem se inscreve, encontra eco, em uma “cultura visual”, em nossa “memória visual”, como mais um drama que compõe a narrativa de nossa história, da história de nossa época (COURTINE, 2013, p. 43). O texto imagético inscreve-se, assim, no Simbólico, ao mesmo tempo, como novo e repetível.

Sabemos que, de todas as imagens que abordam o fluxo migratório, dentre os tantos registros que o fotojornalismo produz diariamente, apenas algumas permanecem, permanecerão e, se persistem, é porque nosso modo de arquivamento, que é seleção e leitura, assim o determina. Algumas imagens marcam uma época, porque apontam para o modo de ler daquele momento. Em outros termos, os de Barthes (1984, p. 36), referindo-se ao dizer de Sartre, “as fotos de um jornal podem muito bem ‘nada dizer-me’, o que quer dizer que eu as olho sem pô-las em posição de existência”, produzem um interesse geral, polido e vago, caracterizando, ainda segundo Barthes, a noção de *studium*. Dito diferentemente ainda, nesse fluxo, produz-se o mesmo, o repetível, os sentidos aos quais vamos nos habituando e que se apresentam dispersos – nas tantas imagens de (i)migrantes em cenários hostis, alojados de forma precária, em travessia, em trânsito, de crianças em situação de risco ou mesmo mortas. Porém, a imagem supramencionada (Figura 1) instaura um ponto de basta, pois surge como algo da ordem do singular, um acontecimento que “afeta e transforma as singularidades de todo tipo”

(DERRIDA, 2004, p. 80). O que se passa a difundir, por algum tempo e em diferentes suportes, é a mesma fotografia, não fotografias diversas que produziriam os mesmos efeitos de sentido (ou efeitos semelhantes).

Tal como o *punctum*, acentuado na reflexão de Barthes (1984), essa imagem lança em nós o desejo de ver para além do que dá a ver, constrói um campo cego, ou seja, um cenário que excede a tela: quem era o menino? Qual seria sua curta história? Como vivia? E, se tivesse crescido, como seria seu futuro? Mas, o *punctum* não é a imagem inteira, não é a foto em si, não é senão um ponto, o acaso que fere, que mortifica, que punge. Na Figura em questão, esse ponto é o corpo infantil, nele, o rosto e, do rosto, o olhar que não alcançamos.

A imagem, carregada de discursos, não nos olha – pelo contrário, vira-nos as costas (a nós, espectadores ocidentais, eurocêntricos) –, mas convoca nosso olhar para o corpo infantil, corpo que, mesmo imóvel, não nos é indiferente. Nessa perspectiva, a fotografia pode ser lida como uma metáfora, em termos lacanianos³, pois “agrupa” a dispersão, condensando, em um ponto (um único ser humano, um único naufrágio, uma única morte), várias imagens e eventos anteriores, que podem ser rememorados, ressignificados; a partir dela, outros sentidos e novos dizeres se produzem. Entretanto, também a partir dela, novamente uma metonimização⁴ se instaura, como podemos ler na cadeia constituída pelas charges produzidas posteriormente (traduzidas em diferentes línguas) e veiculadas em diferentes meios, mas que recuperam, como uma forma de citação, como um lugar de constante retorno e de rememoração, a mesma imagem.

Vejamos, ainda que brevemente, como se dá esse retorno do/ao corpo – “*spectrum* da fotografia”, se quisermos remontar aos termos barthesianos, ao mesmo tempo, como espectro que retorna e espetáculo produzido para ser olhado, pois, de fato, como negar que seja de uma espetacularização da morte que se trate? –, bem como alguns dos efeitos de sentido passíveis de serem produzidos a partir (da leitura) das charges:

³ Sobre as noções de metáfora e metonímia, conferir Lacan (1998b).

⁴ A respeito da expressão “metonimização das imagens”, conferir Lagazzi (2010).

Charge 1⁵

Tão perto do objetivo... grafa-se no céu azul, entrecortado por uma publicidade, ícone ocidental, que representa, no apelo ao paladar (*Promoção! 2 menus infantis pelo preço de um*), a promessa do outro, de sua língua, do sabor e do desejo de ser (como) o outro. A linha do horizonte divide o quadro, entre o colorido e o que se descoloriu, entre a expectativa e o real(izado), entre o que continua sendo promessa e o que já não é, pois, se a criança, o corpo infantil, em nossa cultura, envolve uma promessa, uma esperança de futuro, na imagem em questão, ela é visivelmente interrompida, descolorida.

No *outdoor*, um personagem de braços/mãos abertos(as) em suposta acolhida sugere uma hospitalidade prometida, a qual o pequeno refugiado (e, como ele, centenas de outros) não mais vê. Esse personagem, vale lembrar, um palhaço, não é senão máscara, ilusão, portanto. Funcionando de ricochete, o dizer do quadro sinaliza a lógica perversa e amarga que a máscara alegre dissimula: o “menu enfant”, o que não fala, mas se apresenta ao olhar, é a própria criança-cadáver e, sendo assim, o que vemos (o preço que pagamos) é apenas uma parte, a metade; há, no que vemos, no que nos custa suportar com o olhar, o dobro. Em outros termos, a imagem de referência, retomada pela charge, sustenta a afirmação de que estamos pagando barato com nossa comoção, com nosso pesar, com nosso choque; afinal, não estamos no lugar do outro, não somos e não nos fazemos estrangeiros; aquele corpo, que somos levados a ler como o que poderia ser nosso⁶ – filho, irmão, neto – não nos pertence, porque, em grande parte, não fazemos nada para que isso aconteça.

⁵ Disponível em: http://www.lexpress.fr/actualite/medias/les-anti-charlie-hebdo-s-offusquent-des-caricatures-du-petit-aylan_1715968.html. Acesso em: 23 fev. 2016.

⁶ Para Sontag (2004, p. 172), “temos numa foto uma posse vicária de uma pessoa ou de uma coisa querida, uma posse que dá às fotos um pouco do caráter próprio dos objetos únicos”.

Não é preciso lembrar que não se trata, aqui, de defender que essa é a intenção visada pelo autor da charge, pois os efeitos de sentido que esta mobiliza decorrem da relação com o interdiscurso, com uma memória de dizeres, e não com o querer-dizer de seu suposto autor. Além disso, não é o quadro em si que carrega um ou mais sentidos, mas, segundo Eckert-Hoff (2005, p. 197), “é a incompletude do dizer que permite [como nesse caso] o movimento irônico no processo de significação não-verbal”. Assim, se desconsiderássemos todos os elementos que constituem as condições de produção da tessitura em análise – as questões ideológicas, culturais, étnico-raciais que traz à tona, ou a remessa à memória e à história que realiza, a forma como ironiza os discursos no momento atual, pelo funcionamento ancorado em símbolos culturais (símbolos da efemeridade, da pressa e da falta de tempo para si mesmo ou para os outros, como (d)enuncia a propaganda do *fast-food*) –, seríamos autorizados a tomar a charge como apenas jocosa, como uma simples “piada de mau gosto” (nada há, na charge em si, que impeça tal interpretação). São esses aspectos, contudo, que nos permitem explorar a leitura – aqui, das charges, mas podemos estendê-la a qualquer texto – para além do evidente. Não se trata de “ler nas entrelinhas”, mas de compreender que todo texto, como fragmento de uma rede de discursos, confronta-nos, inevitavelmente, com os discursos que textualiza.

Abordar a problemática do corpo nesses textos possibilita que sejam tangenciadas questões identitárias e subjetivas, constituídas no/pelo imaginário sobre o outro, com o qual podemos nos (des)identificar. No caso da imagem de referência, a comoção advém da leitura do corpo infantil, ainda que estrangeiro, como um semelhante, fruto de uma identificação especular, pois a criança indefesa poderia ser um de nós, um de nossos filhos (como raramente têm sido vistos os estrangeiros adultos migrantes, por exemplo). Essa identificação também pode se dar quando o desamparo do corpo infantil sob a publicidade, na charge 1, remete-nos ao “desamparo que marca a ferro e fogo a subjetividade na atualidade” (BIRMAN, 2000, p. 99), submetida, também, a esse e a outros imperativos contemporâneos. Ler o corpo em imagens permite, ainda, refletirmos sobre as relações de pertencimento e de embate entre corpo e espaço, entre indivíduo e sociedade-cultura, se entendermos, segundo Didi-Huberman (2010, p. 246), que “*portamos* o espaço diretamente na carne”. Na charge 1, em questão, outros sentidos se instauram a partir da relação que comumente fazemos – e interpretamos como alegre, divertida – entre praia (espaço) e criança, entre criança e redes de *fast-food* (símbolos socioculturais), pois há algo que faz falhar essa associação, fere e desestabiliza os sentidos já assentados em nosso imaginário.

Ainda que de forma apenas sugestiva, o anúncio publicitário estampado no fundo azul da charge evoca, supostamente para o pequeno migrante, mas, sobretudo, para nós, leitores, a divisão entre dois mundos e a (im)possibilidade de acesso a uma vida diferente, a uma cultura vista como melhor, a uma civilização entendida como pacífica ou mais desenvolvida, reflexo contemporâneo de outra grande narrativa que ancora simbolicamente nossas sociedades: a religião. A imagem do céu azul distante, além da linha do horizonte, também funciona no quadro como promessa de outra vida, aquela reiterada pelo discurso religioso, notadamente cristão.

Para o pequeno corpo, sendo consumido pelas ondas e não mais consumidor potencial de uma cultura ideal(izada), no entanto, essa promessa parece não se cumprir. Na charge 2, a seguir, que pode ser lida como uma crítica marcada às religiões cristãs, o corpo infantil é retomado pela metade, despedaçado.



Não é necessário afirmar que o tronco e o rosto do personagem não estão submersos, uma vez que eles não existem, não foram desenhados. Porém, somos instados a lê-los – pois nossa cultura visual assim determina que leiamos imagens – como se fizessem parte do quadro. Nossa interpretação, a partir da relação com outros textos e de nossa memória visual, preenche essa lacuna⁸, afirmando-nos que parte do corpo não estaria visível, estaria oculta pela água. Nessa interpretação, o corpo se faz presente enquanto espectro, produzindo um campo cego, fora da tela, determinante para os sentidos que produzimos ao ler a imagem.

⁷ Disponível em: http://www.lexpress.fr/actualite/medias/les-anti-charlie-hebdo-s-offusquent-des-caricatures-du-petit-aylan_1715968.html. Acesso em: 23 fev. 2016.

⁸ Esse processo também ocorre ao lermos outras tessituras, como os textos escritos e orais, por exemplo.

Compõem a charge 2, novamente, dois personagens: do menino, cujo corpo lemos em movimento, em processo de imersão (efeito produzido pelos traços e círculos que sugerem ondulações e bolhas), vemos apenas os pés e pernas. Tal como a constituição identitária do espectador, é também fragmentária a imagem que se olha, pois se reconhecem apenas pedaços, a completude nos escapa. Ao lado e de frente para o leitor está a imagem de quem, aparentemente, seria Jesus Cristo, também de braços abertos, como o personagem publicitário da charge 1. Porém, tal gesto, diferentemente de um aceno ou acolhida, sugere tanto uma escusa – “desculpem, nada posso fazer” –, quanto uma demonstração – “vejam, eu posso andar sobre as águas”, gesto de quem está em uma posição de poder, reforçado pelos dizeres, no alto do quadro – *A prova de que a Europa é cristã* –, e nas setas – *Os cristãos caminham sobre as águas e As crianças muçulmanas afundam*.

A charge em questão remonta ao discurso cristão-católico, por meio da intertextualidade com o texto bíblico, seja na passagem em que Cristo anda sobre as águas, seja naquela em que pede que as crianças dele se aproximem. Na primeira, mais do que caminhar sobre o mar, Jesus salva um de seus discípulos do afogamento⁹, *estendendo-lhe a mão*. Na segunda, assegura que o reino dos céus está reservado aos que forem *semelhantes às crianças*¹⁰. Ora, na charge, os braços abertos do personagem não parecem querer salvar, tampouco aproximar. Pelo contrário, a Europa cristã, que nada mais é do que os cristãos europeus, é representada pela imagem de um Cristo que se abstém, que se desresponsabiliza, cujo gesto apenas aparentemente indicia acolhida. Esse gesto dúbio de abrir os braços acentua um sinal de *hostipitalidade* direcionado ao outro, ao estrangeiro. Nas palavras de Coracini (2010),

ao migrante, seria oferecida a “hostipitalidade”, neologismo derrideano, que une, sem unir, hospitalidade e hostilidade: ao mesmo tempo que se acolhe, se hostiliza o diferente, o estranho, o estrangeiro que traz consigo diferenças perturbadoras da ordem dos discursos vigentes na sociedade que acolhe sem acolher, que protege sem proteger (CORACINI, 2010, p. 98).

Se a imagem dos cristãos é unificada e sintetizada na figura do cristo católico, os migrantes/refugiados, por sua vez, são representados pela criança chamada de muçulmana, em

⁹ “Disse Pedro: Se és tu, Senhor, ordena que eu vá por cima das águas até onde estás. Ele disse: Vem. E Pedro, saindo da barca, andou sobre as águas e foi para Jesus. Quando, porém, sentiu o vento, teve medo e, começando a submergir-se, gritou: Salva-me, Senhor! No mesmo instante Jesus, estendendo a mão, segurou-o e disse-lhe: Por que duvidaste, homem de pouca fé? ” (BÍBLIA, Evangelho segundo Mateus, 14: 28-33).

¹⁰ Mas Jesus lhes ordenou: “Deixai vir a mim as crianças, não as impeçais, pois o Reino dos céus pertence aos que se tornam semelhantes a elas” (BÍBLIA, Evangelho segundo Mateus, 19: 14).

uma relação que escancara a dualidade hierárquica que estrutura o pensamento ocidental, eurocêntrico, logocêntrico: adulto *versus* criança, todo *versus* parte, cristão *versus* muçulmano. Mais ainda, tal relação relê e ressignifica, no plano terreno, a verticalização, a assimetria e a separação entre dois mundos – o divino/celeste e o humano/terreno – tal como instaurada pelo cristianismo. Logo, se considerarmos que o registro imagético não é a simples ilustração do verbal e que o texto escrito, embora disposto em balões em forma de setas que apontam para cada figura, também não é a simples descrição do que há no quadro (visto que evoca sentidos outros, para além da ilustração), podemos ler, na charge em questão, dois textos em simbiose: o imagético, no singular – ao ilustrar uma única criança e um único cristo/cristão –, e o verbal/escrito, no plural – *Os cristãos caminham sobre as águas* e *As crianças muçulmanas afundam*. Sem a relação simbiótica entre ambos, não leríamos o efeito de generalização que se produz tanto acerca dos cristãos quanto dos não cristãos. Podemos afirmar, conseqüentemente, com base no estudo de Baronas (2009), que a charge em análise coloca em causa não apenas os acontecimentos históricos mais imediatos aos quais faz alusão direta, mas todo um imaginário social.

Nessa relação interdiscursiva, inevitavelmente, presentifica-se a representação de um continente adulto, maduro, que se reergueu de duas grandes guerras e que sofreu, tal como o próprio Cristo, o sacrifício e a morte. Essas impressões, que ancoram um não-dito prenhe de sentidos historicamente construídos e solidificados, constituem marcas que inscrevem os (e se inscrevem nos) sujeitos falantes de/em uma língua-cultura eurocêntrica. É em relação a essa memória, a esse arquivo, que a charge se estrutura e, como efeito de sentido, produz-se a ironia, a sátira. Se encaminharmos a leitura na direção desse efeito, trata-se menos de um ultraje, de um atentado à memória do morto (e dos mortos), do que de uma denúncia desse abnegar-se velado e individualista, travestido de cristão. Embora a imagem do morto (e da morte) não deixe de ser reavivada, espetacularizada, as próprias charges 1 e 2 podem ser lidas como uma crítica voltada para nossa “lealdade às imagens” (SONTAG, 2004), não apenas aquelas que produzimos e consumimos exacerbadamente nos dias atuais, mas também aquelas que estruturam e, em grande parte, explicam nossa cultura e nossa constituição subjetiva.

Assim como as charges anteriores, a charge 3, a seguir, retoma – no alto e à esquerda, dentro de um círculo que se assemelha ao *zoom* de uma lupa ou ao próprio obturador da câmera – a imagem síntese e símbolo da tragédia que acompanha a migração. Tal charge explora, entretanto, a construção de outras imagens do migrante-refugiado-estrangeiro.

Charge 3¹¹

Migrantes / O que teria se tornado o pequeno Aylan se tivesse crescido? A questão que acompanha a pequena imagem em foco no alto do quadro possui enunciador indefinido e parece explorar o campo cego da imagem de referência (Figura 1), o fora da tela, o *e se?* que introduz uma hipótese, a qual não poderá ser confirmada. A resposta dada à pergunta inicial é a imagem de dois homens com traços animais, mãos estendidas, em perseguição a duas mulheres. O movimento de perseguição no quadro é dado pela posição dos corpos dos personagens, em uma linha de fuga que sugere a existência de outros, não enquadrados na charge. À primeira vista, a figura apresenta-se legendada – *Apalpador de bundas na Alemanha* – e ambos os enunciados, o imagético e o verbal, parecem se sobrepôr, reafirmando-se mutuamente, com exceção da localização espacial (na Alemanha), presente como informação extra no verbal.

A localização, como se pode imaginar, não é vã. A Alemanha foi o país que mais recebeu refugiados sírios¹², mas não se trata apenas disso. Datado de alguns meses depois da imagem de referência e das charges precedentes, janeiro de 2016, o texto em questão, que apela à memória visual e discursiva dos espectadores, vem à tona em relação a outros eventos, a saber, os casos de assédio sexual registrados depois das festas de Ano Novo em Colônia, na Alemanha. Dentre os suspeitos detidos e interrogados, muitos migrantes.

Nosso olhar para a imagem evoca a representação fixa do estrangeiro não apenas como corpo estranho, mas como o que atenta à integridade de outros corpos. O corpo morto de um

¹¹ Disponível em: http://www.lepoint.fr/societe/charlie-hebdo-riss-imagine-le-petit-aylan-en-tripoteur-de-fesses-13-01-2016-2009640_23.php. Acesso em: 23 fev. 2016.

¹² Até o segundo trimestre de 2015, foram 65.075 solicitações de refúgio concedidas, segundo dados disponíveis em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150904_brasil_refugiados_sirios_comparacao_internacional_1_gb. Acesso em: 23 fev. 2016.

pequeno indivíduo, se assim não estivesse, seria um perigo para o corpo social. É o que, provavelmente, muitos afirmam, de modo que a charge apenas atualiza dizeres em circulação, os quais, nos termos de Baronas (2009, p. 174), são “da ordem de um saber discursivo, um já-dito: discursos que circulam no cotidiano”. O texto, assim, converte em imagem, dá voz ao imaginário construído sobre o migrante; imaginário que se consolida, no dizer de Coracini (2009), porque

o hóspede que se delonga acaba alterando os costumes, desrespeitando as regras, as leis em vigor, contaminando a língua e a cultura... Tudo isso, como seria de esperar, gera, nos imigrantes, bem como nos hospedeiros, resistências e conflitos identitários, cujo sintoma se traduz numa espécie de mal-estar linguístico-cultural (CORACINI, 2009, p. 480).

Ora, mais do que uma forma de colocar em imagem e fazer falar o que está latente ou que é dito cotidianamente, a charge pode ser tomada como o que desdobra esse imaginário, explorando os conflitos que dele decorrem. Como efeito, produz-se o questionamento das contradições constitutivas de nossa cultura que, ao mesmo tempo em que reforça que se deve chorar por uma inofensiva criança migrante, solidifica clichês, generaliza a imagem do estrangeiro como ser invasivo, ofensivo, corpo que contamina, que perturba a ordem, que não se porta como um bom hóspede. Não se trata, contudo, do lugar-comum acerca de qualquer estrangeiro, pois, tanto na charge 2 quanto na charge 3 é a categoria estereotipada de “muçulmano” que vem à tona. Na primeira, muçulmana é a criança, mas também é uma designação que engloba os migrantes estrangeiros não cristãos. Na segunda, latente na ilustração, refere-se ao imaginário acerca dos “árabes-muçulmanos”, aos quais se atribui, dentre tantas imagens fixas – como a de terroristas, por exemplo –, a acusação de praticarem atos de violência contra as mulheres. Assim, recorrendo aos termos de Baronas (2009), podemos dizer que

Essa charge é também determinada por outro tipo de relação interdiscursiva, que não apenas aquela que possibilita reinterpretar, de modo perspicaz e irreverente, os inúmeros discursos que nos rodeiam e/ou os acontecimentos históricos. Trata-se da retomada de uma interdiscursividade cultural (BARONAS, 2009, p. 177).

É essa interdiscursividade, a qual aponta para os conflitos culturais e linguísticos, que permite (d)enunciar o amálgama entre migração e criminalidade; a relação de causa e

consequência entre migração e mazelas sociais, corporificadas no corpo estranho do estrangeiro.

Poderíamos nos limitar a afirmar que a charge em foco, assim como as anteriores, causou polêmica por ser um recorte do corpo do periódico (que reivindica ser lido como satírico, laico, político e alegre¹³), que, enquanto tal, circulou “descontextualizado” nas mídias sociais e digitais. A polêmica teria decorrido do fato de os textos em questão não serem lidos para além de uma tentativa de apreender a intenção (Racista? Xenófoba? Crítica?) de seu autor ou do veículo de divulgação – concepção de leitura que tem sido questionada (CORACINI, 2005; MASCIA, 2005; GRIGOLETTO, 2003, dentre outros), mas que continua solidificada em nossa forma de ler. De fato, podemos concordar com tal afirmação, mas ela explica apenas em parte os efeitos de sentido produzidos e ainda passíveis de se produzir. A polêmica, a ironia, os contrassensos indiciam que todo processo de produção de sentidos se dá em um corpo a corpo, em um embate nas e entre as línguas-culturas, pois nós, leitores, “não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar” (CORACINI, 2005, p. 27); indiciam, ainda, que todo texto se abre a interpretações heterogêneas e que a tessitura verbo-imagética, aqui analisada em particular, potencializa discursos e convoca sujeitos, inseridos em diferentes formações discursivas, a nela se inscreverem, acrescentando ao texto/tecido novos fios, os fios de suas leituras.

4. *Imaginar o ensino: ponto de chegada, ponto de partida*

O olhar analítico-conceitual que visa a contemplar as imagens enquanto textos, materialidade sujeita à interpretação, contribui para pensarmos em um ensino que não anule os diversos efeitos de sentido que tais textos podem produzir, tampouco a existência e a importância de diferentes línguas-culturas e formas de leitura na sociedade atual. Embora tenhamos abordado textos cujo registro escrito encontra-se em língua estrangeira, no cenário brasileiro, não podemos nos esquecer do valor que o campo visual assume nas diversas instâncias do letramento: pensemos na aprendizagem na vida de estudantes surdos, não só na relação com a língua portuguesa, mas também com outras línguas verbalizadas; consideremos, ainda, que, em muitas línguas indígenas, a imagem possui um papel preponderante e não coadjuvante, como costumamos lhe atribuir. Porém, imagens não são apenas visuais, mas

¹³ Um jornal que ri de “tudo o que é grotesco na vida”, como define a rubrica Charlie, disponível em: <https://charliehebdo.fr/charlie/>. Acesso em 23 fev. 2016.

também verbais, quando lembramos ou quando produzimos representações sobre algo ou alguém, a partir do que ouvimos falar, por exemplo. Por isso, afirmamos que o campo imagético possui uma dimensão que comporta e que, ao mesmo tempo, extrapola o linguístico, o pictórico, o visual; dimensão que merece ser explorada em relação à cultura e à história (enquanto jogo de forças) nas quais nos inserimos ou esperamos nos inserir.

Trata-se de compreender as imagens, como procuramos fazer ao longo deste percurso, como pertencentes não apenas ao domínio ilustrativo, pictórico, enquanto realidade visível, mas também, e principalmente, como lugar em que se atrelam Imaginário, Simbólico e Real; lugar de inserção na/da língua-cultura, de produção de efeitos de sentido – humor, ironia, revolta, comoção, adesão – e de inscrição subjetiva. Toda imagem não é senão um cenário de sentidos em potencial, que atravessa e afeta (o corpo de) quem quer que seja atraído pelo olhar para dentro do quadro. Nenhuma palavra-imagem ou imagem-palavra é evidente em si. Pelo contrário, com base na discussão aqui desenvolvida, podemos afirmar que, apesar de aparentemente inquestionáveis e (auto)explicativas, as imagens, por se produzirem na relação com e entre discursos, são lacunares, fragmentárias e contraditórias, caracterizando-se como um desafio para a leitura nos estudos discursivos e como um campo a ser explorado no ensino de línguas-culturas; principalmente porque, nesse contexto, como apontam Ribeiro e Sargentini (2015, p. 183), ainda é rara a abordagem do “texto imagético como lugar de constituição e circulação de discursos, cujos sentidos não ocorrem em sua evidência, mas na relação histórica com outras imagens, mobilizadas pelos leitores em seu repertório de imagens na memória coletiva”.

No âmbito didático-pedagógico, os textos verbo-imagéticos – essa materialidade enigmática, porque demanda interpretação –, podem atuar como mecanismos que permitem a análise da opacidade da linguagem e dos discursos. E, como a própria noção de discurso já compreende em si a heterogeneidade, diversidade de vozes em enunciados supostamente unos, pensar em um ensino de línguas que considere o viés discursivo implica levar em consideração essa pluralidade de manifestações imagéticas/imaginárias: nos discursos oficiais, mas também nos textos midiáticos, nas ruas e nos próprios ambientes escolares. Dito diferentemente, trata-se de conceber o ensino-aprendizado de uma língua-cultura que vá além da repetição de formas linguísticas, além da reafirmação de um pertencimento possível à uma cultura/civilização ideal(izada). Inscrever-se em uma língua-cultura, falar-lhe e ser falado por ela implica também a possibilidade de compreender “os processos reais de luta e de dominação” (FOUCAULT,

2011) que se produzem, os efeitos de sentido que se instauram, histórica e culturalmente determinados. Se toda língua-cultura nos impregna de tal forma que nossos gestos e nosso olhar são por ela atravessados, resta-nos o esforço de assumir, como pesquisadores da linguagem, mas, sobretudo, como professores, o lugar/olhar incômodo do estrangeiro, a posição de quem questiona as evidências cotidianas, perturba a ordem e altera os costumes.

Referências

BARONAS, R. L. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: o político na charge. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-182, 2009.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. 26. ed. revista e atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997. 1279p.

BIRMAN, J. **Entre cuidado e saber de si**: sobre Foucault e a Psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 105p.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, C. R. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2005, p. 15-44.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 247p.

_____. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982009000200006. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), p. 91-112, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1181/844>. Acesso em: 07 jun. 2015.

COURTINE, J.-J. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013. 174p.

DERRIDA, J. **Papel-máquina**: a fita da máquina de escrever e outras respostas. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

_____. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1974-2004). Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 18-61.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. 2ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 260p.

ECKERT-HOFF, B. M. Os Sem-Terra e o senso comum na política do dizer: o jogo (destrutivo) da ironia. In: LIMA, C. R. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2005, p. 187-202.

_____. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 79-106.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 79p.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 236p.

_____. Poder-corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010, p. 145-152.

_____. **Leçons sur la volonté de savoir**. Paris : Hautes Études, Gallimard, Seuil, 2011. 320p.

FREUD, S. O estranho. In: FREUD, S. **Obras completas**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 85-125.

GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Rocha. Juiz ed Fora: Editora UFJF, 2005. 174p.

GRIGOLETTO, M. A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2ª. Ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 93-98.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 205p.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 96-103.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 496-533.

_____. **O seminário. Livro 18** – de um discurso que não fosse semblante. Ministrado em 1971. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 174p.

LAGAZZI, S. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **Revista Rua**, Campinas, n. 16, v. 2, p. 172-183, nov. 2010.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, C. R. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFEQB, 2005, p. 45-58.

MOTA, I de O. Relações entre língua e cultura em quadrinhos de humor: análise discursiva sobre a abordagem do humor por livros didáticos de inglês. **Revista Eletrônica Igarapé**, n. 02, p. 181-202, Set. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/747/802>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RIBEIRO, J.; SARGENTINI, V. Estudo histórico da imageria escolar em livros didáticos: discurso em torno das práticas de leitura da imagem. **REDIS: Revista de Estudos do Discurso**, n. 4, p. 169-199, 2015. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13905.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SONTAG, S. O mundo-imagem. In: SONTAG, S. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 167-196.

UMA simples formalidade. Direção: Giuseppe Tornatore. Produção: Mario e Vittorio Cecchi Gori. Roteiro: Giuseppe Tornatore, Pascal Quignard. Intérpretes: Gérard Depardieu, Roman Polanski e outros. [S.I.]: Cecchi Gori Group: Itália; França, 1994. 1 filme (108 min.), son., color., 35mm.

Artigo recebido em: 16.03.2016

Artigo aprovado em: 21.05.2016

A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca?

A hearing space in ELT continuing education: why not hold on to a position of lunatic?

Maralice de Souza Neves*

RESUMO: Este estudo apresenta a escuta de uma professora de língua inglesa em Educação Continuada (EC) feita numa reunião denominada *Pedagogical Round (PR)*. Estas são rodadas de conversa inspiradas na Conversação em psicanálise aplicada à educação. O objetivo dessas reuniões é dar lugar à discussão das questões pedagógicas, mas também interrogar a queixa do professor em relação a sua lida com o aluno, normalmente pouco escutada em cursos de EC. Ali se pode focalizar acontecimentos estranhos possibilitando que as discussões suscitadas ultrapassem a interpretação para seguir o caminho indicado na segunda clínica da psicanálise lacaniana (a partir de 1960). Essa abordagem privilegia o que há de insondável no Real para além do Simbólico e do Imaginário, possibilitando que o professor participante caminhe para mais à frente da escuta e da explicação do passado, implicando-se, assim, em um “não-saber” do futuro. Essa posição responsabiliza o professor pelas consequências de suas ações em sala de aula a despeito das opiniões do(s) outro(s). Apresento, assim, recortes gravados e transcritos, durante um PR, no qual a professora Mirela relata ser afetada pela fúria de um aluno. Interpretamos que ela recuou diante de seu modo de satisfação em dançar na aula, inibindo, com isso, um estilo próprio de ensinar a língua. A apresentação de situações como esta é relevante para demonstrar que, para além da qualificação pedagógica dos professores em cursos de EC, é necessário escutar como cada um lida com o que lhe afeta de forma singular.

ABSTRACT: This paper presents an opportunity for listening to an EFL high school teacher in a Continuing Education (CE) project. The meetings held to listen to teachers in this project are called *Pedagogical Rounds (PR)*, and are inspired in conversational rounds used in psychoanalysis applied to education. *PRs* not only do offer room for pedagogical discussions, but also for listening to complaints related to teachers' difficulties in dealing with their students; the latter being a practice not usually found relevant in CE programs. In those rounds, happenings that may sound weird are considered relevant in accordance with late Lacanian psychoanalytical works (from 1960 on). In these works, Lacan highlights the unfathomable 'Real' beyond the 'Imaginary' and the 'Symbolic'. Privileging the Real makes possible for one to go beyond explanations of the past to take responsibility for what is 'not known' of their future. This position enables teachers to take charge of their actions in class, no matter other people's opinions. I present excerpts transcribed from a PR audio recording where Mirela reports having been impacted by one of her student's rage. We interpret that she flinched from her own enjoyment (*jouissance*) as a teacher who loves dancing in class, which inhibited her style of teaching the language. Presenting situations like this is relevant to show that, beyond pedagogical and linguistic qualifications in CE courses, it is worthy to hear how each person deals with whatever affects them particularly.

* Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

PALAVRAS-CHAVE: Educação continuada. Singularidade. Gozo. Real. Rodadas pedagógicas.	KEYWORDS: Continuing education. Singularity. Enjoyment (<i>juissance</i>). Real. Pedagogical Rounds.
---	---

1. Introdução

A Linguística Aplicada como área inter e transdisciplinar dialoga com o mundo contemporâneo para dar conta da complexidade das suas questões, como por exemplo, no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores de línguas. Nesse diálogo, acredito serem produtivos os estudos do discurso que consideram o atravessamento da psicanálise freudo-lacaniana em seu quadro epistemológico no que se refere à subjetividade. Para esse fim, objetivando tratar o espaço discursivo da Educação Continuada (EC) de professores de inglês do ensino básico, são cruciais tanto a noção do sujeito-efeito, por ser dividido pelo efeito da linguagem, quanto a noção da heterogeneidade teórica (AUTHIER-REVUZ, 1998; TEIXEIRA, 2005), própria ao campo enunciativo.

Nesse espaço, é comum incidirem queixas em relação a não saber o que fazer com o aluno que “não quer aprender a língua”, que “desafia os professores” ou que é considerado simplesmente “indisciplinado”. Nos cursos de EC essas queixas são normalmente evitadas ou abafadas e o foco é colocado na reflexão sobre a qualificação técnica e linguística do professor, principalmente porque os formadores não se sentem preparados para escutar e manejar questões que fogem ao escopo da dimensão técnica da ação pedagógica.

Muitas dessas questões desafiadoras são da ordem do que a psicanálise entende como vicissitudes das pulsões. A pulsão (LACAN, [1964] 1985) é uma carga energética que se origina da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (FREUD, [1915] 2006). É de origem sexual, satisfazendo-se parcialmente como modos de gozo através das bordas do corpo, as zonas erógenas. Assim que se satisfazem, as pulsões voltam a se repetir. Lacan aborda a pulsão “em termos de manifestação da falta e do não realizado”, ou seja, na categoria do real. Para ele, “o objeto da pulsão não pode ser assimilado a nenhum objeto concreto” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 632). Esse objeto oco, da falta, é nomeado por Lacan ([1964] 1985) “objeto (pequeno) *a*”. A função do objeto *a* é a que interessa aos psicanalistas, porque ali insiste algo que não é representável e que muitas vezes se caracteriza como um mal-estar. Desta feita, pela via da teoria psicanalítica, fez-se possível que se falasse também do mal-estar docente na EC através do projeto Continuação Colaborativa (Concol).

O formato do Concol é semelhante ao de outros cursos de EC para qualificar professores de línguas: contém o eixo metodológico, o eixo linguístico e o eixo considerado reflexivo. Este último ganhou, no Concol, uma característica peculiar que o diferencia de outros eixos reflexivos por não buscar consenso em relação a um ideal do grupo. Os efeitos da ação pedagógico-linguística dos professores em suas escolas são trazidos à escuta do grupo que, por sua vez, privilegia o modo singular de cada um lidar com suas contingências.

Em rodas de conversa, que Loures (2014) denominou *pedagogical rounds* (doravante PR), o participante traz a sua cota de trabalho com os alunos para relatar ao grupo. Muitas vezes, questões advindas de algum mal-estar que ali surge e insiste são também escutadas. Como cota de trabalho, cada professor(a) em formação apresenta uma ideia de projeto, uma atividade pré-pedagógica ou alguma atividade já em andamento ou mesmo terminada. Ele(a) procura apresentar a sua questão nos moldes de uma pesquisa, formulando alguma hipótese e fundamentando a sua práxis em algum aporte teórico que ache necessário para testar essa hipótese.

Porém, muitas vezes, surgem questões que podem ser chamadas de “peças avulsas” (MIRANDA, 2014). Essas peças avulsas são um “resto” que, em outras situações seria ignorado ou até evitado, mas ali é acatado e relançado ao grupo. Esse resto que se destaca está no modo como cada um apresenta algo da sua subjetividade que lhe foge ao controle fazendo emergir o lugar de cisão do sujeito.

É nesse momento que o uso da palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comumente esperados para explorar o mal-entendido, o fora-do-sentido, o que aparece como detalhe para cada um (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). Esse detalhe, que marca uma singularidade, é um modo como cada um suporta (ou não) o seu inominável, ou seja, o seu modo de gozo. A psicanálise é que torna operativo o tratamento dos detalhes de cada um, permitindo aos participantes do Concol, por exemplo, levar a sério o que muitas vezes causa mal estar, mas é ignorado tanto na sala de aula como fora dela.

Neste trabalho, discuto o caminho percorrido da análise do discurso à psicanálise para dar conta do sujeito que goza. Apresento as noções de *pulsão* e *gozo*, com destaque para a *pulsão escópica*, necessários à compreensão do caso da professora Mirela. Trago, por fim, recortes do relato de Mirela, a professora que, ao apresentar uma atividade pré-pedagógica durante um PR, surpreende-nos com a exposição de um acontecimento que diz respeito a um de seus alunos. Mirela é uma professora que diz gostar de cantar e dançar durante suas aulas de

inglês. A psicanálise nos explica que, ao ser ouvida e olhada, certamente a professora goza com os objetos voz e olhar (Lacan, [1964] 1985). Um aluno se incomoda e a chama de louca. Mirela, então, precisa se haver com esse estranhamento. Meu objetivo é ilustrar esse detalhe que afetou subjetivamente a professora, causando-lhe mal-estar e inibindo um estilo que poderia lhe ser útil, mesmo que, talvez, excessivo.

2. A Análise de Discurso abre espaço para o atravessamento da psicanálise

É importante ressaltar que não estaríamos explorando a possibilidade de conduzir pesquisas em psicanálise se não tivéssemos conhecido, dentre as questões teóricas fundamentais da Análise de Discurso (AD) pecheutiana, o atravessamento da subjetividade psicanalítica, na perspectiva considerada pela linguista Marlene Teixeira (2005). Com a ajuda da linguística da enunciação, na perspectiva da linguista Jacqueline Authier-Revuz (2004), Teixeira argumenta em favor da heterogeneidade que atravessa o discurso na língua e pela língua. Assim, afirma a autora (2005, p. 201), pensar na heterogeneidade não é “pensar na duplicidade do sentido, mas em um sentido que não veio para ficar igual a ele mesmo, [fazendo] valer o equívoco que o investe”. Essa autora marca que fica algo de inacessível, uma vez que a linguagem, ao se ater às dimensões do imaginário e do simbólico, não recobre a dimensão que o psicanalista Jacques Lacan nomeou Real. Ela destaca que também ficou fora das considerações discursivas um aspecto fundamental das formulações freudo-lacanianas, ou seja, a organização pulsional do ser falante.

3. O sujeito que goza

O termo “sujeito” está presente desde os primeiros escritos de Lacan, em 1932, passando a ocupar parte central em seu trabalho a partir de 1945. Entre 1950 e 1965, Lacan, apoiando-se na Linguística, distingue o sujeito do enunciado do sujeito da enunciação para mostrar que uma vez que o sujeito é essencialmente um ser falante, ele é, inescapavelmente, dividido, castrado, cindido. Surge a conceituação do sujeito na relação com o significante, na qual o sujeito da consciência é transformado em sujeito do inconsciente. (EVANS, 1996; ROUDINESCO; PLON, 1997).

Assim sendo, o sujeito do inconsciente se constitui a partir do Outro da linguagem, o tesouro dos significantes, para com esses significantes dar nome às coisas, estruturando o discurso da cultura que Lacan ([1970] 1992) nomeia discurso do mestre. Para o psicanalista, a

pessoa é sempre o discurso do mestre (LACAN, [1973] 1985). É a partir desse discurso que o sujeito faz laços sociais, regulando esses laços pela forma como ele vê o mundo, forma essa que se torna uma fantasia reguladora das suas tomadas de posição.

Porém, esse Outro simbólico não recobre tudo da experiência e da expressão humana, gerando um impossível de se dizer. Cada um, então, demonstra seu modo particular de suportar isso que não é simbolizado, inclusive, produzindo sintomas. Lembrando que o sintoma na psicanálise é um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo (PEREIRA *et al.*, 2011), ele se torna o modo singular de cada um gozar de seu inconsciente. Desse modo, os sintomas que podemos abordar nos *PRs* são aqueles que caracterizam uma desordem, um mal-estar, cuja interpretação é dada pelo próprio professor e não por nós, formadores e pesquisadores.

O modo particular de suportar o não simbolizável é alcançado através de uma organização pulsional que gera um gozo, modo de satisfação que retorna em forma de repetição. Com relação à repetição, é Freud ([1915] 2006) quem percebe como o gozo é perturbador, não parando de se manifestar como satisfação da pulsão. O precursor da psicanálise observa que a pulsão é sempre parcial porque o circuito pulsional se organiza em torno dos orifícios corporais, os olhos, a boca, o ânus, o ouvido e, também, a pele. Esses orifícios são fonte de sensações e marcam uma borda. A dimensão pulsional faz litoral entre o corpo biológico e o psíquico e a fonte é a parte de contato que necessita do seu objeto. Assim, a pulsão exerce um *quantum* de pressão, visando um alvo: satisfazer-se. Essa satisfação recebe o nome de gozo (*juissance*). Descobrimos que esse modo de satisfação era maior do que o sujeito, mais tarde, Freud, em *Além do Princípio do Prazer* ([1920] 2006), nomeia isso de pulsão de morte, já que esta constitui todas as outras, tornando-se, portanto, o motor da repetição.

Em 1964, em seu Seminário livro 11, denominado *Os quatro conceitos da Psicanálise* (1985), Lacan estuda as posições subjetivas de satisfação das pulsões. Uma vez que essas posições fogem da ordem instintual para se tornarem pulsionais, Lacan alia a satisfação das pulsões ao efeito da linguagem sobre o corpo. A linguagem, portanto, subjetiva um corpo, tira o sujeito do círculo da natureza e o coloca no círculo do desejo, sempre na relação com o corpo do Outro. Porém, como a linguagem não recobre todo o corpo, fica um resto como objeto condensador de gozo, o (pequeno) *a*. O que emerge do gozo são esses objetos (*a*) da libido, da sexualidade, impondo ao sujeito posicionamentos subjetivos que podem ser ativos ou passivos, conforme podemos ilustrar no quadro abaixo.

Quadro 1 - As cinco formas do objeto *a*.

Fonte (borda)	Pulsão	Objeto	Posição subjetiva
olho	escópica	olhar	Ser olhado/se fazer ver
ouvido	invocante	voz	Ser ouvido/se fazer ouvir
boca	oral	seio	Ser sugado/se fazer sugar
ânus	anal	cíballo	Ser cagado/se fazer cagar
pele	de morte	Nada	Ser morto/se fazer morrer

Entretanto, a pulsão tem as suas vicissitudes, diz Freud em 1915. São quatro vicissitudes e todas envolvem algum dano psíquico: 1) a sublimação: inibida quanto ao seu alvo, é gozo sem conteúdo sexual; é a mais interessante para a cultura; 2) reversão ao seu oposto: é o caso, por exemplo, de um amor não correspondido que leva a tal ódio que resulta em causar dano ao outro. 3) recalçamento: é o total esquecimento de algo traumático; 4) retorno em direção ao próprio eu: é, por exemplo, provocar que o outro me dê um retorno de algo que eu lhe faço. A satisfação da pulsão é paradoxal (LACAN, [1964] 1985) e as formas de gozo são particulares a cada um.

Porém, quando o gozo se impõe sobre o sujeito de tal forma que ele não consegue ter alegria com aquilo que faz, é quando se expressa um sintoma em forma de mal estar. Lacan chamou esse modo de gozo que é expresso em forma de sintoma, o gozo do Outro ou gozo fálico, regido pela linguagem. Em seu Seminário 20: *Mais, ainda* ([1973] 1996), ao tratar da economia do gozo, Lacan apresenta a formulação de uma outra forma de gozo que está para além da linguagem e que ele chama de gozo suplementar ou feminino. Este se experimenta no corpo e dele não se sabe nada. Porém, é o gozo que vivifica um corpo.

Assim, uma aprendizagem que considera a implicação do inconsciente necessita tomar o sujeito na sua singularidade, nos seus modos particulares de gozo, sejam eles modos de satisfação paradoxalmente mortificantes e/ou vivificantes. A seguir, relataremos o caso de uma professora, privilegiando, na narrativa do caso, os pontos relevantes para análise.

4. Mirela, a professora louca

Mirela inicia a exposição de sua experiência no *PR* tentando explicar, em inglês, o objetivo da sua atividade com alunos do 3º ano. Porém, encontra dificuldades em se fazer

entendida porque não consegue simbolizar na língua inglesa (LI) aquilo que a toca e perturba. Troca o código para o português e num autocomentário reflexivo (ou forma utilizada para comentar seu próprio dizer, conforme Authier-Revuz (1998), interrompe o fio da exposição e passa a explicar que precisara modificar a mentalidade de seus alunos de que aprender a língua inglesa não era importante. Descreve seus alunos como “difíceis”, “desinteressados”, sendo que muitos são mesmo “bandidos” e “traficantes”.

Diante de nossa intervenção, feita em inglês, para que explicasse como faria a atividade com esses alunos “difíceis”, Mirela volta a falar em língua inglesa, e retoma o objetivo da atividade: fazer com que os alunos passassem a se expressar oralmente, “numa atmosfera tranquila”, mesmo que misturando as línguas e “falando errado”. Expressa que seu desejo era de que não houvesse julgamento dos alunos entre si, uma vez que, em geral, eles riam dos erros uns dos outros. A ideia de colocar os alunos para falarem surgira ao ver dois deles conversarem animadamente sobre futebol. Queria vê-los conversarem assim, se expressando na língua inglesa com desenvoltura. Apostando que os alunos se engajariam na atividade a partir do momento em que esta fizesse sentido para eles, pede-lhes que escrevam sobre o que querem conversar em situações de *small talk*. Sugere temas, tais como, futebol, festas, amigos, trabalho, questões familiares, música. Após escolherem os temas, os alunos se agrupariam e pesquisariam sobre o tema escolhido para aprender expressões, vocabulário e pronúncia. Poderiam, inclusive, contar com os recursos da internet, com os quais já tinham muita familiaridade.

Novamente, em meio à exposição, Mirela retorna à língua portuguesa interrompendo o fio do seu dizer e rindo comenta: “contei para minha prima essa minha ideia e disse rindo: costure a minha boca, eu falo demais; tô arrumando encrenca pra mim”. Nesse enunciado, a psicanálise nos oferece a interpretação de que Mirela expressa a sua condição de um corpo sexuado que goza de uma determinada posição subjetiva: a satisfação expressa no riso (ato de enunciação evidenciado no momento em que nos conta e no próprio comentário), pela possibilidade de desenvolver um trabalho com seus alunos que pode vir a ser gratificante.

Porém, paradoxalmente, ela própria busca desfazer essa satisfação gratificante através da censura que impõe à sua ideia. Dizendo de outro modo, diante de um gozo que lhe escapa, da felicidade de falar e ser ouvida (eu falo demais), uma resposta histórica é a de recuar para manter o seu desejo insatisfeito. Afinal, a estrutura histórica é própria da subjetividade feminina. Desse modo, Mirela pede ao outro (a prima) que a impeça de gozar dessa posição (costura minha boca, tô arrumando encrenca).

Diríamos então que falar coisas que têm um sentido na cultura é da ordem do gozo fálico, ou seja, de um modo de satisfação causador de sofrimento (para ela os alunos-problema não querem nada disso que ela lhes oferece). Porém, quando o sentido vigente é desafiado por uma ação arriscada ou considerada louca (quero desenvolver a atividade mesmo com todos os riscos), é quando poderia haver abertura para o gozo suplementar ou feminino (LACAN, [1973] 1996) que possibilitaria a um(a) professor(a) que goza dessa posição inventar jeitos de tocar o seu aluno, buscando superar as dificuldades que acredita que irá enfrentar. Estaria Mirela assumindo essa responsabilidade?

Retomando a sua exposição na LI, Mirela demonstra que ainda não possuía um planejamento claro para dar sequência à sua ideia. Diante dessa situação, os demais participantes fazem perguntas, pedem esclarecimentos e sugerem modos de planejar e desenvolver as atividades. Às sugestões oferecidas por alguém do grupo de preparar *guidelines* e *cards* para facilitar a pesquisa dos alunos; Mirela, porém, responde pela via de seu sintoma. Expressa o que a angustia em relação aos alunos do sexo masculino, ou seja, “quando um excesso de gozo aparece, a possibilidade de compreensão racional some” (RIOLFI, 2015, p. 300). Exemplifica o caso de um aluno que a levou ao diretor por se sentir incomodado com o seu modo de dançar em sala de aula enquanto lecionava.

Deparamo-nos, no ato de transmissão dessa professora, com um “excedente pulsional intraduzível” bastante perturbador ao se fazer ver. Esse excedente pulsional pode tanto causar mal-estar e perplexidade quanto um fascínio incompreensível. “Há um não saber sobre o que fazer diante do que se apresenta como estranho ao sujeito: o sexo, o enigma da vida e da morte, o corpo”, ressaltam Cunha e Lima, (2013), a respeito da escuta que fazem em conversações com adolescentes na escola. E concordo com o educador e psicanalista Marcelo Ricardo Pereira (2001, p. 180), quando afirma que sendo a experiência de ensinar (e aprender) eminentemente relacional, “o saber-fazer, o saber-teórico, o saber tão buscado pelo pensamento pedagógico deve conviver com o inquietante destino da pulsão: o gozo”.

Para ilustrar essa situação, trago a seguir, o relato de Mirela a respeito do aluno que reclamou dela para o diretor:

Eu costumava dançar na sala de aula/ adoro dançar/ eu amo ensinar/ eu amo dançar/ mas teve um cara que/ sabe eu nunca tive problema/ no ano retrasado/ o cara me cortou as pernas/ me cortou as asas/ me cortou o tesão de dar aula/ GEEENTE/ ele me levou no DIRETOR/ ele falou assim que eu sou louca/ ‘ela dança na sala de aula/ Ela é louca/ vê se isso é jeito de professora dar aula’/ NUNCA fui chamada à

atenção/ meu ALUNO, me LEVOU no DIRETOR/¹

Como perceber o lugar que ocupamos para o aluno? Para um professor é impossível lecionar sem que o aluno o olhe. O olhar é uma forma fixa que temos como posição que resulta em um gozo que já insiste desde criança: a de ser olhado e de se fazer olhar. “No âmbito escópico do desejo”, afirma Quinet (2002, p. 70), “o sujeito se dá a ver para o Outro, se oferece em exibição ao Outro do desejo, se mostra ao desejo do Outro”. Porém, diante do estranhamento que a dança da professora causa no aluno de um jeito que o desconcerta, o rapaz parece não suportar o confronto com esse modo de satisfação da professora, certamente excessivo, dos sons da língua inglesa através da música e da dança. O aluno, não sabendo o que fazer com o que excede do que é simbolizável, reage com furor e recorre à insígnia do Pai através da queixa ao diretor.

É importante, ainda, problematizar que como objeto de ensino e aprendizagem, a língua estrangeira solicita investimentos fortes do sujeito, colocando-o em contato e confronto com seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo. Põe em prática o corpo e em jogo todo o aparelho fonador, alerta Cristine Revuz (1998). Esse corpo investido em se haver com novos sons, novas grafias, com a falta de sentido conhecida na língua materna, não é natural e pode tanto causar bloqueios e sofrimento quanto júbilo pela alegria de aderir à música do significante Outro.

Acreditamos que uma carga afetiva amorosa e desejante, na relação transferencial entre a professora e o aluno, é tensionada quando ele se desconcerta ao perceber nela um gozo que não sabe interpretar. E retomando em Lacan ([1973] 1996, p. 161) aquilo que ele diz constituir o osso do seu ensino, proponho, nas palavras do psicanalista, o que considero serem as vicissitudes de ordem singular que costumam se imiscuir nas ações pedagógicas atrapalhando-as e atrapalhando o professor: “falo sem saber. Falo com o meu corpo, e isto, sem saber. Digo, portanto, mais do que sei”.

A resposta da professora ao aluno nos foi relatada em discurso direto: “*Agora, você me desculpa que isso te incomoda. Eu não vou dançar mais. Pode ficar tranquilo.[] Por favor, a distância entre eu e o senhor está daqui até aqui; por favor, o senhor fique aí. E comecei a tratá-lo como senhor, com todo respeito*”. Como alerta Authier-Revuz (1998), esse modo de

¹ Na transcrição esclareço que caixa alta significa elevação do tom da voz e as barras substituem as pausas outrossim sinalizadas por marcas de pontuação. Usei aspas simples para ressaltar o discurso direto.

dizer representa um outro ato de enunciação correspondendo à operação de citação da “verdade”, sem disfarce. Mesmo que não tenha sido assim, é assim nesse ato de enunciação que ali, no momento, Mirela se posiciona. Ela retrocedeu, amarelou, como diria Riolfi (2015). Deu consistência à queixa do aluno, instituindo-o mestre e censor, que a enquadra ao que é estabelecido: ser uma professora “ajustada” e “sem loucuras”. Perde a chance de se responsabilizar pelo seu modo de ensinar, mesmo que excessivo. Está assim se desresponsabilizando por suas vias libidinais, por seu gozo, abrindo mão de seu gesto singular de ensinar. Forbes (2012) explica que se responsabilizar pelo seu modo de gozo é abrir vias para articulá-lo ao desejo arcando com as consequências do que há de insondável no real para além do simbólico e do imaginário. Desta feita, a professora poderia suportar os seus excessos, implicar-se em inventar um jeito de não recuar diante das contingências.

5. Para finalizar...

Pensamos que nos cabe problematizar a saída encontrada pela professora diante do mal estar. Ela recuou e transferiu o seu lugar do mestre ao aluno, saída considerada histórica para que uma insatisfação se mantivesse. Como diria Riolfi (2015), ela amarelou porque não conseguiu manter sua posição desejante diante do enigma colocado por seu gozo. Amedrontou-se diante da fúria do aluno. Sugeriríamos que Mirela estaria em uma “transação, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga como está...”, conforme discute a psicanalista e educadora Margareth Diniz (2001, p. 204) citando Fernandez (1994)².

Se não recuasse diante da reação do aluno, poderia deslocar sua posição para outra, como por exemplo, a de quem se responsabiliza por fazer algo que não (se) compreende totalmente (FORBES, 2012), mas que pode surtir um efeito de regulação de seus excessos, talvez causando uma mudança surpreendente na sua relação com os alunos e com seu ensino. Eu apostaria que ela teria mais sucesso se tivesse sustentado a posição da dançarina louca como orientação de seu desejo de ensinar.

² FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Referências

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

CUNHA, C. F.; LIMA, N. L. A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 3, set./dez. 2013, 508-517.

DINIZ, M. de que sofrem as mulheres professoras? In LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVANS, D. **An introductory dictionary of lacanian psychoanalysis**. New York: Routledge, 1996

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**. São Paulo: Editora Manole, 2012.

FREUD, S. [1915] Os instintos e duas vicissitudes (A pulsão e seus destinos). In: _____. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Tradução: Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto, Cristiano Monteiro Oiticica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XIV, p. 117-145. Tradução da versão em inglês.

FREUD, S. [1920] Além do princípio do prazer. In: _____. **Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1920 – 1922)** Tradução: Eudoro Augusto Macieira de Souza. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006. v. XVIII, p. 13-75. Tradução da versão em inglês.

LACAN, J.-M. É. [1964] **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1985. 279 p. Tradução do original em francês.

LACAN, J.-M. É. [1969-1970] **O Seminário 17: O avesso da Psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 1992. 209 p. Tradução do original em francês.

LACAN, J.-M. É. [1972-1973] **O Seminário 20: Mais, Ainda**. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução: Potiguara M. da Silveira Jr. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996. 201 p. Tradução do original em francês.

MIRANDA, M. As conversações não seriam “uma conversa qualquer”: o lugar do analisante. **Revista Curinga**, 38, 2014. Belo Horizonte: EBP, MG. p. 101-104

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, 6., 2007, São Paulo. Disponível: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 08 Jan. 2014.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do professor. *In*: LOPES, E.M.T. (Org). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-194.

PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

RIOLFI, C. R. **A língua espreitada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, 332 p.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, 874p.

Artigo recebido em: 11.02.2016

Artigo aprovado em: 15.06.2016

Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado

Refusals and subjectivity shifts of two English teachers of the incarcerated setting

Valdeni da Silva Reis*

RESUMO: O presente trabalho investiga posições discursivas assumidas ou negadas por duas professoras de inglês, atuantes em Unidades Socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, da cidade de Belo Horizonte, MG. Estará focado nas professoras atuantes nesse espaço de reclusão/exclusão, a fim de nos aproximar da forma como elas se constituem como professoras de inglês, tendo seu fazer e seu dizer delimitados a partir de tal espaço. De modo mais específico, buscaremos a compreensão acerca do modo como as professoras constituem, nesse contexto, seu posicionamento e possível redimensionamento discursivo e subjetivo, frente à atuação de uma pesquisa(dora) em sua sala de aula. Para tanto, exploramos teorias em torno da formação do professor de língua inglesa; da noção de tempo, espaço e memória, além de questões em torno dos deslocamentos identitários e subjetivos. Como metodologia de análise, utilizamos teorias do discurso. Serão analisadas entrevistas feitas com as referidas professoras, que recebiam, em suas salas de aula, pesquisas distintas. Análises indicam deslocamentos subjetivos vivenciados pelas professoras, ao serem convocadas a repensar seu fazer pedagógico e seu posicionamento discursivo, assumindo ou negando – de forma não harmoniosa ou constante – a posição professora de inglês, como possibilidade ou não de empoderamento.

PALAVRAS-CHAVE: Deslocamentos subjetivos. Efeito de suspensão. Espaço confuso. Professoras de língua inglesa.

ABSTRACT: This paper investigates the discursive positions taken or denied by two English teachers of Juvenile Detention Centers in Belo Horizonte city, MG. It is focused on the teachers who work in this space of reclusion/exclusion, in order to shed light on the way they build themselves, their actions and their sayings as English teachers in this space. More importantly, this study seeks to understand how the teachers (re)build their discursive position from the influence of a research(er) within their classrooms. In order to do so, it especially addresses issues on the English language teacher education; on the notions of time, space and memory, as well as on identity and subjectivity shifts. Interviews developed with the teachers in two different research projects will be analyzed. The study is conducted by the Discourse Analysis methodology. Analysis indicates that the teachers experience subjectivity shifts as they are called upon to rethink their pedagogical choices and their discursive position, standing or denying – in a not harmonious or uniform way – their English-teacher-position, as a possibility of personal and professional empowerment.

KEYWORDS: Subjectivity shifts. Effect of suspension. Confusing space. English teachers.

* Doutora em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras / UFMG.

1. Introdução

Tornar-se professor requer do sujeito, além de uma inclinação à relação com o outro e com o ensino, um investimento em sua formação acadêmica, que pode transcender os limites de tempo e espaço dos cursos de formação.

Tornar-se professor demanda um inevitável deslocamento entre lugar - devidamente legitimado por um diploma - e posição, assumida pelo sujeito que, na salutar ilusão de controle, toma a palavra de forma significativa e se constitui como professor, na medida em que, revestido pelas imagens social e historicamente constituídas, se autoriza a enunciar de tal posição discursiva.

O modo como o dizer e o fazer do professor ganham forma na sala de aula engloba questões referentes aos elementos que (re)constituem sua subjetividade, isto é, a forma como se constituiu sujeito e como se posiciona no mundo, ao tomar a palavra e transitar, via linguagem, pelas relações com o outro e com os mais diversos efeitos de sentido oriundos de tais relações. Entendemos que o indivíduo-professor se torna sujeito por meio das marcas de subjetividade deixadas, quando ele toma a palavra, assumindo ou negando sua posição discursiva em sua relação com o outro. Subjetividade é aqui então compreendida como "um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas" (KRISTEVA, 1994, p. 283).

Outrossim, o fazer e o dizer do professor são delimitados pelo modo como aprendeu, configurado em suas representações, mas também em sua formação acadêmica, que pode ser redefinida a partir de sua prática; ou, ainda, estabelecida ou ditada pelo espaço, ou pelo contexto em que esta prática ganha forma.

O presente estudo lança luz sobre duas professoras atuantes em unidades socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, a fim de apresentar e discutir a forma como elas constituem seu ser, dizer e fazer, como professoras de inglês, neste espaço particular. De modo mais específico, estaremos focados na compreensão acerca do modo como as professoras constituem, nesse contexto, seu posicionamento e possível redimensionamento discursivo e subjetivo, frente à atuação de uma pesquisa(dora) em sua sala de aula.

A seguir, indicaremos elementos cruciais para direcionar nossa discussão para o fazer e o dizer das referidas professoras.

2. A formação do professor de língua estrangeira e sua atuação em contextos de privação de liberdade

Apesar de comumente estarmos presos à discussão em torno de uma possível dicotomia entre teoria e prática, na formação do professor de língua estrangeira (LE), é necessário compreender que a complexidade das relações entre os sujeitos, em uma sala de aula, somente pode ser respondida na medida em que o professor se descobre e se posiciona discursivamente em seu fazer, a partir das representações que o constituem.

Desse modo, além de aspectos teóricos, linguísticos, metodológicos e políticos da formação do professor de línguas estrangeiras (LEFFA, 2001), reconhecemos também a existência de aspectos da constituição subjetiva de cada professor que mobilizam, incorporam, desafiam, aceitam ou recusam todos os outros aspectos atuantes nessa formação.

Portanto, ao discutir o professor, sua formação e prática, defendemos que,

[...] nem seu dizer, nem tampouco seu fazer, são delimitados/constituídos exclusivamente por meio de um curso de formação, com todas as teorias e *os faça e não faça* que ali são determinados como receitas para uma prática feliz e transformadora. [...] esse fazer é constituído por uma imbricação de vozes, contradições, conflitos e, além de tudo, de suas representações que estão ali orientando sua prática. Essas representações delimitam os significados atribuídos aos papéis desempenhados pelos envolvidos nesse processo de formação do professor e/ou ensino-aprendizagem de LE, bem como o significado de sua prática na sala de aula de LE (REIS, 2007, p. 873-874).

Assim, interrogar, por exemplo, os motivos pelos quais uma pessoa se decide pelo curso de Letras e, posteriormente, por determinado contexto de atuação e prática pedagógica dirá muito sobre a constituição subjetiva desse professor e sobre o modo como sua prática será delimitada.

A formação do professor atuante em contextos de privação de liberdade é um universo ainda pouco explorado, discutido e abordado em nossos currículos, programas educacionais para o ensino de LE, ou em nossas pesquisas acadêmicas (REIS, 2011a; 2011b). Segundo Caro e Guzzo (2004), não há uma formação específica para o profissional que atua na realidade prisional, denominado educador social, que atenda a sua condição especial. Entendendo a necessidade de adentrar esse contexto educacional, percebemos que:

[...] a realidade do ensino nesse tipo de contexto é ainda ignorada pela população de um modo geral. Tanto pior, é constatar que as instituições que formam os professores que, por motivos diversos, podem ser levados para essa

realidade, também não centram suas discussões em uma formação voltada para esse tipo de contexto (REIS, 2008, p. 852).

Não sendo ainda a realidade brasileira, nos Estados Unidos e em países da Europa, já existem algumas universidades cujos departamentos de justiça criminal oferecem programas de treinamento ao professor que trabalha com educação prisional. No entanto, Thomas e Thomas (2008) afirmam que a grande maioria dos professores (e administradores) que trabalha em contextos de privação de liberdade (cadeias, penitenciárias, unidades socioeducativas) não é proveniente de uma formação específica. Assim, os professores geralmente chegam a esse ambiente de trabalho sem qualquer preparação especializada para os desafios que serão ali encontrados (THOMAS; THOMAS, 2008, p. 38).

De qualquer forma, os profissionais que trabalham nessa realidade nos Estados Unidos, por exemplo, recebem, além de treinamento sistemático, uma formação continuada, com cursos de capacitação semanais, como pudemos observar em pesquisa de campo no país. Já no Brasil, os agentes socioeducativos têm reuniões constantes sobre seu trabalho com os adolescentes, mas os professores, além de não receberem treinamento no início dessa carreira, não podem contar com uma formação específica continuada, para aprimorar seu trabalho no contexto de reclusão.

Na maioria das vezes, esses professores se sentem discriminados, excluídos, ignorados e, ainda, cobrados, uma vez que, mesmo não contando com o apoio dos colegas de sua própria classe profissional – que, na maioria das vezes, sequer conhecem o trabalho desenvolvido nesse contexto –, têm como uma atribuição a dura e conflitante responsabilidade de reabilitação de alunos em conflito com a lei (CELLA, 2007).

De acordo com Thomas e Thomas (2008, p. 36), os professores e demais profissionais que atuam no contexto carcerário procedem de diversas realidades. Entre elas, os autores destacam:

- (1) pessoas que se aposentaram das escolas públicas ou privadas e desejam permanecer na educação, assumindo um cargo na prisão ou no centro juvenil;
- (2) pessoas transferidas de outras instituições prisionais;
- (3) profissionais em busca de trabalho em região cujo mercado já se encontra saturado, e que, então, assumem uma posição nas instituições prisionais, como a opção possível para o momento;

- (4) pessoas que trabalharam no sistema prisional como guardas, agentes, missionários religiosos, entre outros, e posteriormente adquirem credenciais para o ensino ou para um setor administrativo;
- (5) alunos dos programas de formação do professor que escolhem trabalhar no programa prisional, como uma missão, dedicando-se ao serviço desses alunos, que não foram bem sucedidos no passado e, já na prisão, precisam se preparar, para não voltar à vida criminal, após serem liberados.

Acreditamos que, no Brasil, a situação é semelhante, apesar de termos a hipótese, oriunda de nosso trabalho de pesquisa nesse espaço, de que, na maioria das vezes, o professor chega a essa realidade por uma questão casual, do próprio mercado de trabalho. Isto é, as vagas nesse contexto são menos disputadas, e a falta de opção faz que muitos profissionais trabalhem no contexto de privação de liberdade (REIS, 2011b).

Segundo a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, há uma considerável diversidade entre os professores, no sistema prisional do Brasil: “há profissionais de educação concursados das redes de educação; há profissionais temporários vinculados às redes de ensino e há o atendimento por parte de estagiários de pedagogia e monitores presos (caso de São Paulo)” (CARREIRA, 2009, p. 85). O relatório afirma que, nos depoimentos dos educadores, predominam as queixas em relação às precárias condições de trabalho.

Em São Paulo, ainda acontece um fato peculiar, uma vez que há uma fundação responsável pela educação nos presídios, a Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso (FUNAP). A FUNAP conta com educadores da própria instituição, mais estagiários – alunos do curso superior – contratados temporariamente, além de conferir a função de monitor a presos com níveis de escolaridade mais elevados.

Esse tipo de prática foi, no entanto, criticado pelo último relatório das Nações Unidas, e a recomendação da Relatoria é de que sejam contratados professores vinculados à Secretaria Estadual de Ensino, e que o trabalho de estagiários, monitores e voluntários seja apenas complementar e articulado ao trabalho dos profissionais que atuam nas instituições (CARREIRA, 2009).

Thomas e Thomas (2008) acrescentam, por fim, que membros de qualquer profissão diferem uns dos outros das mais diferentes formas. Os profissionais se destacam ou se apagam, segundo seu nível de conhecimento, comprometimento, iniciativa, energia, capacidade de tomada de decisões, ambição, objetivos, estabilidade emocional e outros. Assim, do ponto de

vista da eficiência de seu fazer, os professores nas cadeias, presídios e centros juvenis compõem também uma diversificada gama de profissionais, sendo alguns deles verdadeiramente excelentes, enquanto outros são medíocres ou até inaptos a desempenhar sua função (THOMAS; THOMAS, 2008).

Defendemos a necessidade de compreender quem é o professor de língua inglesa dos contextos encarcerados, a fim de dar voz a uma classe tão importante em sua função de educadora social, quanto ignorada em nossos cursos de formação, em nossas pesquisas e propostas acadêmicas. Assumindo que esse profissional é detentor de uma formação não específica e muitas vezes com enormes falhas, propomo-nos a realizar um estudo comprometido com a compreensão acerca da constituição e dos deslocamentos de sua subjetividade, a fim de entender como sua posição discursiva é assumida ou negada. É necessário, deste modo, investigar sua formação, suas angústias, conflitos e as representações que mobilizam ou estagnam sua constituição identitária, moldando sua prática e o modo como ele se posiciona nesse espaço.

Para Coracini (2003, p. 219), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Deste modo, o termo representações é aqui entendido como

a relação do sujeito com os acontecimentos à sua volta, incluindo suas experiências, os outros sujeitos com os quais ele se relaciona e **o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro**. Neste sentido, [...] **as tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir**. (REIS, 2006b, p. 4) (grifos nossos)

Defendemos, que o sujeito-professor se constitui por “[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...]” (CORACINI, 2000, p. 7). Assim, compreendemos que o posicionamento discursivo do professor está intrinsecamente ligado à sua história de vida, sobretudo a sua vida escolar, movimentando-se a partir dos momentos de identificação surgidos, sendo, tais momentos, aqui vistos “como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela

multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288).

Finalmente, entendemos que a prática do sujeito é também delimitada pelo espaço em que ele atua, bem como pela memória ali circulante. Como apontado por De Certeau (1998), um determinado espaço é formado apenas a partir da ação de sujeitos, em dado tempo e sobre um dado lugar. Para o autor, o funcionamento da memória em uma dada duração temporal formula ações e interpretações, que conduzem os sujeitos em seus espaços.

Nesta perspectiva, memória é tida simplesmente como a capacidade trazer para superfície de uma situação atual, fragmentos de situações ou ocasiões anteriores que envolvem o sujeito e o espaço do qual ele faz parte. Assim, memória representa a retomada de elementos do passado que ganham forma ao desafiar o tempo e espaço presentes. Para o presente estudo, por exemplo, situações anteriores acontecidas com os sujeitos, como estar encarcerado em uma outra instituição, ou ter tido contato com a língua inglesa em período que precede a internação atual, são retomados no momento presente da aula de inglês.

Por outro lado, a noção de memória ainda mais crucial para a presente discussão, está relacionada ao discurso, compreendida, assim, como lugar no qual a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha e o equívoco residem, revelando seu funcionamento no discurso (ORLANDI, 1999). Em sua relação com o discurso, memória diz respeito à rede de já-ditos (interdiscurso) dentro do qual o sujeito tece seu dizer e seu posicionamento discursivo. Nesta perspectiva, definimos memória discursiva como

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 1999, p. 31)

Entendemos, assim, que dizeres oriundos de outros espaços e tempos configuram a rede de já-ditos (interdiscurso) convocados para formação do tempo, espaços e dizeres atuais, mas, sobretudo, para o modo como os efeitos de sentido são aí mobilizados. Considerados como termos interdependentes, mas distintos, sabemos que o interdiscurso ao trabalhar na construção dos sentidos é “recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva. Portanto, a memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem” (AGUSTINI, 2005, p. 2).

Deste modo, adotamos o termo memória em nossa discussão sob duas perspectivas que não se chocam. A primeira diz respeito à simples retomada de evento ocorrido no passado colocando em cena no momento e espaço atuais. A segunda como retomada do já-dito que, ligado ao modo como os sentidos são mobilizados, orienta a tomada de palavra e de posição do sujeito.

Discutiremos, a seguir, o contexto, as participantes e a metodologia que conduzirá nossos gestos de interpretação.

3. Contexto, participantes e metodologia de análise

O presente estudo está centrado na análise de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras de distintas unidades socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, em momentos e pesquisas distintas.

Manoela participou de uma pesquisa que identificou o Efeito de Suspensão existente no espaço encarcerado, na medida em que o momento presente do ensino e aprendizagem do inglês revela-se suspenso, ora pela repetição de um dado conteúdo linguístico, ora por meio da retomada de discursos sobre o que acontece(u) aos alunos em outro lugar e em outro tempo, jogado em cena pelo trabalho da memória que aí circula (REIS, 2011a).

Carla, por outro lado, foi participante de uma pesquisa que buscava justamente desestabilizar o Efeito de Suspensão, a partir da criação das “Oportunidades em Gotas”, estabelecidas como curtas e intensas unidades linguísticas, especialmente delimitadas para o contexto de privação de liberdade, com todas as suas peculiaridades. As oportunidades em gotas utilizam memória, espaço e tempo como aliados, na formulação de um ensino que faça sentido e que mobilize dizeres e fazeres no contexto encarcerado.

Na época da pesquisa, Manoela tinha 31 anos, era casada há sete e mãe de dois meninos, de cinco e três anos. Trabalhava em duas unidades do sistema socioeducativo da cidade de Belo Horizonte/MG, e em uma delas recebeu a pesquisa mencionada acima. Na época da coleta, Manoela trabalhava na unidade há um tempo superior a dois anos.

Carla, nossa segunda professora, é também casada, mãe de um filho de 9 anos; formada em Letras - Português/Inglês, por uma faculdade do interior de Minas Gerais há sete anos. Na época da pesquisa, Carla lecionava no sistema socioeducativo há 5 anos.

Serão analisadas entrevistas iniciais (EI) e finais (EF) com ambas as professoras, para a realização das pesquisas brevemente descritas acima. Utilizamos princípios e procedimentos da

análise de discurso, privilegiando a heterogeneidade discursiva (ALTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001).

Entendemos que há ressonância, quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante (SERRANI-INFANTE, 2001). De acordo com tal categorização, a análise está focada na construção da referência do objeto de discurso. As ressonâncias discursivas nos indicam, enfim, as representações produtoras de efeitos de sentido, que constituem o modo como o sujeito se coloca em seu fazer/ser e nas relações que aí ganham forma.

Lançamos mão da escuta discursiva, meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentido são evidenciadas (ORLANDI, 1999). Seu papel seria, então, o de descrever a relação do sujeito com sua memória – o interdiscurso, o já-dito –, estabelecendo, assim, uma relação entre descrição e interpretação. Nesse sentido, a interpretação e a descrição não devem ser vistas como fases sucessivas, mas como fases que se alternam, considerando a interpretação como uma possibilidade do equívoco. Segundo Pêcheux (2002), é exatamente esse princípio que abre caminho para o reconhecimento de que a heterogeneidade não é apenas possível, mas, sim, fato inevitável e constituinte de todo dizer.

4. Professoras de língua inglesa em contexto de privação de liberdade: recusas e deslocamentos

Entendemos que a prática de ensinar envolve traços da ordem da subjetividade do sujeito, ao mesmo tempo em que envolve algo construído e elaborado, aprendido e aperfeiçoado nos bancos das universidades e na decorrente prática pedagógica. Nessa concepção, ensinar pode ser visto tanto como uma arte, quanto como uma ciência, cujas habilidades particulares de cada sujeito, complementam as habilidades aprendidas, em contexto formal, ou na prática diária (BROWN, 2007).

Como veremos nos recortes a seguir, tanto Manoela, quanto Carla enunciam que o interesse e procura por sua formação profissional se deram a partir de uma atração pela carreira docente. As enunciadoras mobilizam palavras que descrevem seu desejo, vocação e gosto pela profissão; sua escolha profissional consciente é fruto de um projeto maior de vida, definido como sonho.

Como bem nos orienta Authier-Revuz (2004), percebemos um movimento, dentro do qual Manoela e Carla se representam ilusoriamente como centro de sua enunciação, tecendo dizeres que nos reportam à máxima de que, enquanto linguistas, pode ser produtivo e elucidativo não “acreditar piamente no enunciador” (p. 70).

Observemos os relatos¹ abaixo:

1.

[o que é ensinar inglês?] // (respiração profunda) bem, / **EU gosto muito de ensinar inglês, / minha vocação** / é realmente pra professora, / então, desde que eu formei / magistério, EU já trabalho / atuando na ÁREA / então, / EU / resolvi / **fazer o curso de letras, / porque / eu prefiro/ ah :: / língua estrangeira, pra tá lecionando, / mas porque eu GOSTO mesmo / e :: / e:: // quis isso pra mim (MANOELA, E1)**

2.

Olha, / eu formei / em 2002 / é:: / eu morava em Boa Esperança, / uma cidade do interior, / e LÁ / eu / fiz / LETRAS / e:: / lá eu não trabalhei, / eu vim para Belo Horizonte em 2008, / não, / 2006. / 2008 eu comecei a trabalhar no socioeducativo, // **MAS:: / o MEU sonho sempre foi SER professora / eu:: AMO ser professora / adO::ro ensinar / e::** comecei no socioeducativo em 2008 / e / **foi a vaga que eu encontrei, / foi pra inglês, / e eu fui gostando / e / aprimora::ndo / [então, você nunca tinha pensando antes em ser professora de inglês?] / não, / eu / fiz letras, / gostav~muito / gosto muito do português, / mas / comecei com o inglês e / gosto muito de / da / da / de dar aula de inglês ↓ (CARLA, E1)**

Enunciando em primeira pessoa do singular (eu) e, ao mesmo tempo, dando ênfase a essa posição enunciativa, Manoela e Carla reconstituem a imagem de um sujeito centrado e dono de seu discurso. O uso do pronome "Eu" confere ao enunciador uma especificação identitária que garante corpo ao discurso e “forma ao sujeito enunciador pela posição e atividade metalinguística que encena” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

A constituição identitária do professor de LE, como bem nos lembra Tavares (2011 p. 139), é uma construção discursiva que movimenta imaginário, discurso e memória. É a instância imaginária e discursiva que garante a “ilusão necessária de homogeneidade, de sentido e de controle para que alguém consiga dizer 'eu'” (TAVARES, 2011, p. 139). Já a memória, prossegue a autora, é a instância imaginária constituída por representações acerca de si e do

¹ Convenção para a transcrição: / pausa breve; // pausa longa; /// pausa muito longa; //// pausa longuíssima; [] comentários/perguntas da pesquisadora; (XXX) sequência incompreensível; (...) omissão de trechos da fala; X suspensão de um nome próprio; [risos]; ~ interrupção de uma formulação anterior; PALAVRA EM CAIXA ALTA ênfase dada pelo enunciador; :: Alongamento de vogal ou consoante.

outro, que emergem via discurso. Ao tecer seu enunciado em primeira pessoa, e ao enfatizar tal posição, percebemos que Carla e Manoela buscam uma reinvenção e reafirmação de si (TAVARES, 2011), como sujeito centrado e livre da dispersão subjetiva que também o constitui.

Os excertos acima também nos levam a refletir sobre os sujeitos que chegam a nossos cursos de graduação. Dentre os desafios de nossos cursos de formação de professores de línguas no Brasil, está o modo como formamos, alimentamos ou estimulamos o desejo e escolha do sujeito pela carreira docente. Neste sentido, os desafios em torno da dicotomia teoria e prática (GIMENEZ, 2005; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; BERTOLDO, 2003; LEFFA, 2001, entre outros) e do desenvolvimento de capacidades linguísticas, metodológicas e críticas (LEFFA, 2001) dos alunos serão determinantes, em sua formação e no modo como seu desejo pela profissão será fomentado, mobilizando ou não o discurso vigente sobre o ensino da língua inglesa na realidade brasileira. Sujeitos identificados com a carreira docente, como jogam em cena (encenam?) Manoela e Carla, precisam receber, desse espaço de formação, subsídios teórico, linguísticos e metodológicos para sua atuação como professor de línguas.

Não sendo, contudo, possível às licenciaturas preparar professores para todos os contextos de ensino, com suas peculiaridades, entendemos que os professores que atuam em ambientes de privação de liberdade, na maioria das vezes, "desabam" nessa realidade, sem ter antes vislumbrado possibilidades para seu fazer em contexto tão peculiar. Muitas vezes, o professor chega a ele por contingências mercadológicas, sem saber de antemão como se constitui a educação em contextos de privação de liberdade. No excerto 2, Carla sinaliza esse fato, ao dizer: "comecei no socioeducativo em 2008 / e / foi a vaga que eu encontrei, / foi pra inglês, / e eu fui gostando / e / aprimora::ndo".

Como podemos observar, nesse dizer de Carla, tanto o espaço - contexto encarcerado - , quanto o conteúdo - ensino da língua inglesa - se definiram por contingência, acaso ou falta de opção: "[então, você nunca tinha pensando antes em ser professora de inglês?] / não /".

Observemos o excerto abaixo:

3.
[Ensinar inglês em um centro de reabilitação?] // **ótimo**, // **gosto muito de trabalhar onde eu trabalho** // [o que isso significa?] // // **não sei nem responder essa, / não tenho / resposta / pra/ essa / pergunta** // // [o que seria ensinar inglês fora do centro?] // **eu / não tenho / opção / em trabalhar aqui, ou trabalhar fora do centro,** / pra mim, qualquer um dos dois é / é excelente. / Na época, / quando eu

consegui aqui, / é porque **eu não consegui em outra escola**, / então, eu acho assim: / a oportunidade bate na porta da gente uma vez só; / bateu pra mim, que tava tendo vaga aqui, / **não estava tendo vaga em outra escola**; / **eu tive a oportunidade de trabalhar aqui**, / gostei e tô continuando, / não pretendo sair // (MANOELA. EI)

A partir do dizer de Manoela, observemos a dificuldade da professora em sistematizar o significado de ensinar inglês nesse contexto peculiar: “não sei nem responder essa, / não tenho / resposta / pra / essa / pergunta”. Diante dos excertos 2 e 3, podemos inferir que ensinar (inglês), nesse contexto, não foi fruto de um desejo e de uma escolha planejada para a vida de nossas participantes, mas, antes, uma casualidade que, na ausência de outra possibilidade - “não estava tendo vaga em outra escola” (Manoela), “foi a vaga que eu encontrei, / foi pra inglês /” (Carla) -, revelou-se como oportunidade: “eu tive a oportunidade de trabalhar aqui”.

Assim, vê-se que a ida desse profissional para um contexto de privação de liberdade não foi fruto de uma escolha pessoal, e tampouco de uma formação acadêmica voltada a vivenciar a realidade de educador social em contexto de reclusão. Percebemos que é justamente na falta de outras opções, que o contexto de privação de liberdade surge como oportunidade profissional.

Quando Manoela afirma que começou o trabalho no centro porque não conseguiu em outro lugar (“eu não consegui em outra escola”), e Carla afirma, do mesmo modo, que “foi a vaga que eu encontrei”, apontamos que seu dizer indica que houve uma procura, uma busca, que culminou com a emergência da vaga nas unidades socioeducativas: “não estava tendo vaga em outra escola, / eu tive a oportunidade de trabalhar aqui”.

Thomas e Thomas (2008) destacam que, entre as inúmeras pessoas buscando uma carreira, poucas são aquelas que anseiam trabalhar nas prisões ou nos centros de detenção juvenil. Sabemos que ensinar no contexto de reclusão não é uma ocupação de prestígio, ou bem vista socialmente (THOMAS; THOMAS, 2008). Com isso, o professor é levado ao contexto encarcerado pela falta de opção e, muitas vezes, sente-se em desvantagem frente aos professores de outros contextos.

A falta de opção, evidenciada pelo lapso de Manoela (“eu / não tenho / *opção* / em trabalhar aqui, ou trabalhar fora do centro”), produz efeitos de sentido em sua prática e no modo como esta é direcionada aos alunos.

Estando no centro da noção de inconsciente, para Freud (1901), um lapso é fruto de um “acidente” que, a despeito da intenção consciente do sujeito, mostra muito mais do que ele

desejaria. Nesse sentido, o lapso diz respeito ao desejo, à verdade do sujeito, a algo que a intenção procura abafar, mas que o inconsciente, estruturado como linguagem, revela, uma vez que, nesse lugar, evidenciamos o modo como o sujeito se constitui.

No relato 3, discutimos não apenas o escorregão no discurso de Manoela, com o lapso que denuncia sua (falta de) opção (“eu / não tenho / *opção* / em trabalhar aqui, ou trabalhar fora do centro”), que a leva a trabalhar no centro, mas também a necessidade de considerar o interdiscurso sob o qual todo discurso se constitui. Como apresentado por Pêcheux (1995, p. 162), o interdiscurso é uma objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes, em outro lugar e de forma independente. Consideramos, por meio desse escorregão, o sujeito que se revela no efeito de linguagem, enunciador de um dizer não homogêneo, que se tece no interdiscurso.

Nesse sentido, é preciso considerar que, na formulação de um dado dizer, haverá sempre algo que fala antes (ORLANDI, 1999), em algum outro lugar; haverá sempre algo do *já dito*, sob o qual as representações, o dizer e também o agir se constituem. Discutimos, com isso, a identidade do sujeito, constituído por tantos discursos delimitados ao longo de sua vida, cujas vozes se movimentam em concordância ou dissonância. Tais vozes se acomodam e/ou incomodam (n)o discurso do sujeito, fazendo que este tome posições que apontam para uma multiplicidade enunciativa que se desloca, como pode ser vislumbrado no dizer de Manoela.

A prática em contexto peculiar, sem formação específica ou treinamento posterior, (de)limita o modo como o professor de língua inglesa é aí constituído. Vejamos os excertos seguintes:

4.

[o que é ensinar o inglês? // Você gosta? E para você o que é ensinar o inglês?]
ah:: / muito importante / né? / já / ensino pros meninos / uma língua que / não é a que eles usam / normalmente, / então, já é uma dificuldade pra eles de tá / ensinando, / né? // [e por que que pra eles é importante, você acha?]
 // [risos] / (respirando fundo) olha, / se eu for responder, PRA ELES, eu não acho que **eles acham importante, não / porque, se você... / você pode ver por todas as aulas, / que eles falam: / ah, eu não sei pra que aprender inglês, / não vou aos Estados Unidos, / não vou / falar com ninguém em inglês. / Então, pra eles não é importante, / EU acho que eles não gostam, / mas eles aceitam, / eles me aceitam muito bem / [MANOELA, E1]**

5.

Bom / eu ensino / da mesma forma que eu ensinaria no regular. / Eu achei / **que, por ser um socioeducativo, / meninos que mexeram com drogas, / eles não iam se interessar, / e eles se interessam, / eles se interessam, / e muito / [e eles se interessam pelo quê, na língua inglesa?]** / pela FALA, /

FALAR / o inglês, // MAIS conversação // [e você trabalha conversação?] / trabalho // trabalho **MUITO** texto com eles, / é, / textos que há conversas / entre duas pessoas / [e como é que você faz?] / eu passo / o texto / pra eles, / é:: / a gente **LÊ** o texto / em inglês, / depois a gente traduz o texto, / depois a gente faz a compreensão do texto // (CARLA, E 1) [CARLA, E1]

No excerto 4, o riso e a respiração profunda da enunciadora indicam desconforto, ao enfrentar a questão, que lhe demanda reflexão, acerca do ensino da língua inglesa e de sua importância na vida de seus alunos. Do mesmo modo, o excerto 5 nos oferece pistas acerca da constituição das representações da professora Carla, sobre os alunos desse contexto e sobre o modo como ela delimita sua prática pedagógica para esse público em particular.

Na ilusão de controle, mas também a partir de suas representações, Manoela procura se distanciar do que é enunciado, como se o dizer pertencesse ao outro, aos alunos: “então, pra eles não é importante”; ou, ainda: “se eu for responder, PRA ELES, eu não acho que eles acham importante, não”. Antes deste dizer, no entanto, irrompe em seu discurso algo da ordem do inesperado, quebrando a lógica, constituindo mais um lapso, aquele que ela não gostaria que saltasse de seu discurso, revelando movimentos de sua subjetividade: “ensino pros meninos / uma língua que / não é a que eles usam / normalmente, / então, já é uma dificuldade pra eles de tá / ensinando”. Manoela afirma que ensina uma língua que não é a que os alunos normalmente usam (a língua portuguesa) e, ao continuar, surge uma quebra que causa, no mínimo, um estranhamento: “então, já é uma dificuldade pra eles de tá/ ensinando”.

Nesse enunciado, os verbos "ensinar" e "aprender" se confundem, indicando o mesmo entre as posições de professora e alunos. Dito de outro modo, o gerúndio do verbo ensinar (*ensinando*) emerge no lugar do gerúndio do verbo aprender (*aprendendo*). Uma vez que Manoela discorria sobre uma dificuldade de seus alunos, no lugar socio-histórico que lhes cabe, eles deveriam, pelo menos em primeira instância, aprender. Assim, no (dis)curso de Manoela, algo fal(h)a, dando-nos pistas acerca da dificuldade da própria Manoela de “tá ensinando” inglês nesse contexto².

As representações circulantes nesse espaço reduzem as possibilidades de uma reinvenção do fazer pedagógico que seja capaz de mobilizar o sujeito-aluno de tal prática. Carla tinha a representação de um aluno encarcerado desinteressado (“achei que (...) / eles não iam se interessar”). Ao mesmo tempo, a professora nos dá pistas da forma como seu fazer é constituído

² Para uma discussão mais detalhada sobre este aspecto, ver Reis (2011).

nesse contexto, e sua representação acerca do que seja o ensino das habilidades orais (fala) na sala de aula, sendo este ligado a passar textos com diálogos, fazer traduções e interpretação: “eles se interessam, / e muito / (...) pela FALA / (...) trabalho MUITO texto com eles, / é, / textos que há conversas / entre duas pessoas / (...) eu passo / o texto / pra eles, / é:: / a gente LÊ o texto / em inglês, / depois a gente traduz o texto, / depois a gente faz a compreensão do texto //”.

A partir dos excertos que se seguem, discutiremos mais profundamente o que orienta a prática de Carla e Manoela.

6.

eu ensino / é:: / **cumprimentos, / que eu acho MUITO importante, / / é // eu ensino / a família, / eu passo / a família / em inglês pra eles / e:: MUITO texto / (...) gramática / **MUITA gramática** / [o que eles precisam aprender neste contexto?] **eu acho assim, / eu acho que precisa ser ensinado, / é: / é os cumprimentos, / é:: / família, / porque / você passa, / quando você ensina, / é:: / quando você passa / a família em inglês, / você pode MOSTRAR pra eles / o carinho / amor, / né, / da família, / porque às vezes, // nessa... / na questão desses meninos, / às vezes, / ÀS VEZES, / eles não conhecem / [CARLA, E1]****

7.

// // **ah (desiludido) // // eu TENTO / ensinar, / pra eles poderem pelo MENOS / saber um POUQUINHO / da língua estrangeira, / então, / eu não ensino só inglês, não, (entre risos tensos) / / faço muitas vezes coisas (XXX) minha cabeça / (XXX) dificuldades / e / e vou montando as aulas, / mas eu ensino, / eu ensino como... / como são, né?// falar bom dia, boa tarde, boa noite, / faço, repito / e, se faço muitas vezes que eles mais têm vontade no dia a dia, / vou fazendo traduções mesmo de// de palavras do conhecimento deles, / então eu tento passar um POUQUINHO do inglês que não seja aquela matéria muito CHATA, / pra eles tomarem pavor, / então, eu tento / mostrar pra eles // as palavras / né? / americanas, / com as palavras / né / brasi ~ português, / eu posso tá colocando em inglês pra eles, // pra / porque, até o momento, / a única rejeição que eu tenho deles / é **que eles não vão usar isso pra nada, // que eles vão sair daqui e vão voltar pro mundo do crime e não vão assaltar lugar nenhum falando inglês // (...)** / você não precisa saber inglês totalmente, / mas uma palavra, ela, já vai conseguir entender o que você quer passar com ela, / então, eu passo muito isso pros meninos, / mas eu não sei, assim, // se seria /// PRA ELES, / pra vivência deles, / (XXX) de valor / [MANOELA, E1]**

8.

/// bom, / ensinar inglês / é ensinar uma língua diferente, // né// eu gosto muito / de ensinar inglês, / eu tenho vontade / de, assim, de ESTAR aprimorando MAIS o meu inglês, // pra eu ensinar cada VEZ mais, // **eu sinto que é POUCO, / [humhum] / mas o SUFICIENTE / é:: / DENTRO do... / do socioeducativo** / [porque você diz que é pouco/ mas suficiente ↑ Você poderia explicar / isso um pouquinho] / é

POUCO, // eu queria, / eu queria tá ensinando mais, / eu queria poder usar mais // eh / mais materiais, / que não nos é disponível / e / assim, é isso /

As entrevistas dos momentos inicial e final, realizadas com Carla e Manoela, foram compostas com as mesmas perguntas. Assim, ambas as professoras responderam, tanto no início quanto ao final das pesquisas, à pergunta “o que você ensina?”. Decididamente, essa pergunta provocou maior desconforto na professora Manoela que na professora Carla. O incômodo ganha corpo em seu discurso e, por isso, está presente em nossa análise. As interrupções e o início de sua fala, no excerto 7, marcada pelo uso de uma interjeição significativa: *ah*, carregada de um tom desiludido, nos orienta na descoberta do que é (ou deixa de ser), para ela, o ensino da língua inglesa nesse espaço.

A tentativa de Manoela por nomear o que ela ensina é iniciada por uma interjeição de frustração. Interpretamos que ela se vê “obrigada” (via demanda da pesquisadora) a nomear o que, até então, estava acomodado em sua prática cotidiana, sem a necessidade de significá-lo ou nomeá-lo.

A pergunta leva Manoela a se confrontar com imagens que indiquem aquilo que supostamente ela deveria ensinar. Assim, o dizer de Manoela nos reporta a algo da ordem do inatingível ou incompleto: “*TENTO / ensinar*”; além de traços da constituição daquilo que ela nomeia ensino e aprendizagem de inglês, como pedaços, fragmentos: (“*POUQUINHO do inglês*”; “*mostrar pra eles // as palavras*”). O enunciado, que apresenta, além da dupla negação, também a locução denotativa de exclusão (“*só*”), entre risos tensos, nos indica a inconsistência da nomeação e significação daquilo que é ensinado por Manoela: “*eu não ensino só inglês, não, // faço muitas vezes coisas (XXX) minha cabeça*”.

Isso se dá graças à sua representação de que o centro não reabilitará seus alunos. Ao se distanciar de seu enunciado (AUTHIER-REVUZ, 2004), atribuindo a ele uma fala que pertenceria a seus alunos, o sentido mobilizado na fala de Manoela é que seus alunos (infratores) não precisarão do inglês para o mundo de crime, como já apontado nesse dizer que reincide: “*a única rejeição que eu tenho deles / é que eles não vão usar isso pra nada, // que eles vão sair daqui e vão voltar pro mundo do crime e não vão assaltar lugar nenhum falando inglês*”.

Na mesma direção, Carla admite que oferece a seus alunos um ensino fragmentado e restrito, mas, ao mesmo tempo, afirma ser suficiente para esse contexto de excluídos: “*eu sinto que é POUCO, / [humhum] / mas o SUFICIENTE, / é: / DENTRO do... / do socioeducativo /*”. Será profícuo pensar na incompatibilidade dos advérbios “pouco” e “suficiente”, que são

relacionados por Carla, indicando que, nesse contexto, o mínimo pode ser oferecido como suficiente, o que desresponsabiliza o sujeito em suas ações e investidas.

A representação de que não há necessidade de ensinar (a língua inglesa) a contraventores, porque não terão oportunidade de utilizar esse conhecimento em sua vida, fadada a continuar na marginalidade, constitui o fazer de Manoela, colocando-o estagnado ou em suspensão. Portanto, a partir da incidência de efeitos de sentido emergentes no discurso de Manoela e Carla, alcançamos a significação do ensino da LI nesse espaço como algo fragmentado e repetitivo, que basicamente se restringe a palavras isoladas e/ou cumprimentos. Ressoa, no discurso das professoras, a formulação de um ensino que circula em torno do mesmo, fazendo-nos vislumbrar traços do Efeito de Suspensão, por nós entendido como um embate – nem sempre consciente, nunca bem-sucedido – do sujeito com o tempo, na tentativa de controle constantemente perturbada pela memória. O tempo sempre vence, e a curiosa relação entre sujeitos, memória, conteúdo em suas posições discursivas denuncia o retorno infundável ao mesmo, ao fragmentado, a algo que insiste em congelar conteúdos, ações, relações e posições discursivas (REIS, 2011a). Esse efeito ressoa e transita nos enunciados de Manoela e Carla: “eu ensino / é:: / cumprimentos, / que eu acho MUITO importante (...) eu acho assim, / eu acho que precisa ser ensinado / é: / é os cumprimentos, / é:: / família /”; “(...) mas eu ensino / eu ensino como / como são, né?// falar bom dia, boa tarde, boa noite, / faço, repito/ (...)”.

A frase “ensinar como são” é por nós entendida como um lapso, sendo este o “elemento surpresa” que, ao surgir, traz para a superfície desejos reprimidos do sujeito. O lapso quebra a intenção do sujeito, ao revelar algo de sua verdade que extrapola aquilo que ele intenciona mostrar. A formulação “ensinar como são” traz para a superfície a existência de um ensino particular, destinado a este grupo em particular. Um ensino fragmentado e suspenso, para vidas igualmente estagnadas e restritas.

É interessante observar que o que é ensinado a esse público, a partir das representações das professoras, se choca, ao mesmo tempo, com aquilo que as professoras sabem que seus alunos gostariam de aprender. Vejamos os excertos abaixo:

9.

[o que você acha que eles gostariam de aprender?] // // é:: // deixa eu ver // // **eles gostam muito é de CONVERSAR, / conversar, // // eles acham interessante conversar, / eles não querem sab ~ assim / saber de você ensinar gramÁTICA, / eles têm que aprender a gramática, / aprender a formar as frases, ↓ / porque isso é um início, / depois que vem a conversação, / querem conversar em inglês,**

/ antes de aprender a gramática / antes de aprender como que se monta uma frase ↓
/ (CARLA, E1)

10.

Eu acho que eles gostariam de aprender só tradução de letra de música, / se eu trabalhasse só isso com eles, já taria bom // pegar todas as músicas que eles gostam e traduzir tudo // [você acha que assim eles aprenderiam mais do que de outra forma?] / não, / não acho, não, (rude) // eu acho que a gente não pode ficar só numa forma / né / tem dizer que partir de VÁRIAS formas, / então, assim / mas, pra eles, / eles acham que só assim seria importante / **TODOS pedem, / se deixar, eles querem só música, / todo dia, / mas não querem a música porque querem aprender a matéria / (xxx) / eles querem a música para saber ~aquela mús ~ ó ~ eu gosto dessa música, / o que que essa música ta falando? / eles querem nesse sentido / sabe? // [MANOELA, E1]**

Como visto nos excertos acima, nossas enunciatóricas percebem com que seus alunos gostariam ou não de ter contato, durante as aulas de língua inglesa, ou como a aula poderia ser planejada, a saber, pouca gramática tradicional, desenvolvimento de habilidades orais, contato com canções favoritas e trabalho versátil, com variadas formas de estímulo. Mas suas representações sobre seus alunos, o contexto de trabalho, o conteúdo e a forma como ele deve ser ensinado guiam esse sujeito em sua prática pedagógica. Como resultado, entendimento ou saber consciente não coincide com o modo como a prática ganha corpo; e isso é resultado de como o sujeito-professor se constitui e se desloca nessa relação.

Percebemos também que nossas enunciatóricas (ainda) não conseguem fazer ponte entre sua prática e a (mudança de) vida desses alunos. O dizer de Manoela nos indica, por exemplo, que ela própria não acredita em tal mudança, perpetuando um interdiscurso que produz efeitos de sentido no ensino do inglês: é uma língua muito distante da realidade desses alunos, que, segundo uma memória circulante nesse espaço, não podem ser reabilitados. É partindo desse princípio que a prática de Manoela se constitui.

Por outro lado, defendemos a noção de um sujeito sempre em construção, que, em meio a resistências ou recusas, é também envolvido por inevitáveis identificações, capazes de também promover deslocamentos subjetivos. Sua construção se dá, portanto, na relação com o outro, na medida em que ele passeia no movimento constante e inquietante de “colar e descolar, emprestar e recusar traços” (TAVARES, 2011, p. 144).

Vejam, neste sentido, os últimos excertos:

11.

/ então, / assim, / pra mim, é só isso mesmo, / eu acho que é importante / eles terem pelo menos um **POUQUINHO** / de conhecimento, / pra poder / identificar as palavras em inglês, mesmo / na vida deles, / do dia a dia, / no cotidiano // **porque a matéria em si** / mesmo, / eu acredito que:: // **que / fica complicada** ~ eu falei assim / **que até pra mim é ruim**, / porque, quando eu tava trabalhando lá fora, / os meninos tinham livro, / **então, eu tinha que seguir o que o livro mandava**, / independente se tivesse dúvida ou não tivesse, / eu tinha que sair, / buscar / e ensinar, / **porque tem...** / eu tenho que terminar. / **Chega aqui, eu fico parada NA MESMA COISA, TODO DIA, / NÃO MUDA, / PORQUE NÃO TEM COMO MUDAR!!** // // **porque eu fico sem saber como que eu posso fazer, / como que eu posso mudar, / ou tentar trabalhar uma outra matéria, // se / se eu / só pego // // é:: igual a gente começou a fazer**, / depois que trabalhou as cores, // // // é:: o da / o:: / o pronome demonstrativo this / that, / mostrando, / dentro de sala de aula, / trazendo exemplo / trazend ~ pegando em revistas, / passa dois dias, / já não lembra mais / então, é assim // difícil, sabe / nós, é muito difícil / [...] **então, assim / [desmotiva?] / é isso mesmo, / é desmotivação, / porque / acaba que você também para no tempo** // [MANOELA, EF]

12.

[você tentou aplicar em suas aulas alguma coisa que tenha achado interessante / da nossa aula?] / **apliquei**, ↑ // **apliquei** / a aula, / a aula que vocês trouxeram, / a última, / com aquela música / (...) **O primeiro ano adorou**, ↑ // **AMOU**, / **rs** // **foi MUITO boa**, / **porque eles ficaram, assim, / prazerosos**, / né, / com a aula, / e:: / pediram para trazer mais, // mais clipes, / mais / mais aulas / daquele jeito / [e como é que VOCÊ se sentiu / **como professora de inglês** ↑ dando essa aula, que teve esse retorno?] / **Eu me senti toda podero::sa [risadas] EU POSSO** [risadas] / [você pensa neste sentimento, quando você está planejando agora suas outras aulas?] / **penso**, / **penso demais**, / **toda vez que eu planejo**, / **eu tento**, **assim**, / **ver as aulas de vocês**, / **focar nas aulas de vocês / pra eu tá / aprim ~ / é :: / melhorando / a minha**, né, / **a cada dia** / (CARLA, EF)

Por meio dos excertos 11 e 12, aproximamo-nos do sujeito que convive com a força de um espaço que o paralisa, mas também com a força outra, que o questiona e o convoca a se responsabilizar e deslocar, fazendo-o caminhar, ainda que os movimentos pareçam ser curtos, limitados ou até circulares. Nesses excertos, deparamo-nos com o sujeito em seus embates subjetivos, e com sua surpreendente capacidade de deslocar-se ou descolar-se, ao se permitir descobrir-se outros.

A entrada da pesquisa no espaço de atuação de Manoela e Carla parece atuar também como uma força inédita, que continuamente desafia a realidade de ensino já instaurada e apaziguada por discursos e representações paralisantes. Dito de outro modo, nas entrevistas realizadas com Manoela e Carla, ao final dos anos de coleta, vários momentos de inquietação e deslocamentos subjetivos emergem ricamente em seus dizeres.

No excerto 11, ainda que a língua inglesa continue a ser vislumbrada como ensino-aprendizagem de poucas palavras, percebemos que estas são relacionadas a algo da realidade e interesse dos alunos, como palavras escritas em suas camisetas e bonés, ou cantadas nas músicas que escutam. O cotidiano do aluno é citado como importante elemento para o contato do aluno com a língua inglesa (“pra poder / identificar as palavras em inglês, mesmo / na vida deles, / do dia a dia, / no cotidiano //”).

A professora também inclui, em seu enunciado, trabalhos realizados com a pesquisadora, ao se referir à atividade em que se utilizaram revistas, para explorar o uso dos pronomes demonstrativos da língua inglesa. Com isso, vemos que, ainda que disforme ou sutil, há uma pista do que poderia traçar, para a professora, a relação entre a língua inglesa e a vida de seus alunos encarcerados, mesmo que ela ainda não seja capaz de vislumbrar esse deslocamento subjetivo em seu fazer.

Manoela relaciona o tempo atual e o passado, a partir do espaço “lá fora”, no intuito de comparar realidades profissionais diferentes e, ao mesmo tempo, indicar-nos alguns de seus embates nesse espaço peculiar: “porque, quando eu tava trabalhando **lá fora**”. Nesse outro espaço (“lá fora”), Manoela também convivia com suas limitações, entretanto o fato de ter um livro como norte propiciava que ela movimentasse seu fazer: “então, eu tinha que seguir o que o livro mandava, / independente se tivesse dúvida ou não tivesse, / eu tinha que sair, / buscar / e ensinar, / porque **tem... / eu tenho que terminar** //”. Na materialidade de seu dizer, apresentam-se passado e presente; a alteridade e os outros também habitantes de si se dão a ver e se confundem na formulação, feita por meio do uso do verbo deôntico *tem / tenho*: “porque tem... / eu tenho que terminar”.

Em contrapartida, o espaço encarcerado e as representações ali circulantes paralisam, estagnam, suspendem o tempo e o fazer, a partir de uma memória que põe em cena um passado que condena a possibilidade de um futuro: “chega aqui, eu fico parada”.

Na sequência desse dizer de Manoela, há um desabafo e a maior expressão de seus embates, nesse espaço paralisante, em que o efeito de suspensão ganha forma. Em tom elevado, Manoela quase grita: “NA MESMA COISA TODO DIA, / NÃO MUDA, / PORQUE NÃO TEM COMO MUDAR!! // //”. A suspensão, dentro da qual sua prática se constitui, trabalha para tamponar o (não) saber de Manoela, mas, ao mesmo tempo, a confronta e angustia.

Ao ser impelida, pela pesquisa, a nomear seu fazer e refletir sobre ele, essa realidade, que até então estava bem acomodada, passa a incomodar, como algo que lhe foi retirado,

perdido e/ou desafiado. A participação na pesquisa retira nossas professoras do conforto da certeza sobre seu fazer, abrindo espaço para seu desejo surgir. É exatamente nessa falta, que a angústia se estabelece. Segundo Lacan (2005, p. 33-4):

[...] a angústia está sempre ligada a uma perda, isto é, a uma transformação do eu, isto é, a uma relação a dois a ponto de se esvair e à qual deve suceder outra coisa, que o sujeito não pode abordar sem certa vertigem. É isso que é o registro e a natureza da angústia [...].

Por sua vez, Carla, no excerto 12, assume a responsabilidade pelo objeto da certeza que a move (JONAS, 2006), ao agir no risco. Tendo participado da criação e observação de nossas intervenções pedagógicas em três de suas turmas, Carla não apenas tolera a angústia da entrada do estranho em sua realidade, mas também se abre à incerteza e aos estranhamentos oriundos de tal ação (responsável). Sem que propuséssemos, Carla se arrisca a aplicar, em suas outras turmas, atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e, atenta ao olhar de seu aluno, observa sua reação: “apliquei, ↑ // apliquei / a aula, / a aula que vocês trouxeram, / a última, / com aquela música / (...) O primeiro ano adorou, ↑ // AMOU / rs // foi MUITO boa, / porque eles ficaram assim, / prazerosos, / né, / com a aula/ e:: / pediram para trazer mais, // mais clipes, / mais / mais aulas / daquele jeito /”.

Para Jonas (2006), a ética do sujeito consiste em suportar seu corpo em ação, correndo riscos e sustentando suas escolhas. Responsabilizar-se por suas escolhas é, segundo o autor, a condição indispensável para que o sujeito sustente ou suporte sua singularidade. Percebemos que Carla sustenta sua ação e assume agir no risco. Ao ser convocada, no momento da entrevista, a tentar simbolizar a experiência, defendemos que Carla se descobre como detentora de um poder, até então ignorado, em sua posição de professora de língua inglesa. Esta descoberta é algo revelador para o sujeito, e nos permite vislumbrar o surpreendente encontro com múltiplas vozes que o constituem.

A gargalhada libertadora de Carla revela a constituição fragmentada de sua identidade, e ela se encontra com uma parte ignorada de si. Carla sustenta esse encontro e se diverte, ao se estranhar. Curiosamente, é no encontro com sua parte estranha, que Carla se sente e se reconhece toda: “/ *Eu me senti toda poderoso::sa [risadas] EU POSSO [risadas] /”.*

Contrariando outras vozes, que insistiam em paralisar seu fazer, emerge uma voz mais poderosa, que lhe mostra outras possibilidades (“EU POSSO”), provocando deslocamentos subjetivos e a desejada reinvenção de si. Nos termos de Authier-Revuz (1998), nossa

enunciadora se encontra com a felicidade de dizer inscrita no não controle, que possui forma jubilar, pois abraça o não-previsto de sentidos múltiplos, ouvindo, em meio às palavras intencionadas, algo da ordem de seu desejo.

Os relatos acima nos mostram, enfim, a emergência de movimentos subjetivos distintos. De um lado, o sujeito se angustia e, não suportando essa angústia, ou sustentando decorrentes ações, recua, recusa e se apoia nas representações que lhe garantirão o retorno ao lugar (improdutivo) de maior segurança. De outro, o sujeito se apodera da angústia, vivendo-a, no anseio de encontrar novos caminhos, abrindo-se à possibilidade de deslocamentos e da reinvenção de si. Entendemos, assim, a angústia como necessária e produtiva, pois é ela que, pelo desejo de saber e de suprir a falta, confere ao sujeito a possibilidade de reinvenção e de subjetivação (CAVALLARI, 2011).

5. Considerações finais

No presente artigo, procuramos lançar luz sobre o professor de língua inglesa atuante em contexto de privação de liberdade, frente a sua (frágil) formação e seu decorrente fazer pedagógico. Percebemos a ausência de formação (contínua) para os profissionais desse contexto, que muitas vezes aí chegam por falta de outras opções. Falta, neste sentido, investimento para um trabalho de reconstrução do significado do ensino neste espaço particular, que seja capaz de confrontar a memória que paralisa o fazer desse professor e, assim, levá-lo a deslocamentos subjetivos, mais do que a recusas.

Defendemos, desse modo, que precisamos estar mais atentos e atuantes na formação do sujeito que chega a nossos cursos de formação, com o desejo de ser professor de inglês. É necessário estar atentos ao poder revelador contido no ato de ensinar e de se relacionar com a língua estrangeira, na certeza de que tal contato pode proporcionar a criação de um espaço outro, e o encontro com surpreendentes partes de si, que lhe são ainda ignoradas. Faceta que deveria ser perseguida em nossas salas de aula, sobretudo em espaços encarcerados, onde as perspectivas de mudança são continuamente confrontadas por representações e recusas estagnantes.

Ao adentrar o espaço de Manoela e Carla, nós lhes impusemos uma série de questionamentos, até então ignorados, e talvez elas até preferissem que continuassem assim. Nossa presença, direta ou indiretamente, fomentava nelas uma demanda de mudança. Entre conflitos, resistências e recusas, mas também entre surpresas, identificações e deslocamentos,

Manoela suportou menos estranhar-se, enquanto Carla se surpreendeu, ao se reinventar, encontrando-se com uma outra parte de si, mais poderosa.

Defendemos, por fim, que sustentar a posição de professor de LE é permitir-se enfrentar as dores, mas também as delícias de tomar a palavra e de (se) dizer, para além da repetição e da recusa, agindo, arriscando-se e se responsabilizando por sua posição enunciativa e ações decorrentes de tal posição.

Referências bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H. (N)as dobraduras do dizer e (N)o não-um do sentido e do sujeito. Comunicação oral apresentada durante o **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, Porto Alegre, 2005.

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

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da lingüística aplicada. In CORACINI, M.J.F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 161-192.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York, NY: Person Longman. 2007.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas, SP: Alínea Editora. 2004.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116p.

CAVALLARI, J. A Angústia Constitutiva da Identidade de Professores em Formação. In.: CORACINI, M. J.; MORENO, C. (Orgs.) **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de Professores (Língua Materna e Estrangeira) Leitura e Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 125-138.

CELLA, S. M. **A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei**. 2007. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. 2007.

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003, p. 197-221.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

ECKERT-HOFF, B. A Denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M.J.F. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003, p. 285-302.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOSCHI, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, v. 8, p. 331-343.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, agosto, 2004.

JONAS, H. [1979] **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma Ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RIO, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, v. 1. 2001, p. 333-355.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimento. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

REIS, V. S. **O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores**. 2011. 267p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011a.

REIS, V. S. O. Fazer e o (não) Saber de uma Professora de Inglês em um Centro de Reabilitação. In: CORACINI, M. J.; MORENO, C. (Orgs.) **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de Professores (Língua Materna e Estrangeira) Leitura e Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b, p.167-189.

REIS, V. S. O diário e o ensino-aprendizagem de LE: um foco na escrita de jovens infratores. In: **Congresso Análise do Discurso, 3., Anais...** Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. 2008, p. 851-861.

REIS, V. S. O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica. In: **Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 1.**, *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2007, p. 870-882.

REIS, V. S. Análise das Representações em Diários de Alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs). **Gêneros, Comunicação e Sociedade**. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006, p. 1-15.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

THOMAS, G; THOMAS, R. M. **Effective teaching in correctional settings**: prisons, jails, juvenile centers, and alternative schools. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publishers, 2008.

TAVARES, C. N. V. Traços Derradeiros de Sedução na Constituição do Professor de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J.; MORENO, C. (Orgs.) **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de Professores (Língua Materna e Estrangeira) Leitura e Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-166.

Artigo recebido em: 29.02.2016

Artigo aprovado em: 13.06.2016

O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo

The process of text (re)writing within political-symbolical educational space: erasure, subjectivity, (neo)liberalism

Cármem L. H. Agustini*
Eduardo A. Rodrigues**

RESUMO: Neste estudo, procuramos dar visibilidade ao fato de que a política financeira (neo)liberalista produz efeitos sobre o modo como a educação acontece no – seu funcionamento se inscreve em determinada conjuntura sócio-histórica relativa ao – espaço político-simbólico da escola formal, em especial, no âmbito do Ensino Médio e do Ensino da Produção de Textos em Língua Portuguesa. Por meio da análise discursiva de dois recortes, selecionados a partir de um *corpus* constituído de produções textuais que inscrevem a prática de (re)escrita, pudemos mostrar – ao mobilizarmos, sobretudo, as noções de discurso, estrutura e acontecimento – que o efeito de afrouxamento produzido pelo (neo)liberalismo sobre a relação sujeito-conhecimento se (re)produz, na escola e no ensino do processo de escrita, sobre a relação professor-aluno-conhecimento. Esse afrouxamento estabelece o espaço a partir do qual o investimento no sujeito do fazer e nas práticas de treinamento (capacitação, habilitação) se sobrepõe ao investimento no sujeito do saber e nas práticas de formação. Assim, as práticas didático-pedagógicas, no âmbito da sala de aula, voltadas à promoção da escrita, mostram-se inócuas, pois seus efeitos, ao contrário do esperado e desejado, fortalecem certa dissonância em relação ao processo de transformação social que a apre(e)nsão de uma prática de escrita por parte do aluno poderia produzir.

ABSTRACT: In this article, we aim at providing visibility to the fact that neoliberal policies produce effects upon how formal education comes about within political and symbolic space of regular Brazilian school, especially within both High School and the process of teaching written production in Portuguese; therefore, regarding how the functioning of formal education is inscribed in a determined socio-historical conjuncture. Through discursive analysis of two *corpus* cutouts, corresponding to written productions that inscribe the practice of text (re)writing, we were able to mobilize theoretical notions such as discourse, structure and event, in order to show that, in school as well as in the process of teaching writing, the effect of loosening produced by neoliberalism upon subject-knowledge relationship is (re)produced upon teacher-student-knowledge relationship. This loosening effect sets up the space from which the investment in the *subject of doing* and in training/qualification practices overrides the investment in the *subject of knowledge* and in formation practices. Thus, didactic-pedagogical practices, in the context of the classroom, aimed at promoting writing, show themselves to be innocuous. That happens because its effects, contrary to expectations and to what is desired, strengthen certain dissonance in relation to the process of social transformation that could be reached once students could seize their own practice of writing.

* Doutora em Linguística pela Unicamp e docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

** Doutor em Linguística pela Unicamp e docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí/UNIVAS.

PALAVRAS-CHAVE:	(Re)escrita.	KEYWORDS:	(Re)writing. Subjectivity.
Subjetividade.	Rasura.	Erasure.	Neoliberalism. Knowledge.
Conhecimento.	Neoliberalismo.		

Educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a 'formação' (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte. (ORLANDI, 2014)

1. Introdução

Este artigo problematiza, do ponto de vista da Análise de Discurso (doravante, AD), delineada, sobretudo, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, efeitos da relação discursiva entre professor, aluno e conhecimento no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. Para tanto, faz efeito em nossa análise as noções de discurso, estrutura e acontecimento, a partir da qual procuramos compreender e explicitar o jogo interlocutivo no processo de (re)escrita no âmbito do ensino de Língua Portuguesa (LP) escrita. Com base nisso, propomo-nos a analisar dois mo(vi)mentos de produção textual em espaço político-simbólico¹ escolar e a traçar considerações sobre esse ensino como função do que deveria ser um trabalho elaborador do aluno, uma vez inscrito, naquele espaço, na ordem do discurso, ou seja, na ordem dos processos de produção de relações e efeitos de sentido(s) entre (inter)locutores.

Em outro artigo, “Incidências do Discurso Neoliberal sobre a Educação (a Distância)”, Agustini e Rodrigues (2016) mostram como a política neoliberal – como evidência catalisadora no âmbito da formação discursiva do capitalismo – incide sobre a Educação de modo a significá-la enquanto “bem de consumo”. Esse processo alça a Educação à subserviência ao discurso da profissionalização e da tecnificação como condição para o sujeito social tornar-se cidadão/consumidor; são as regras da sociedade de mercado atuando sobre a Escola. Afinal,

¹ Espaço que integra o espaço político-simbólico social e que, a exemplo deste último, demanda ser significado, podendo, portanto, inscrever sujeitos em práticas significativas. Os sujeitos, inscritos em diversas práticas, ao significarem esse espaço se significam, numa relação indissociável com o político, compreendido discursivamente, como a divisão, a inexistência do(s) sentido(s), ou seja, com o fato de que o sentido sempre pode ser outro (PÊCHEUX, 1997).

como dizia Althusser (1974), a Escola é um aparelho ideológico de Estado, sujeita, portanto, à determinação de seus discursos e políticas. Neste artigo, por sua vez, intentamos mostrar como o discurso neoliberal, no espaço da sala de aula, imprime suas marcas na relação professor-saber-aluno (também) em função do modo como o ensino de escrita em LP vem sendo regularmente promovido a partir da produção textual.

É necessário dizermos, de início, que a política neoliberal sobre a Educação está rarefazendo a possibilidade de assunção do aluno à condição de sujeito de saber em prol de sua condição de sujeito do fazer (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016). Trata-se de certa relação com o conhecimento voltada ao mercado e, por isso, à capacitação e à habilitação – ao treinamento – do aluno, para que ele possa exercer uma profissão, uma posição específica na distribuição e na disputa de/por poder que se realiza na conformação de classes econômicas socialmente desiguais e hierarquizadas². Essa rarefação da relação do sujeito com o saber tem impingido ao ensino a formatação de treinamento, o que transforma e restringe o conhecimento ao estatuto de bem de consumo. Assim, o conhecimento torna-se algo tão descartável quanto compartimental: quando se atinge um propósito, outros conhecimentos precisam ser consumidos para a manutenção do propósito ou para alcançar novas etapas. Esse funcionamento também contribui para mascarar as condições de produção que possibilitariam a manutenção do sujeito em posições já estabelecidas, em detrimento de sua mobilidade ou, de forma ainda mais radical, em detrimento de possibilitar transformações estruturais que pudessem inscrever na história e na memória rearranjos na distribuição social de sujeitos, riquezas e poder.

O ENEM e os cursos de capacitação exemplificam bem a descartabilidade e a compartimentação do conhecimento. Para o ENEM, o candidato é treinado para redigir uma redação segundo um modelo pré-formatado. Vencida essa etapa, esse conhecimento, apresentado como sem relação alguma com outros, é dito descartável para dar lugar a outros, os quais também demandariam consumo. No caso dos cursos de capacitação, um dentista, por exemplo, utiliza técnicas que estão sempre sendo substituídas por outras, especialmente quando

² Vale ressaltarmos que o funcionamento que aqui descrevemos é imanente à divisão social do trabalho, tal como explicitada por Marx (*cf. O Capital*), enquanto processo que produz a especialização de atividades prescritas pelos diferentes modos de produção que dão sustentação ao desenvolvimento almejado/experimentado em todas as sociedades ditas complexas. No âmbito do neoliberalismo, essa especialização, sobretudo em seu caráter técnico, se acirra, o que determina a precarização, a intensificação e a flexibilização do trabalho; acirra-se inclusive sobre o modo como afeta decisivamente a organização/divisão da produção e do acesso ao conhecimento (a este respeito, conferir POCHMANN (*s/d, on-line*), CASTELLS (1992), MORAES (2001), HIRATA (2009); CASTILLO; FREDERICO (2010)).

estas últimas são consideradas mais lucrativas pelo mercado³; dessa maneira, para manter-se competitivo no mercado de trabalho, impõe-se ao trabalhador/profissional a evidência de que ele nunca encontra-se “plenamente” capacitado.

Essa compartimentação produz um jogo contraditório. Isso porque o treinamento é oferecido em blocos, colocando o profissional na condição de sempre “devedor” relativamente à determinada etapa e/ou bloco, como forma de suprir demandas do mercado, que opera de modo a retroalimentar-se em função de sua avidez de produção, consumo e rendimentos. Nesse jogo, os bens consumíveis já trazem inerentemente uma obsolescência programada, o que lhes coloca enquanto horizonte a necessária substituição. Nesse sentido, o conhecimento restringe-se à condição de técnica.

O conhecimento está inscrito nessa lógica de funcionamento do mercado. Segundo essa lógica, ao conhecimento é atribuído o sentido, como dissemos, de mercadoria, tal como ocorre com os artefatos tecnológicos da contemporaneidade, como o computador (portátil) e o celular⁴. Este é o imaginário regular historicizado na memória discursiva ideologicamente administrada pela lógica do Mercado, que constitui e recorta a memória discursiva que significa o Mercado em seu funcionamento e no modo como incide, enquanto evidência, sobre os processos sócio-históricos, inclusive o de constituição-funcionamento do Estado e de seus aparelhos ideológicos, como a Escola.

Nesse cenário, o conhecimento não é apre(e)ndido; ele é armazenável, acessível na forma de informações e não na forma de saber. Isto muda a relação dos (inter)locutores no espaço de sala de aula; o modo de estar em sala de aula é outro e a figura enunciativa do professor sai do lugar de suposto saber, o que afrouxa o laço entre professor e aluno, e destes com o conhecimento (*cf.* BORGES, 2016). Se o conhecimento é acessível na forma de informação, o aluno pode adquiri-lo de outro modo e em outros lugares e condições.

Esse imaginário de que o conhecimento corresponderia a “informações acessíveis” reforça o avanço da EaD, inclusive no Brasil, enquanto modelo possível/viável – seguramente,

³ Sabidamente, a necessidade de substituição de técnicas e tecnologias (mercadorias) inscreve-se, sobretudo na atualidade pós-revolução industrial, na lógica neoliberal de mercado globalizado, segundo a qual torna-se prática comum o trânsito e o intercâmbio de mercadorias pelas nações do globo. Por este mecanismo, mercadorias consideradas obsoletas e/ou pouco lucrativas em um dado mercado são aí descartadas, sendo, em seguida, destinadas, na maior parte das vezes, a mercados consumidores considerados menos desenvolvidos econômica, técnica e tecnologicamente.

⁴ Esse funcionamento é consoante ao modo de funcionamento do neoliberalismo capitalista (ou capitalismo contemporâneo) cuja principal força motriz, segundo Deák (2001), “continua sendo o mesmo processo que o trouxe à luz, através da transição do feudalismo para o capitalismo, a saber, a generalização da forma-mercadoria”.

mais lucrativo e menos dispendioso – para que o Serviço da Educação continue sendo ofertado, sobretudo face ao cenário da globalização e da internacionalização dos diferentes processos de produção de bens, conhecimentos, ciências, sentidos etc. Assim, são impostas diretrizes mundiais – como aquelas que “organismos” como a ONU (Organização das Nações Unidas) se encarrega de difundir – que devem ser seguidas na promoção da Educação, a partir de modelos e objetivos específicos.

Essa situação não vem de hoje; ao contrário, suas raízes remontam, no Brasil, ao período de ditadura militar, tendo sido estabelecidas por meio de mecanismos como os MEC-USAID, que designam uma⁵

série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Com isso, o que vemos hoje é o acirramento dos efeitos da política neoliberal na Educação Brasileira. A Escola voltou-se para a capacitação ao trabalho, como modo de tentar manter a economia aquecida, e o conhecimento passou a significar um modo de adquirir técnicas para manter-se no mercado de trabalho. Poderíamos, então, questionar em que medida o discurso neoliberal pode afetar o ensino de escrita em Língua Portuguesa (doravante, LP) a partir da produção textual. Para mostrarmos alguns aspectos de tal determinação, analisamos o processo de (re)escrita de duas produções textuais de alunos da Educação Básica, em particular do ensino médio. Esses textos não foram produzidos na mesma escola e eles são emblemáticos do que acontece no processo de ensino de escrita da LP em muitas outras escolas brasileiras.

⁵ Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para o Projeto “Navegando na história da educação brasileira”, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso em fev. 2016.

As produções textuais dos dois alunos foram realizadas em espaços político-simbólicos escolares de dois estados da federação, Minas Gerais e Goiás⁶: uma escola federal e outra estadual. A seleção das escolas resulta de um trabalho imaginário de que poderia haver alguma diferença no *modus operandi* do ensino que fosse efeito da política da Escola⁷, já que a escola federal primária pela formação e pelo acompanhamento (controle) do trabalho dos professores em função de uma pretensa regularidade no saber-fazer da sala de aula e nos conhecimentos ali ensinados. A estadual, por sua vez, é, recorrentemente, vista como lugar em que o professor gozaria de certa “liberdade” para lidar, “à sua maneira”, com o jogo da aula e com os conhecimentos que *devem/podem ser* ali ensinados.

Na análise, utilizamos a tipologia de rasuras da Crítica Genética⁸ em função de podermos, com essa tipologia, identificarmos certos mo(vi)mentos do aluno no texto: hesitações, rasuras, mudanças, inclusões, substituições etc. No entanto, buscamos compreender, a partir da AD, como a relação entre professor-saber-aluno produz efeitos sobre a produção textual requerida como demanda de um processo de (re)escrita. Com esse objetivo, perguntamo-nos: como o trabalho elaborativo do texto pode afetar e ser afetado na e pela relação professor-saber-aluno? Como pensar o estabelecimento de limite(s) para a interferência do professor? Como pensar o lugar do professor no processo de (re)escrita? Essas são questões que pretendemos abordar em função da incidência do discurso neoliberal na Educação, uma vez que estamos compreendendo os processos que constituem o espaço político-simbólico escolar,

⁶ Embora, inicialmente, a seleção dos Estados tenha sido aleatória, ela mostra que a questão não se restringe a um Estado específico. Mostra também que essa situação ocorre em Minas Gerais, um Estado da região Sudeste, considerada a mais rica do Brasil e, também, em Goiás. Ademais, os textos analisados não resultam de escolas de periferia, mas de regiões centrais de cidades de médio porte, consideradas importantes, uma para o setor atacadista e outra para o setor agropecuarista. Portanto, não se trata propriamente de uma questão localizada ou específica dos cinturões periféricos das cidades.

⁷ Esse imaginário se configura a partir do fato de que, na escola federal, o corpo docente seria, em sua maioria, constituído por professores graduados mestres e/ou doutores, além de possuir coordenação pedagógica e de que o planejamento seria respeitado. Já na escola estadual, imaginariamente, isso não seria uma prerrogativa.

⁸ Segundo a Crítica Genética, a rasura responde a funções diversas. Di Biasi (2010, p. 71) define a rasura como “um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão)”. Além dessas rasuras, esse autor registra mais três tipos de rasuras: a rasura de deslocamento ou de transferência, a rasura de suspensão e a rasura de utilização. A rasura de deslocamento ou transferência refere-se à arrumação ou permutação pontuais de palavras ou sintagmas. Ela pode constituir instrumento de alterações na estrutura do texto. A rasura de suspensão refere-se a uma marca indicativa em alguma parte do texto cuja função seria a de sinalizar ao *scriptor* que há intenção de supressão, substituição ou transferência, mas que essa ação foi adiada para uma decisão *a posteriori*. Já a rasura de utilização é um risco cuja função não é suprimir, mas desativar um segmento; ela serve para indicar ao *scriptor* que um segmento já foi utilizado no texto.

como o ensino e a aprendizagem, como processos decorrentes de modos possíveis de funcionamento da linguagem.

Apoiados na AD, dessa maneira, compreendemos a escrita, como operação realizada pelo aluno, como sendo sempre a escrita de um sujeito, um dos processos pelos quais este sujeito se desdobra em posições de compromisso – provisórias ou não – com certas evidências ideologicamente produzidas. Por isso, para que haja escrita é necessário que o sujeito já esteja identificado a sentidos possíveis, de modo que estes já façam efeito enquanto aquilo que significa (n)este sujeito. Se o sujeito não se identifica com o tema, de modo que este lhe faça algum sentido – o que pode indiciar alguma identificação do sujeito com alguma(s) formação(ões) discursiva(s) –, corre-se o risco de o texto “patinar” de modo a comprometer a emergência de uma função-autor que ali pudesse operar ou de inibir/emperrar o próprio processo da escrita.

Nessa situação, faz-se necessário que o sujeito tenha algo a dizer para que os sentidos ressoem – *façam efeito, signifiquem* – no e para o sujeito. Para que o aluno tenha algo a dizer, ele precisa estar no lugar de sujeito de linguagem e precisa que o professor coloque-se como seu interlocutor, estando ambos, dessa maneira, sujeitos à relação político-simbólica que (lhes) impõe a não transparência da materialidade simbólica e a inexatidão/divisão/historicidade/política do sentido. Acreditamos que, uma vez que professores, alunos, Escola e conhecimento sejam expostos a esse funcionamento, por meio de práticas didático-pedagógicas que lhe sejam tributárias, o processo de (re)escrita poderá significar (para) o aluno, podendo, igualmente, trazer-lhe condições de lidar melhor com uma escrita que lhe seja própria, o que, a nosso ver, só ocorreria, se sua escrita funcionar enquanto processo de significação que transforma seu gesto de interpretação sobre si mesmo e sobre seu entorno.

2. A Educação Brasileira sob um olhar discursivo

A Análise de Discurso pode nos ajudar a compreender melhor o cenário nacional da Educação colocando-nos na direção de compreender como os discursos significam as políticas públicas que determinam como esse cenário deve/pode se configurar. A epígrafe de nosso artigo mostra bem essa possibilidade de compreensão do cenário nacional da Educação. Quando Orlandi (2014, p. 167) assevera que “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar”, expõe dizeres significados por discursos que circulam socialmente sustentando exatamente estes

sentidos para a palavra “educar” – *capacitar/treinar/informar* –, haja vista a quantidade de propagandas que relacionam cursos (técnicos e/ou superiores) à profissionalização. Assim, há aqueles que, identificados a esses discursos, sustentam que educar reduzir-se-ia a capacitar, a treinar e/ou a informar o aluno. Esses sentidos estão em relação de dominância nas políticas públicas educacionais atuais, que privilegiam a quantificação e a quantidade em detrimento de formação e do saber/conhecimento.

Não é à toa que escutamos, de modo recorrente, dos políticos do executivo nacional, enunciados que colocam educação, profissionalização e tecnificação como termos de um mesmo processo; inclusive, assumindo (eventual) relação sinonímica entre eles. Tanto é assim que a *Pátria Educadora*, conforme enunciado-lema do Governo Dilma Rousseff, produz o efeito de acirrar o investimento em EaD (como forma de dar acessibilidade à capacitação e ao emprego), em Institutos Federais Tecnológicos, previstos nos PACs⁹ e em programas como o Pronatec¹⁰, como instâncias de capacitação, habilitação e treinamento de mão de obra qualificada para atender as necessidades de mercado. Nessa conjuntura, educa-se tão-somente para garantir ao aluno um posto no mercado de trabalho, logo, para que ele possa desempenhar, ao mesmo tempo, certa função no Mercado enquanto consumidor.

Além disso, o slogan – *Brasil, Pátria Educadora* – produz a ilusão (efeito) de que o governo brasileiro estaria, de fato, comprometido com a educação, não medindo esforços para destinar todo investimento necessário à sua promoção. Desse modo, o país é exposto na vitrine da globalização como se fosse um exemplar, um modelo a ser seguido, no oferecimento da educação, que é normalmente situada, no âmbito de políticas públicas, enquanto direito humano básico universal¹¹.

Se tomamos, por exemplo, “Brasil, a pátria educadora” como paráfrase possível do referido slogan, estabilizam-se aí efeitos de que a vocação para a educação seria natural ao país,

⁹ Os PACs (Programas de Aceleração do Crescimento) foram criados pelos governos petistas como parte da política econômica para promover investimentos nacionais e internacionais, sobretudo, em infraestrutura nas diversas áreas: saneamento básico, construção civil, educação etc., na expectativa de projetar e/ou alavancar a base necessária para o crescimento (econômico) do país. Na atualidade, esses programas estão estagnados devido à crise político-econômica (e à corrupção) enfrentada(s) pelo país e pelo mundo globalizado. Para conhecer mais sobre os PACs, recomendamos acessar <http://www.pac.gov.br/>. Acessado em fev. de 2016.

¹⁰ Para conhecer mais sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país”, acesse <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acessado em fev. de 2016.

¹¹ Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO/ONU, 1948), historiciza-se o direito à “instrução” (cf. art. 26), em consonância com o direito à “propriedade” (cf. art. 17) e ao “trabalho” e “remuneração” (cf. art. 23), e ao “reconhecimento como pessoa perante a lei” (cf. art. 6).

como se aqui a educação fosse, desde sempre-já, uma preocupação constante e prioritária. Ao mesmo tempo, a inserção do artigo definido “a” suscita, enquanto efeito, o expurgo dos demais países do grupo daqueles que vivenciariam tal prioridade e/ou investimentos em educação. Assim, o slogan governamental pode funcionar como uma resposta às críticas imputadas aos programas de assistência social pelos quais é reconhecido. Além de poder funcionar como uma possível resposta às exigências de instituições internacionais que demandam ao país melhorias em seus índices de desenvolvimento econômico, social e humano¹², a fim de catalogá-lo no *ranking* de países seguros para investimento interno.

Tomar ciência de tais questões implica reconhecer que estaria subjacente a essas políticas públicas educacionais que *a lei do mercado é a do permanente aquecimento*, isto é, a produção e o consumo em contínuo movimento circular expansivo visando à obtenção e à destinação de rendimentos às frações mais superiores das classes economicamente hegemônicas (AZEVEDO, 2004). Essa constatação, a nosso ver, destaca-se como a pedra angular de sustentação da formação discursiva neoliberal capitalista em forte relação de dominância no cenário global, de modo que fica em evidência o direito e a facilidade de acesso a bens, propriedades e capital; assim como o estímulo ao consumismo, ao imediatismo e ao utilitarismo.

Essa formação discursiva afeta, sobremaneira, o modo como a sociedade significa suas demandas e os processos de produção de técnicas, ciência, tecnologia, conhecimento e das evidências de sentido que a sustentam tal como ela se torna visível/legível aos sujeitos sociais. Essas demandas e processos de produção devem, por conseguinte, respeitar e, principalmente, responder a práticas que visam, em última instância, transformar tudo, inclusive a educação, em bem de consumo, em mercadoria. No espaço político-simbólico da sala de aula da Educação

¹² IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), IDHAD (Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade), IDS (Índice de Desenvolvimento Social), D_{EM} (Defasagem Escolar Média), Taxas de Escolarização (de Incorporação ao Sistema, de Evasão, de Analfabetismo etc.), PIB (Produto Interno Bruto), IOCDE (Índices da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, Brasil), entre outros. Todos esses índices, uma vez consolidados, aferem, segundo metodologias específicas, o nível de oferta de serviços públicos na área social, por isso, determinantes no funcionamento de setores econômico-financeiros e de investimentos. Baseamo-nos, aqui, em como esses índices são descritos nos seguintes documentos: “Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012” (Governo Brasileiro, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, *on-line*, <http://www.planejamento.gov.br/servicos/central-de-conteudos/publicacoes/idb-portugues.pdf>), “Indicador de Desenvolvimento Econômico e Social (IDES) dos Estados Brasileiros” (FGV Projetos, *on-line*, 2009, http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/estudo_5.pdf), “Entendendo os principais indicadores sociais e econômicos” (Governo do Estado do Ceará, Secretaria do Planejamento e Gestão, *on-line*, 2010, http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ENTENDENDO_OS_PRINCIPAIS_INDICADORES_SOCIAIS_E_EC ONOMICOS.pdf), e no Portal INEP (<http://portal.inep.gov.br/>). Documentos acessados em fev. 2016.

Básica, isso se materializa nos gestos de interpretação que professores e alunos endereçam ao objeto de saber. Esses gestos de interpretação aparecem sob a forma de procedimentos didático-pedagógicos (técnicas mobilizadas para ler, escrever, raciocinar, aferir, avaliar etc.), sob a forma do afrouxamento do laço entre professor-saber-aluno, havendo, dessa maneira, pouco ou nenhum espaço para a transformação desse cenário/espço ou para a invenção de outros cenários/espços possíveis.

Esse estado é (d)enunciado pela evasão, repetência, ausência de sentido, fuga, assistencialismo etc. Esses fatores constituem, comumente, o tão propalado “fracasso escolar”. De nossa perspectiva, esses fatores podem constituir formas de resistência aos efeitos da incidência do discurso neoliberal sobre a educação, uma vez que tais efeitos afetam, por rarefação, o processo de identificação dos sujeitos sociais com o modo como a educação passa a ser significada e, assim, com o modo como ela acontece, se historiciza, nas diversas instâncias de seu funcionamento. O processo que percebemos aí diz respeito a certo mo(vi)mento de migração de sentidos que desloca o sentido de Educação enquanto processo de formação de um sujeito pensante que pode transformar-(se) para sentidos de Educação enquanto treinamento de um sujeito que deve conformar-(se) (com) seu lugar social (GUHUR; SILVA, 2009). Portanto, em face dessa conformação do espaço político-simbólico da sala de aula, professores e alunos podem não reconhecer ali sentidos que os capturem, dando abertura para outros modos de estar nesse espaço e de buscar o saber por outros meios.

O espaço político-simbólico em que se inscreve a Educação Superior não está isento dos efeitos da política neoliberal sobre a educação. Ali, além das formas já aludidas, a intervenção do neoliberalismo, que se configura também via gestos de interpretação, dá-se sob a forma como o fomento às pesquisas é distribuído (por ordem de prioridade atribuída às diferentes áreas, por exemplo); como o tempo de formação e titulação torna-se cada vez mais reduzido; como as graduações são submetidas a forte processo de tecnificação, internacionalização e homogeneização; sob a forma, ainda, entre outras, de como são instaladas a internacionalização subserviente da produção do conhecimento e a rarefação do sujeito do saber em prol de um sujeito do fazer.

Em consonância ao exposto, torna-se muito presente e evidente a formulação de que *o mercado é a finalidade da educação*. Em decorrência, o trabalho que se realiza na Educação Brasileira, inclusive em muitos cursos superiores, não é o de formação, mas visa ao direcionamento dos sujeitos sociais à posição de mão-de-obra, ou seja, aquele que faz e que

sabe fazer, como uma forma de tentar manter aquecida a economia. Nessa perspectiva, uma discursividade muito presente é aquela que se articula na relação lógica atualizada pelo enunciado “a prática é fundamental para que o aluno possa ganhar/inserir-se (n) o mercado de trabalho” (IRELAND, 2009). Daí a promulgação de leis voltadas para o aumento das disciplinas práticas e pedagógicas nos cursos de licenciatura da Educação Superior em detrimento das disciplinas teóricas (insinuadas como dispensáveis), associado à propagação de discursos que apregoam a ideia de que o conhecimento não é tão necessário, enquanto as técnicas de fazer o seriam (ABRUCIO; SEGGATO, 2014, e ABRUCIO, 2010).

3. Entraves da Educação Brasileira: da inscrição ao (neo)liberalismo à (im)possibilidade de outra(s) saída(s)

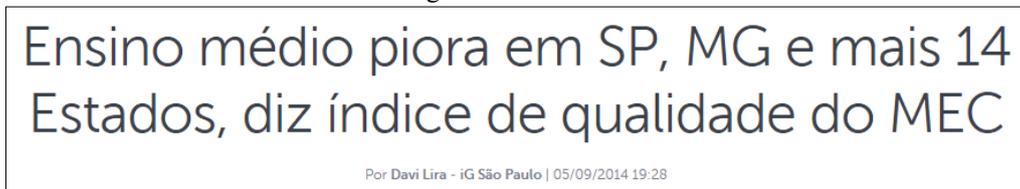
Embora na análise mobilizemos a tipologia de rasuras proposta pela Crítica Genética, nosso aporte teórico-metodológico é o da Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (1997, 1995) na França e na Análise de Discurso brasileira liderada por Eni Orlandi (2014, 2012). Não trabalhamos todos os mo(vi)mentos de rasura presentes nos textos selecionados que foram produzidos por alunos da Educação Básica em nível Médio. Dados nossos objetivos, restringimo-nos àqueles que têm implicação com o processo de treinamento (im)posto à sala de aula.

Essas rasuras podem significar inserção ou exclusão de partes do texto, deslocamento ou substituição de trechos. Nossa questão é compreender como esses mo(vi)mentos de rasura relacionam-se ao discurso neoliberal que impera sobre as políticas públicas de Educação, estando, por isso, inscritas na sala de aula. Assim, julgamos possível explicitar e compreender aspectos do tão propalado efeito de transformação do ensino escolar. Essa “transformação” não implica necessariamente melhoria nas condições de ensino ou nas formas de seu acontecimento. Ao contrário, são recorrentes nas mídias informativas notícias sobre problemas enfrentados no e pelo sistema escolar brasileiro e sobre o seu fracasso, o que expõe as contradições de seu funcionamento e sinaliza a necessidade de alterações que pudessem colocar o funcionamento do sistema em outra(s) direção(ões).

Normalmente, sobretudo quando noticiado pelas mídias informativas, o fracasso do sistema educacional brasileiro é corroborado por índices, como os já citados, que (d)enunciam o elevado grau de ineficiência da Escola no cumprimento de sua função/papel social, apesar de não cessar, por parte do Estado, a elaboração e implementação de políticas com objetivo de

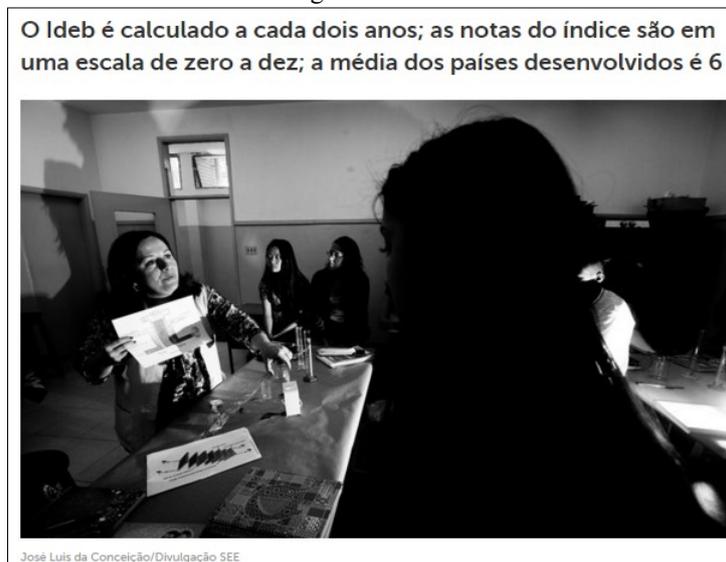
promover mudanças nesse cenário, especialmente, no âmbito da rede pública de educação. Manchetes, como a que reproduzimos a seguir¹³, publicada no Portal IG em setembro de 2014, sempre foram e ainda são recorrentes.

Figura 1 – Manchete.



O índice a que a manchete e a matéria, no Portal, se referem é o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2013, calculado bianualmente por meio de metodologia própria e estabelecida pela equipe técnica do Ministério da Educação (MEC/Brasil). A matéria publicada no referido Portal, na internet, é integrada pela fotografia reproduzida abaixo (Figura 2), acompanhada de uma legenda que traz a informação de que o índice é escalonado de zero a dez, sendo a média acusada por países considerados desenvolvidos de 6.

Figura 2 – Ideb.



¹³ Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-05/ensino-medio-piora-em-sp-mg-e-mais-14-estados-diz-indice-de-qualidade-do-mec.html>. Acessado em fev. de 2016.

Naquela ocasião em 2013/2014, o índice acusava piora do Ensino Médio da rede pública em 16 dos 27 Estados da Federação Brasileira, incluindo 2 de seus Estados considerados, historicamente, mais ricos, desenvolvidos e populosos, São Paulo e Minas Gerais. A fotografia, por sua vez, em contraste preto e branco, metaforiza, pela ausência de cores, por um lado, a condição precária da Educação no nível Médio, em particular, e da Educação Brasileira, de forma mais geral¹⁴; e, por outro lado, a ausência tanto de perspectiva de melhoria quanto de disposição para lutar contra a estabilização de tal quadro. Em 2013, o Estado que acusava o melhor resultado no Ideb foi o de Goiás, atingindo apenas 3,8 na escala.

Independentemente de os índices se movimentarem para cima ou para baixo, as frequentes “mudanças” (im)postas pelas políticas públicas não têm conseguido promover o ensino de modo que ele aconteça efetivamente. Um dos funcionamentos que, fortemente, contribui para o não acontecimento do ensino é o deslocamento da função da Escola, que tem se limitado, cada vez mais, ao oferecimento apenas de treinamento. Dessa maneira, podemos dizer que o que se apresenta no âmbito da escola como “mudanças” não muda o sistema educacional; ele continua determinado pelas políticas (neo)liberais. Daí o efeito de que essas “mudanças” não contribuem para que a escola entregue à sociedade o produto dela esperado, o ensino (LUCKESI, 2006; SANDER, 2008; MONTEIRO, 2015).

Nessa conjuntura, ao redirecionar sua responsabilidade sobre a oferta apenas de treinamento, em detrimento de uma formação mais ampla comprometida com a especificidade e singularidade dos processos de subjetivação em fase decisiva de constituição em período escolar, a escola e a sua gestão por parte do Estado acirram um quadro sistêmico que pode ser apontado como aquele que sustenta o propalado fracasso brasileiro com a educação. Esse quadro sistêmico é constituído por fatores que (d)enunciam que “o Brasil, pátria educadora” não prioriza um trabalho que tome a educação em seu papel central na possibilidade de constituição e/ou de transformação social. Entre esses fatores, arrolamos, por exemplo, recursos e investimentos insuficientes; infraestrutura predominantemente inexistente, inadequada ou obsoleta; corpo docente mal remunerado, sem formação adequada; inexistência de objetivos e programas ajustados a metas que não coincidam exclusivamente com as metas do Mercado etc.

¹⁴ Os níveis de formação escolar estabelecidos pelo Sistema Educacional Brasileiro dividem o programa de formação em estágios distribuídos sob diferentes instâncias de responsabilidade. Sob responsabilidade dos municípios está o acesso a creches, pré-escola e ensino fundamental. Os Estados priorizam o Ensino Médio e auxiliam os municípios a oferecerem o Fundamental. A esfera Federal responsabiliza-se por gerir o sistema assim organizado, assumindo a oferta do Ensino Superior. A precariedade e o fracasso, por um lado, e a deficiência na gestão do sistema, por outro, ignoram essa divisão formal e reverberam em todo o sistema.

De nossa perspectiva, as mudanças sociais não são naturais; elas são fruto da falha no processo ideológico de constituição dos sujeitos; nessa falha “o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história, fazendo sentido do sem sentido” (ORLANDI, 2014, p.165-166). Essa é a condição para a mudança, para que os sujeitos e os sentidos possam se tornar outros. A esse processo, Orlandi (2014, p. 166) designa de “resistência”.

Ainda segundo Orlandi (2014), podemos afirmar que a irrupção de reconfigurações de processos de identificação determinadas pelo modo como os sujeitos passam a se ligar (se relacionar) a outros sentidos dá-se pelo trabalho e pela necessidade histórica da resistência, o que provoca, na falha da ideologia, isto é, falha no processo ideológico que instaura a evidência do sujeito individua(liza)o, comprometido com a evidência de UM seu lugar-função social, provoca falha da língua em seu funcionamento significativo, ou seja, em sua inscrição na história, impondo outro (sentido) possível que se produz no âmbito do processo de interpelação-identificação-significação (PÊCHEUX, 1997, 1995). Composto ainda as condições para que a resistência se produza dessa maneira, o Estado também se constitui em falha, conforme a autora (ORLANDI, 2014, 2010), deixando de cumprir seu papel estruturante na articulação entre o simbólico e o político, ou seja, no processo de estabilização da imagem que pode/deve ser reconhecida por todo cidadão/indivíduo como a da realidade social e de seu modo já-dado de funcionamento.

Assim, ao falhar dessa maneira em seu funcionamento, o Estado pode dar lugar à emergência de sujeitos que se constituiriam “na falha” da relação de dominância – hegemonia¹⁵ – ideológica. A despeito dessa possibilidade, a maioria dos alunos permanecerão inertes às determinações ideológicas do Estado e do que ele impõe sobre a Educação e o que ele põe como Educação. Isto porque, do modo como compreendemos, a falha do Estado responde, concomitantemente, à determinação hegemônica do poder financeiro (DUMÉNIL; LEVY, 2011, 2007) significada por inscrição à formação discursiva do capitalismo contemporâneo (mobilizamos a designação neoliberalismo)¹⁶. Uma das imagens aí produzidas, enquanto efeito

¹⁵ A partir da análise de Duménil e Levy (2011, 2007) sobre a conjuntura-dinâmica do neoliberalismo (capitalismo/imperialismo contemporâneo), uma de suas facetas constitutivas é a da hegemonia financeira exercida pelas frações mais superiores e poderosas das classes dominantes; estas que detêm e controlam a maior parte das riquezas produzidas – e em produção – existentes. O neoliberalismo é, nessa perspectiva, o modelo de produção destinado a manter/restabelecer esta hegemonia-desigualdade.

¹⁶ A lógica da produção-consumo de mercadorias é posta como único modelo-meio através do qual seria possível manter/alavancar/proteger, permanentemente, os rendimentos das frações mais superiores das classes dominantes, com destaque, para aquelas que imperam no e a partir do Mercado-Estado norte-americano. A este respeito, pode-se consultar Duménil e Levy (*op. cit.*).

do que pode/deve ser dito a partir da filiação de posições discursivas a essa formação discursiva dominante na conjuntura da globalização contemporânea, é a de Estado (restrito) que cede protagonismo ao Mercado como força articuladora dominante entre o simbólico e o político, construindo a evidência da mercadoria enquanto fim último da existência de – e das relações entre – sujeitos.

Nessa direção, Harvey (2007) esclarece que o neoliberalismo promove “maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio”, em que o papel do Estado seria o de “criar e preservar um quadro institucional apropriado a tais práticas”. Esse quadro institucional subserviente à prática de liberdade de mercado, com vistas à manutenção do enriquecimento e poder das classes hegemônicas, engloba e determina como deve/pode funcionar o aparelho ideológico Escola na máquina do Estado, como dissemos, supervalorizando a política do treinamento em detrimento da política de formação, o sujeito do fazer em detrimento do sujeito do saber.

Por essa razão, a falha do Estado fortalece, por um lado, os canais pelos quais materializam-se socialmente os efeitos da política financeira neoliberal; e, por outro, acirra o afrouxamento do laço que ligaria os sujeitos sociais ao processo de produção de conhecimento/saberes. E sustenta, dessa maneira, certo funcionamento da Escola segundo o qual se torna possível encontrarmos alunos que, face ao mo(vi)mento de treinamento escolar, reconhecem-se avessos às relações ali (im)postas; assim como também alunos que, do treinamento, não conseguem levar nada que se reverta em benefício próprio, permanecendo à margem, como analfabetos do conhecimento: *sabem escrever, mas não escrevem; sabem ler, mas não leem*.

Esse cenário se dá porque ler e escrever, enquanto objetivos fundamentais da educação formal, não poderiam ser equiparados a processos que demandariam mera aplicação/emprego de técnicas, procedimentos e/ou termos linguísticos, uma vez ensinados e aprendidos no espaço político-simbólico da escola formal. A leitura e a escrita implicam também certo enganchamento subjetivo relativo a certo trâmite significativo específico: leitura e escrita, nessa perspectiva, são processos fundamentais a e fundadores de práticas e gestos de interpretação que endereçam não apenas o próprio sujeito, mas também a realidade que se lhe apresenta como semanticamente (aberta ao) possível.

3.1. A (re)escrita no espaço escolar e sua determinação ao discurso neoliberal do treinamento

Borges (2016) traz um fato que acontece frequentemente em diferentes escolas de Educação Básica do país: a professora Beatriz¹⁷ leva para seus alunos o que ela nomeia “bíblia”. Trata-se, com efeito, de uma apostila sobre coesão e coerência. Nessa apostila, há uma lista de conjunções, classificadas segundo a finalidade textual que expressariam: opor argumentos, marcar a conclusão, garantir o fluxo do raciocínio etc. Quantas Beatrizes não usam esse mesmo tipo de recurso na tentativa de levar os alunos a escreverem (“melhor”?). Não se trata aqui de valorar o uso de tais listas, mas de mostrar que o simples fato de dotar o aluno de uma lista é um gesto insuficiente para alcançar o propósito almejado; tampouco implica que o aluno saberá utilizá-la com adequação na produção dos próprios textos.

No texto, a seguir, isso acontece. O aluno lembra-se de que a professora lhe informou que o último parágrafo do texto deve conter um marcador conclusivo e ele o acrescenta no texto, por meio de uma rasura de inserção (acrescenta a expressão “em suma”, presente na referida lista, no último parágrafo do texto por ele produzido). No entanto, ao cotejarmos o último parágrafo com aqueles que o antecedem, concluímos que o parágrafo que se inicia com a expressão “em suma”, então inserida, não funciona como conclusão ao texto apresentado.

Assim, o treinamento que ocorre na escola, visando à inscrição do aluno no processo e nos procedimentos pertinentes à prática da produção escrita, não lhe dá conhecimento suficiente/adequado para compreender que a mera inserção de um marcador conclusivo não faz de seu último parágrafo uma conclusão ao texto que o precede. Ou seja, o último parágrafo não ratifica seu ponto de vista sobre a questão trabalhada por meio do/no texto produzido, de modo a evidenciar que ele estaria concluindo algo sobre o tema, tal como ele o teria desenvolvido.

Texto do aluno Lucas

Ao longo do tempo, o homem vem buscando ~~cada vez mais~~ formas de facilitar sua vida. por isso no mundo atual existem tecnologias muito desenvolvida. Todas as areas de produção se desenvolveram e hoje a facilidade e a praticidade de tudo é muito maior. Uma area que se desenvolveu muito foi a genetica, cientistas ja podem criar vidas e até modifica-las. Junto com toda essa tecnologia vem uma série de questionamentos ~~o que~~ todos se perguntam: até onde ode chegar toda essa tecnologia? quais são os limites ~~de criação?~~ ?

A tecnologia genética é o tipo de tecnologia mais discutida, a população divide opiniões a respeito da clonagem e da modificação ~~genética~~ de genes. para a maioria ~~essa~~ as mudanças ~~nos genes~~ genética ferem as normas éticas da ~~pop~~ sociedade a clonagem também sofre repreⁿssão ~~po~~ pois ~~ning~~ o individuo criado ~~talvez~~ ^{poderia} não fosse ^{ser} aceito pela sociedade. ~~A discussão é polêmica e parece~~ ^{era} dura muito tempo. Além do desenvolvimento

¹⁷ Os nomes de professores e alunos referidos neste artigo são fictícios.

da ciência na genética, existe outras áreas muito desenvolvidas e que utilizam a tecnologia está presente em tudo o que conhecemos.

As grandes potências econômicas disputam qual delas podem produzir mais tecnologia, os países Desenvolvidos investem muito em todas as áreas de tecnologia e acreditam que quanto mais se produz maior é a condição de potência mundial. As empresas produzem materiais com capacidades cada vez maiores, sem se importar com as consequências e com os impactos ambientais. O desenvolvimento cresce muito, mas o planeta é quem paga por isso.

Em suma, O desenvolvimento é importante e é um processo natural, pois o ser humano procura sempre evoluir. mas o grande problema é as ~~pessoas~~ ^{empresas se} esquecerem da ética e procurar o desenvolvimento a qualquer custo. A solução ~~para os países~~ é procurar se desenvolver com ética, sem destruir e causar danos ao planeta. As consequências dessa busca exacerbada por desenvolvimento já são visíveis esta na hora de revertermos os danos e manter um equilíbrio entre o desenvolvimento e a preservação.

Transcrição diplomática da primeira versão com rasuras do texto de Lucas.

No treinamento, está em foco a estrutura e a forma preestabelecidas do texto e da língua, em sua transparência e completude, em sua suposta função repositória de sentidos, a partir da qual o texto é produzido; não está em foco um trabalho com a textualidade em si, isto é, com a materialidade discursiva do texto, com os efeitos de sentido possíveis de serem aí produzidos, tampouco com a relação, fundadora dessa textualidade, entre a materialidade linguística e a materialidade histórica subjacentes à constituição e ao funcionamento significativo do texto. Priorizar ou restringir-se aos aspectos estruturais e/ou formais da produção textual leva o aluno a acreditar que o simples gesto de inserir o operador conclusivo no último parágrafo asseguraria seu funcionamento como conclusão.

Retomemos, então, o texto de Lucas e como ele lida com as informações recebidas da professora.

Antes, porém, vale dizermos que Beatriz não é a professora de Lucas. No entanto, assim como Beatriz, a professora de Lucas também se vale de uma apostila com listas de conjunções, tipos de elementos coesivos, tipos de modalizadores etc. Ela também prima pela estrutura no treinamento para o vestibular em detrimento da textualidade e isto é uma marca da determinação do discurso neoliberal nas ações pedagógicas. Assim, busca-se habilitar o aluno a escrever um texto, de formato específico, por meio do e como treinamento. Até mesmo porque a imprensa divulga, com certa frequência e ênfase, casos de redações que obtiveram nota no ENEM, mesmo apresentando a inserção de uma receita de como preparar miojo, por exemplo.

Nesse caso, a receita foi desconsiderada e o texto foi pontuado sem levar em conta essa inserção; mas a receita não está no texto, embora esteja ali como um aerólito invasor? Esse tipo de acontecimento não alimenta o discurso da facilidade? É fácil escrever redação do ENEM; é fácil obter nota no ENEM; é fácil estudar etc. Nas propagandas da EaD, por exemplo, encontramos enunciados que propagam esse discurso da facilidade: “você pode estudar onde

quiser e como quiser”; “estudar olhando o filho de dois anos”; “estudar enquanto está no ônibus”. E os sentidos da palavra “estudar” vão migrando para outros lugares de significação.

Em relação ao texto produzido por Lucas, queremos destacar outra marca de rasura, aquela que diz respeito à adjetivação “genética” e “de/nos genes”. Esta marca aparece, sobremaneira, no segundo parágrafo do texto e parece ser motivada em função do imaginário que prescreve a ocorrência da repetição de termos e expressões no texto como um problema a ser superado pelo aluno em situação de produção textual e de reescrita, processo este que visaria ao aprimoramento da produção textual do aluno (pois ele estaria na escola para aprender a “escrever bem”).

Sem as rasuras de Lucas, a sequência de aparecimento dos adjetivos nesse parágrafo seria a seguinte: *genética* (“tecnologia genética”) – *genética* (“modificação genética”) – *nos genes* (“mudanças nos genes”) – *genética* (“ciência na genética”). Com as rasuras de Lucas, segundo sua interpretação das orientações dadas em aula e/ou via apostila/lista, a sequência é modificada para *genética - de genes - genética - genética*. Com esse procedimento, a locução adjetiva “de genes” toma o lugar do adjetivo “genética” e este adjetivo toma o lugar de “nos genes”, o que não reverte o “problema” da repetição.

Essas rasuras, embora sejam produzidas em função da incidência do dizer da professora sobre o aluno – “Evite repetições de termos nas produções para produzir o efeito de que tem um vocabulário amplo e para não deixar seu texto enfadonho ao leitor” –, não evanescem a repetição, mas indiciam a implicação de Lucas com o treino e com as informações que lhe são inerentes, normalmente fornecidas por dizeres da professora. Ele não consegue, no entanto, com base no próprio repertório ou naquele que fora provido “em lista”, colocar em prática a “dica” e revertê-la em algo significativo para seu texto.

Podemos afirmar, dessa maneira, que a iniciativa de preparação da lista e de sua distribuição aos alunos, índice do sentido de “facilitação” do processo didático-pedagógico que sustenta o ensino da escrita da LP na escola – e da suposição de que seria possível, nessa situação, a apreensão de uma língua imaginária (a da norma culta) a ser utilizada enquanto ferramenta necessária para se alcançar o objetivo de escrever –, não facilita em nada a inscrição do sujeito aluno no funcionamento próprio à ordem da escrita, que, de fato, transcende o efeito compartimental e descartável que a lista produz ao privilegiar tão-somente forma, em detrimento de uma concepção de língua sempre-já investida de discursividade. Destacamos que,

ao contrário, tal iniciativa insiste em desfazer, de forma improdutora, a relação entre língua e discurso, ou entre língua e sentido.

No caso das rasuras empregadas em relação ao adjetivo “genético” e suas possíveis reescrituras no texto de Lucas, constrói-se uma discursividade que cerceia, sem justificativa plausível, o emprego de repetição de termos na produção de um texto, de tal modo que o procedimento de *não repetição de palavras* passa a funcionar como uma injunção sobre a escrita e, por conseguinte, aos gestos de interpretação que ela materializa, o que leva Lucas a rasurar a palavra “genética” em seu texto e substituí-la pela expressão “de genes” e vice-versa, imaginando estar cumprindo, dessa forma, a determinação (im)posta via “lista”. Como o aluno não vê alternativa para não repetir, a rasura, sob a forma da substituição de um termo pelo outro, não evanesce a repetição. Há casos, inclusive, em que a repetição é de suma importância. Por exemplo, quando se trata de um conceito teórico sobre o qual um jornalista redige um texto de divulgação científica.

Esse efeito produzido em relação à rasura de substituição é reproduzido na marca de rasura que se dá pela inserção da locução conjuntiva “em suma”, que aparece no último parágrafo, em decorrência do processo de reescrita da produção textual apresentada inicialmente por Lucas, como já apontamos. Destacamos, nesse caso, a impossibilidade de restringir o trabalho de produção textual ao mero preenchimento de requisitos artificiais que ignoram tanto o funcionamento relacional da língua, quanto o da produção de interpretação enquanto um gesto de atribuição de sentido(s) a algo do real a que o sujeito está submetido.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que a materialidade de uma lista de conjunções categorizadas pela função que desempenhariam em um texto, e cuja finalidade seria também a de facilitar a inscrição do aluno no processo de produção textual, significa a escrita enquanto processo estritamente técnico, que suporia tão-somente a identificação, por parte do aluno, de uma forma/fôrma textual, um gênero, por exemplo, seguida de seu preenchimento a partir da aplicação de regras de colocação de elementos morfossintáticos. Esse efeito prescritivo da lista, próprio ao funcionamento de manuais e apostilas, provoca a redução do funcionamento da escrita à sua faceta técnico-funcional-cognitiva. Indicia a validação de certa concepção de linguagem que privilegia sua funcionalidade – restrita a “garantir” a comunicação – em detrimento de seu funcionamento relacional, porque relativo ao funcionamento da história e à constituição de sujeitos. Desconsidera, portanto, o fato de que está em jogo também no espaço

político-simbólico escolar o modo como são aí acolhidos os processos de subjetivação e de que tais processos existem em relação aos de significação.

No caso do texto de Lucas, a rasura que insere a locução conjuntiva conclusiva “em suma” indicia, se considerado o texto em que esse procedimento é realizado, cumpre apenas a expectativa (o aspecto) técnico-funcional-cognitiva(o), decorrente da aplicação de um receituário que determina que o encerramento de um texto de caráter dissertativo/opinativo deva ocorrer com um parágrafo de caráter conclusivo, ainda que o referido parágrafo, no texto de Lucas, não sustente a relação indiciada pelo operador funcional em questão.

Ao longo da produção textual de Lucas, a posição discursiva que se responsabiliza pelos dizeres que integram o texto defende o argumento, conforme lemos no primeiro parágrafo, de que o desenvolvimento das tecnologias, no mundo atual, responde à necessidade de o homem buscar formas de facilitar a própria vida, sendo a genética apontada como uma dessas formas. Esse parágrafo é finalizado com um questionamento: quais seriam os limites da tecnologia? O que poderia ser parafraseado da seguinte maneira: quais seriam os limites do desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, do desenvolvimento da genética?

O segundo parágrafo, contudo, não responde a esse questionamento. Parece dedicar-se a situar a genética enquanto tecnologia (“tecnologia genética”) a partir do fato de que ela instaura certa polêmica ao dividir opiniões acerca de processos como a modificação genética e a clonagem. Esse parágrafo é encerrado acrescentando-se que a tecnologia transcende o campo da genética (“existem outras áreas muito desenvolvidas” (*sic*)), tendo estado presente “em tudo o que conhecemos”.

No terceiro parágrafo, em relação aos anteriores, notamos certo desvio temático sustentado na apresentação do argumento segundo o qual as grandes potências econômicas disputam poder a partir da produção tecnológica: “os países desenvolvidos investem muito em todas as áreas de tecnologia e acreditam que quanto mais se produz maior é a condição de potência mundial” (*sic*). Em relação a esse argumento, a posição discursiva alerta para o fato de que essa disputa ocorre sem que se pondere a respeito dos impactos da produção tecnológica, oportunidade em que se faz menção aos impactos de natureza ambiental: “o desenvolvimento cresce muito, mas o planeta é quem paga por isso”.

O último parágrafo, se seguisse a orientação da professora, deveria funcionar como conclusão ao que fora previamente exposto. No entanto, não produz efeito conclusivo. Ao contrário, reafirma a importância do desenvolvimento (tecnológico?), como forma de o homem

evoluir, embora reconheça que esse desenvolvimento parece ocorrer “a qualquer custo”. Assim, produz-se certo elo com o terceiro parágrafo, ao posicionar-se em defesa de que o desenvolvimento ocorra “com ética” (*sic*) e de forma equilibrada “com a preservação”, ou seja, sem prejuízo ao meio ambiente (“sem destruir e causar danos ao planeta”).

Dessa maneira, mesmo inserindo a conjunção conclusiva “em suma”, o último parágrafo não sintetiza uma conclusão ao texto. Essa presença inadequada da conjunção indicia, antes, a regularidade para a qual estamos apontando e que determina o processo de produção textual em análise, qual seja, o de o texto funcionar como resposta à reprodução de um modelo pré-formatado de texto, um receituário, cuja motivação não é o desenvolvimento de proficiência na escrita, mas tão-somente o treinamento para uma situação “fim”, nesse caso, o exame vestibular.

Esse treinamento, adaptado a essa situação de exame, conforme expectativa em algumas instituições de ensino superior, solicita do aluno que ele demonstre, de uma forma ou de outra, isto é, de forma mais ou menos bem-sucedida, capacidade/habilidade de (1º.) apresentar uma opinião acerca de determinado tema; (2º.) defender/argumentar em favor da opinião apresentada; e (3º.) apresentar uma solução imaginária para a problemática subjacente ao tema. No caso do texto de Lucas, essa terceira etapa do modelo é iniciada pelo sintagma “a solução é”, que introduz a ideia de que os países do planeta devam se comprometer com o desenvolvimento que ocorra “sem destruição” do planeta/meio ambiente, o que, para a posição discursiva ali representada, parece significar desenvolvimento que se realiza “com ética”.

Por conseguinte, é possível dizermos que há, no texto de Lucas, rasuras que estão em função da incidência do dizer da professora sobre ele. E que este dizer materializa uma posição discursiva comprometida com uma imagem de educação sustentada e (im)posta pelo paradigma da formação discursiva neoliberalista capitalista. A incidência desse paradigma sobre a educação e sobre o ensino da escrita determinam os dizeres e os sentidos responsáveis por impor certo direcionamento às práticas didático-pedagógicas, de modo que se limitem a prover os alunos de técnicas que instauram um passo-a-passo de *como fazer algo* (inclusive um texto, no caso).

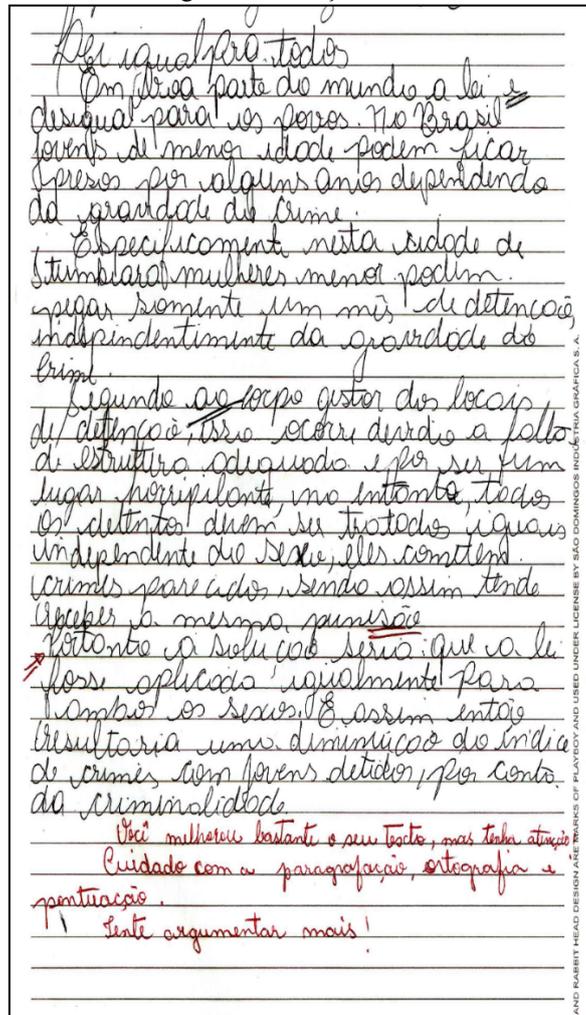
Em especial, é notória a incidência do discurso do treinamento, segundo o qual torna-se comum informar ao aluno que ele deve evitar repetições de termos e que o último parágrafo deve ser encabeçado por uma conjunção conclusiva, de modo a sinalizá-la ao leitor, nesse caso, o professor. Nesses termos, tanto a presença da conjunção conclusiva quanto a da marca do

procedimento realizado para evitar-se a repetição (d)enunciam a ausência de investimento em um processo de ensino que vise à formação/preparação para uma vida que não se reduza à produção-consumo; denunciam, igualmente, a ausência de ressonância das informações veiculadas na materialidade de listas, apostilas e manuais sobre a aprendizagem da escrita a partir da produção de textos.

3.2. Outro caso emblemático de intervenção em direção ao treinamento para a (re)escrita

Vejam, a seguir, outra produção textual produzida também por um aluno da Educação Básica em nível médio, que também passou por um processo de reescrita.

Figura 3—Produção textual.



O recorte que trazemos corresponde ao texto do aluno Rafael, disponível em Borges (2016), com comentários da professora registrados após a reescrita. Intitulado “Lei igual pra

todos”, o texto parece tratar da questão da redução da maioria penal de 18 para 16 anos em casos específicos de crimes considerados graves, no âmbito da Proposta de Emenda à Constituição Brasileira 171/93; proposta que foi aprovada na Câmara dos Deputados Federais em 19 de agosto de 2015, matéria ainda não concluída no âmbito do Senado Republicano.

Em relação ao texto de Rafael, procuramos tirar consequências do que ali se registra enquanto comentário escrito por sua professora a respeito da versão entregue após processo de reescrita textual: “você melhorou bastante o seu texto, mas tenha atenção! Cuidado com a paragrafação, ortografia e pontuação. Tente argumentar mais!”.

A análise do comentário, em face do texto a que se reporta, produz o efeito de que, ao solicitar atenção e cuidado em relação a “paragrafação, ortografia e pontuação”, o aluno de fato esteja compreendendo do que se trata, ou seja, ele de fato teria se apropriado de certo conhecimento que lhe permitiria refletir e interferir com autonomia sobre a própria escrita e sobre o funcionamento desses aspectos que regem a escrita em registro consoante à variante culta da LP. Ao mesmo tempo, o comentário parece focar em problemas ainda remanescentes em decorrência de uma etapa do processo de reescrita do texto originalmente produzido.

Nessa direção, a professora parece circunscrever tais problemas ao mau uso/emprego de regras de “paragrafação, ortografia e pontuação”, como se designasse a marcação feita no texto com o auxílio de duplos sublinhados – como em “a lei e desigual” (1º. §; ortografia?), “segundo ao corpo” (3º. §; ortografia?), “punisão” (3º. §; ortografia?) –, assim como do círculo entre “Itumbiara” e “mulheres” (2º. §; pontuação?), e da seta vermelha apontando seja para o início do quarto parágrafo, seja para o operador que o inicia, “portanto” (4º. §; paragrafação?).

Essa analogia, forjada por meio do uso de sinais e símbolos enquanto marcas de correção, parece complementar e/ou ilustrar o registro do comentário feito textualmente pela professora após o texto do aluno. E (d)enuncia certa irregularidade no seguimento de critérios, para nós não explícitos, que pudessem sustentar o que se apresenta enquanto correção/*feedback* ao texto de Rafael. A correção empreendida pela professora parece ignorar, por exemplo, a presença do termo “tende” (3º. §) e a fragilidade da paragrafação do que se apresenta enquanto terceiro parágrafo (“Segundo ao [...] punisão.” (*sic*)).

Além disso, a afirmação “você melhorou bastante o seu texto” reporta certa vagueza: melhorou como? Em que aspecto? Na construção da argumentação? No emprego das regras gramaticais ou de outras regras distintas daquelas para as quais a professora chama atenção? Esse efeito de vagueza é reforçado por meio da sugestão que encerra o comentário da

professora: “tente argumentar mais!” O aluno argumenta de modo adequado ou não? Trata-se, no texto, de uma argumentação frágil, suficiente ou insuficiente? Como a quantidade de argumentos poderia auxiliar a defesa, por parte do aluno, de seu ponto de vista?

Do modo como compreendemos, essas formulações pontuais que integram o comentário da professora apontam tanto para a presença de processos de rasura no texto em análise, que não são comentadas de forma explícita ou específica, quanto para o fato de que o foco do processo em curso, de ensino-aprendizagem da escrita pela produção textual, está, assim como mostramos em relação à análise do texto de Lucas e da conjuntura em que foi produzido, no treinamento do aluno, de modo a habilitá-lo a *fazer* algo, cumprir uma tarefa, no caso, preencher determinado modelo de texto segundo instruções de um receituário: *para cumprir a solicitação de produzir uma dissertação no exame vestibular, por exemplo, faça/escreva dessa maneira – cuidado com isso – evite este ou aquele procedimento etc.*

As formulações “você melhorou bastante o seu texto” e “tente argumentar mais!” também (d)enunciam, a nosso ver, certa dificuldade da professora, comum a outros tantos professores que vivenciam situação análoga, de operacionalizar um processo de correção com foco no treinamento em detrimento da promoção de certa apropriação, por parte do aluno, das especificidades e implicações concernentes a um trabalho que fosse elaborada pelo aluno visando à produção de uma escrita autoral. Torna-se difícil, dessa maneira, apontar caminhos para que a reescrita seja produzida de forma produtora para o aluno. Mesmo porque o processo de rasura produz, muitas vezes, a exemplo do que identificamos nas duas produções analisadas, o retorno de problemas que não são revertidos, (d)enunciando que o aluno experiencia um processo de trabalho com a escrita que o imobiliza a certa circularidade: os mesmos “problemas” que ele supõe ter corrigido/superado insistem em reaparecer em seu texto. Em outras palavras: experiencia a sensação de que *sabe escrever, mas não escreve; sabe ler, mas não lê.*

Resta-nos ainda, por ora, uma última palavra em relação à correção do texto de Rafael, o que nos faz reportarmos-nos, mais uma vez, à dica fornecida pela professora – “tente argumentar mais!” Se lemos esse enunciado sob o efeito da presença da seta vermelha apontando o início do último parágrafo do texto, podemos considerar a possibilidade de significar uma pontuação da professora que endereça o trabalho de argumentação materializado no texto em, pelo menos, duas direções.

Uma direção sugere que a presença do operador, “portanto”, conjunção conclusiva, de fato não introduziria uma conclusão baseada no que fora desenvolvido nos parágrafos anteriores. Não é difícil procedermos à tal verificação. “Portanto” introduz uma oração que repete um argumento do parágrafo anterior – o de que o tratamento da criminalidade não deveria fazer distinção de gênero – sem, contudo, apresentar consequências a esse argumento: não se fundamenta no texto a relação entre a adoção de tal medida e a diminuição no número de jovens infratores/criminosos.

Outra direção sugere que a argumentação até aquele ponto seria, de fato, frágil, insuficiente, não se sustenta; o que requereria investimento por parte do aluno na produção de *mais argumentação/mais argumentos*. Da mesma maneira, não é difícil procedermos à tal verificação. Ao contrário, ao acompanharmos a sucessão dos parágrafos, o efeito de progressão não se sustenta, tampouco o efeito de fluidez para a argumentação, o que compromete, sobremaneira, a produção de efeito de unidade para o texto.

Vejamos como isso se materializa no texto escrito e reescrito por Rafael, a partir do que encontramos parágrafo a parágrafo: (1º. §) a lei é desigual para os povos no mundo em geral; no Brasil, menores podem ser presos por crimes de elevada gravidade; (2º. §) em Itumbiara (MG), menores mulheres podem ser sentenciadas e detidas somente por um mês independentemente da gravidade do crime por elas cometido; (3º. §) os responsáveis pelos locais destinados à detenção apontam para o problema de estrutura inadequada desses locais; todos os detentos, independentemente do sexo, devem receber o mesmo tratamento, a mesma punição; (4º. §) solução/suposta conclusão: a aplicação da lei deve se dar igualmente para todos, independentemente do sexo do criminoso; isso implicaria em diminuição no número de jovens envolvidos em crimes.

Dessa maneira, ao procedermos à releitura do texto do aluno em face da dica fornecida por sua professora, “tente argumentar mais!”, compreendemos que, ao devolver ao aluno esse enunciado enquanto orientação, seu efeito é inócuo, pois não parece reverter a ausência ou a fragilidade com que a argumentação é ali (su)posta. O comentário da professora não é capaz de fornecer apontamentos que orientem o aluno no estabelecimento da argumentação a partir de sua posição acerca da temática tratada no texto, uma vez que parece desconsiderar a necessidade de implicar o aluno no processo de escrita reconhecendo-o em seu movimento de subjetivação, sustentando, por sua vez, em processos de interpelação-identificação-significação. Em outras palavras, também em relação à situação de produção textual da qual emerge o texto de Rafael,

a exemplo do que ocorre com o texto de Lucas, privilegia-se, no trabalho com a linguagem que visaria à formação de um escritor, tão-somente forma e estrutura da língua, do texto, e o texto enquanto veículo apenas de informação, não enquanto lugar de tensão em face da injunção à significação, à interpretação. Efeito, como já dissemos, do investimento no treinamento em detrimento da formação de um *scriptor*.

4. Considerações finais

Ao procurarmos produzir o efeito de síntese do que pudemos compreender com o exercício analítico aqui exposto, fez-se presente, para nós, um depoimento de aluno que integra o arquivo de textualidades decorrente do *corpus* estabelecido para fomentar estudos como o que derivou este artigo e que vimos desenvolvendo em torno do tema da Educação Brasileira, sobretudo no que diz respeito ao Ensino da escrita da Língua Portuguesa em todos os estágios escolares. Interessa-nos nesse depoimento a metáfora segundo a qual o aluno interpreta o processo por ele vivenciado no âmbito de tal ensino. Vejamos o que se desdobra nos dizeres que compõem a resposta do referido aluno ao ser questionado pela professora-pesquisadora.

Como aluno do Ensino Médio, você já está finalizando a sua etapa da Educação Básica; assim, você tem alguma sugestão a propor aqui nessa entrevista, pra escrita na escola, o que você acha do ensino de escrita na escola? (pergunta a pesquisadora)

[...] a maioria dos professores preferem seguir aquela linha tão fechada que a gente vê, que é a **do aluno cavalo** mesmo, olhando só pra frente, não pode olhar pros lados, tem que só pensar na loca e passar no final do ano. [...] Então, eu acho que o ensino da escrita não deve ser totalmente focado naquela **escrita de cavalo**, como eu falei, só olhando pra frente, no seu objetivo [Enem; vestibular]; você tem que escrever um texto assim, não pode errar em nenhum momento.

(Fragmentos que compõem a resposta de Pedro, aluno do último ano do Ensino Médio da Educação Básica.)

Para nós, a metáfora da *escrita de cavalo*, a que Pedro recorre para interpretar como funciona a prática escolar de promoção do ensino da escrita, significa e (d)enuncia os efeitos de um trabalho com a escrita que tem caráter de mero treinamento. E, como tal, visa sempre ao cumprimento de um propósito (meta) reduzido(a), em consonância com a compartimentação, com a descartabilidade e com o utilitarismo que determinam os efeitos do funcionamento do neoliberalismo sobre o modo como a educação é gerida pelo Estado e, por conseguinte,

acontece discursivamente por meio das práticas didático-pedagógicas que passam a ser implementadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, acirra-se o comprometimento com a informação e com a tecnificação, com a produção de posições subjetivas que operem socialmente na esfera do fazer/executar, independentemente de saberem/conhecerem o que fazem/executam. O aluno é, dessa maneira, conduzido – domado – como um cavalo que marcha sob efeito do cabresto, sendo orientado, no caso, pelas leis de funcionamento do mercado. O que reverbera na escrita que ele consegue produzir a partir do treinamento que recebe da escola. Uma escrita que o leva tão-somente até determinada etapa do processo que visa à produção de pessoas capazes de suprir a demanda de mão-de-obra imposta pelo mercado de trabalho e pelas corporações que o gerem.

Uma escrita que é significada enquanto mercadoria no âmbito da escola: passível de consumo, de ser substituída por outro bem de consumo valorado como supostamente capaz de entregar ao consumidor mais prestígio, mais ascensão social, mais destaque na comunidade, na mídia etc.

Ao mesmo tempo, essa conjuntura é alicerçada no afrouxamento, como mostramos, da relação do sujeito com o conhecimento, de modo que o conhecimento perde centralidade e relevância no processo de instauração da existência social do sujeito. Esse afrouxamento também ressoa sobre as relações de alteridade, fragilizando o efeito da posição do outro, como a do professor, sobre os processos de interpelação-identificação-significação e produção de subjetivação. Intervém aí o Mercado e os discurso que significam sua permanência e fundamentalidade.

Em relação ao trabalho com a escrita na escola, o foco no treinamento sobrepõe-se ao trabalho elaborador do aluno na produção textual e do efeito de autoria. O texto passa a ser concebido como uma fôrma a ser facilmente preenchida pelo aluno com base em um receituário e na reprodução de evidências já validadas pelo Mercado e massivamente postas em circulação. Em decorrência, a demanda de escrita (im)posta pela escola requer do aluno, conforme afirma Pedro, capacidade apenas para “escrever um texto assim, não pode errar em nenhum momento”. Assim, a relação professor-saber-aluno é deslocada para professor-técnica-aluno, em que uma escrita de cavalo pressupõe o funcionamento de uma docência também sob efeito do cabresto.

Nessa conjuntura do treinamento, a prática da (re)escrita e um trabalho a partir da rasura deixam de fazer sentido no processo da escrita, que passa a ser regido pelo funcionamento de

listas, manuais, cartilhas e apostilas que parecem substituir aí a intervenção do professor; conseqüentemente, reforça a necessidade de um sujeito que se posicione enquanto *sujeito do fazer*, em detrimento do *sujeito do saber*: aquele que sabe seguir instruções para a execução de determinada tarefa; aquele que não toma decisões, mas apenas segue ordens, diretrizes, algoritmos, ao modo de um *cavalo bem treinado*.

O professor, por sua vez, tem, nesse cenário, sua ação/intervenção sobre o processo educacional e sobre o ensino, seja da escrita, seja de outras práticas e/ou conteúdos, limitada, funcionando de modo a produzir o efeito de que o que pontua de sua posição sempre significa na vagueza, na indeterminação. Ele também, sob efeito do cabresto, não precisa realizar um trabalho elaborador da própria prática e/ou método de ensino. Qual seria o papel a ser desempenhado pelo professor nessas condições? Daí a necessidade de sua presença nos processos educacionais ser, cada vez mais, posta em xeque: ensino a distância; aulas disponibilizadas na internet destinadas a qualquer internauta; aulas reduzidas a relatos de experiências (geralmente de profissionais bem-sucedidos, modelos *do que fazer e como fazer* para se alcançar metas de sucesso!) etc.

No caso do ensino da escrita a partir da produção textual, o professor ocupa um lugar a partir do qual o seu dizer parece (d)enunciar o fato de que ele não sabe como proceder para deslocar a situação do treinamento para a de formação: conforma-se em reproduzir os modelos e formas estabelecidos pelo mercado e pelo que passa a vigorar como função do cidadão contemporâneo: consumir a qualquer custo, inclusive o de reduzir sua existência à execução de um trabalho jamais de caráter intelectual. Um trabalho de/com cavalo(s)!

Referências bibliográficas

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. Em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. Em: OLIVEIRA, R.P. de; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

AGUSTINI, C.; RODRIGUES, E. **Incidências do discurso neoliberal sobre a Educação (a Distância)**. Cópia dos autores, 2016. (no prelo)

ALTHUSSER, L. [1969/1970] **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Bras. 9ª ed. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1974.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DE BIASI, P.-M. **A genética dos textos**. Trad. Bras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BORGES, S. Z. da S. **A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita**. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, ILEEL, UFU, 2016.

CASTELLS, M. A economia informacional, a nova divisão internacional do trabalho e o projeto socialista. **Caderno CRH**, Salvador, 17, p. 5-34, 1992. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=1276&article=355&mode=pdf>. Acesso em fev. 2016.

CASTILLO, R.; FREDERICO, S. Espaço geográfico, produção e movimento: uma reflexão sobre o conceito de circuito espacial produtivo. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, 22 (3), p. 461-474, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sn/v22n3/04.pdf>. Acesso fev. 2016.

DEÁK, C. **Globalização ou crise global?** Disponível em http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/3publ/01glob-cr/. Acesso fev. 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUMÉNIL, G.; LEVY, D. **The crisis of neoliberalism**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2011.

_____. **Neoliberal dynamics – imperial dynamics**. Disponível em <http://www.jourdan.ens.fr/~levy/dle2003f.pdf>. Acesso em fev. 2016.

GUHUR, D.; SILVA, I. As políticas sociais neoliberais no quadro da mundialização do capital: um “movimento em busca dos anéis sacrificados no passado para salvar os dedos”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 76-95, set. 2009. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3824/3240>. Acesso em fev. 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Bras. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Neoliberalismo como destruição criativa. **INTERFACEHS** [Revista Eletrônica de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente], Trad. Bras., SENAC-SP, São Paulo, v. 2, n. 4, ago. 2007. Disponível em <http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/viewFile/144/160>. Acesso fev. 2016.

HIRATA, H. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº. 21, p. 24-41, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/03.pdf>. Acesso em fev. 2016.

IRELAND, T. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Entrevista concedida à jornalista Paula Sato à Revista **Nova Escola**, jun. 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>. Acesso em fev. 2016.

LUCKESI, C. C. Prática educativa: processo *versus* produto. **ABC EDUCATIO**, 52, p. 20-21, dez./2005 - jan./2006. Disponível em http://www.luckesi.com.br/artigos_abc_educatio.htm. Acesso em fev. 2016.

MONTEIRO, R. A. Problemas filosóficos entre ensinar e aprender. **ACTAS ALFE** (Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación), v. 3 (Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación), 2015. Disponível em <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/43>. Acesso fev. 2016.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, pra onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.L.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014. p. 141-186.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG Editora, 2010. p. 11-42.

PÊCHEUX, M. [1983] **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Bras. 2ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Bras. 2ª. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.

POCHMANN, M. Economia global e a nova Divisão Internacional do Trabalho. s/d; *on-line*. Disponível em <http://decon.edu.uy/network/panama/POCHMANN.PDF>. Acesso fev. 2016.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766/2113>. Acesso em fev. 2016.

UNESCO/ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Nova Iorque, EUA, [Assembleia Geral de dezembro de] 1948. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em fev. 2016.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 05.06.2016

Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade

Between-languages subjects in immigration contexts: effects on subjectivity

Beatriz Maria Eckert-Hoff*

RESUMO: Este texto – integrado no projeto CNPq “Vozes (in)fames: exclusão e resistência”, coordenado pela professora Maria José Coracini (Unicamp), em intercâmbio com o programa “Casadinho-PROCAD”, financiado pela CAPES, durante o período de 2012-2015 –, propõe-se a analisar escritas de si de sujeitos imigrantes alemães do sul do Brasil por meio de recortes de cartas coletadas na Alemanha. Tendo como aporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa que se entremeia com alguns fios da Psicanálise, nosso olhar se dirige às escritas de cartas de sujeitos entre-línguas, para mostrar o entrelaçamento das línguas na constituição da subjetividade. Nessa linha, entendemos que a interpretação é sempre um gesto de captura; o que se vislumbra são rastros do sujeito cindido, uma vez que há sempre alteridade, incorporação, não-separação. Queremos analisar os enlaces e desenlaces do sujeito na, das e pelas línguas, que revelam incidências subjetivas do sujeito entre-línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito. Língua. Memória. Subjetividade.

ABSTRACT: The present study - integrated in the CNPq project "(In)Fames Voices: Exclusion and Resistance," coordinated by Professor Maria José Coracini (Unicamp), as a partnership with the "Casadinho-PROCAD" program, funded by CAPES, from 2012 to 2015 - proposes the analysis of German immigrants self writings, who settled themselves in the southern Brazil, through excerpts of letters collected in Germany. Under the theoretical support of the French theory of Discourse Analysis interspersed with some psychoanalysis notions, we address the writing of between-language subjects' letters to expose the interweaving of languages in the constitution of the subjectivity. Based on this research perspective, we understand that interpretation is always a gesture of capture; traces of the subdivided subject are glimpsed, once there is always otherness, incorporation, non-separation. We want to analyze the connection and disconnection of the subject in, of, and through languages, revealing subjective incidences of the between-languages subject.

KEYWORDS: Subject. Language. Memory. Subjectivity.

*“Representar todos os outros que estão em mim,
me transformar em outro,
dar livre curso a todo processo de virar outro,
virar seu próprio ser de ficção ou,
mais exatamente,
esforçar-se para experimentar no texto a ficção da identidade;
tantas tentações fortes, quase a nosso alcance”
(Régine Robin)*

* UDF/Brasília e UNICSUL/São Paulo.

*“Com a pena em punho
e com a ajuda divina escrevo
para tentar mais uma vez receber notícias
de vocês.
Já passaram em torno de seis anos que
lhes escrevi
da morte de meu querido Cristoff,
mas infelizmente não obtive nenhuma
resposta”¹
(Elisabetha Krämer inicia assim
a sua Carta, escrita em Arroio do Meio,
no dia 09 de janeiro de 1894,
ao seu irmão Adam, da Alemanha)*

1. Alinhando a trama introdutória

Neste texto, propomo-nos a estudar a relação do sujeito com as línguas e suas incidências na subjetividade, partindo dos pressupostos: de que a língua “é elemento fundante do sujeito, nele se inscreve, nele faz morada (...), atravessa-o e o constitui” (GRIGOLETTO, 2013, p. 38); de que língua é cultura, logo, o encontro e o desencontro com as línguas nunca é ou passa incólume (CORACINI, 2007, 2014); de que a língua não é pura reprodução, nem pura descoberta de alhures, é sempre um jogo de similitudes e de afastamentos (ROBIN, 1993, 1999). Em vista disso, a relação dos sujeitos-enunciadores com as línguas não é neutra, deixa vestígios, rastros de andanças do sujeito. E são esses efeitos que objetivamos investigar.

Os recortes que selecionamos para este estudo foram extraídos de *Cartas* escritas por imigrantes alemães e por seus descendentes, do sul do Brasil, a seus familiares que permaneceram na Alemanha, datadas do século XIX e XX, coletadas em arquivos públicos e privados da Alemanha. São as vidas escritas desses sujeitos que queremos estudar, por meio dos relatos de *Cartas*, para mostrar como se entrelaçam, na língua e pela língua, o simbólico e o imaginário na constituição da subjetividade do sujeito entre-línguas, em contextos de imigração.

Tomamos o *corpus* em estudo como escritas de si, e traçar a escrita de si é rastrear inscrições no corpo, a partir da intervenção do Outro, é buscar fios que margeiam memória e esquecimento. A noção de escrita de si é aqui compreendida a partir de duas autoras: Robin e Coracini. Afirma Robin (1993, p. 10), “escrever é sempre jogar, frustrar a morte, a filiação, o

¹ “Ich ergreife die Feder um mit Gottes Hilfe noch einmal Nachricht von Euch zu erhalten. Es sind bereits 6 Jahre daß ich Euch den Tod von meinem lieben Cristoff gemeldet habe aber leider keine Antwort erhalten habe” (tradução nossa).

romance familiar, a História”, descortinar, por sua faceta de aprisionar o que escapa, o que se mostra fugaz. No dizer de Coracini (2010, p. 31), escrever é

cortar a folha (papel, que é também vegetal...), levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos, in-serções de si no corpo estranho do outro – palavra, texto, que é sempre do outro e sempre meu ou de quem escreve, de quem assina –, transformando, deformando, degradando, com legitimidade – afinal, o autor se sente “dono” da língua – o corpo ou o *corpus* (defunto, morto).

Assim, entendemos a escrita das *Cartas* como incidências no corpo da linguagem e no corpo do sujeito falante, incidências que se marcam entre cortes e suturas: ao mesmo tempo em que o eu se vela e revela, há o desvelamento do eu. E esse velamento-desvelamento do eu, Derrida (2001) compara com a metamorfose do bicho-da-seda, que, segundo ele, não é uma figura qualquer, pois enrola nele todas as suas histórias com relação à verdade, ao jogo revelação-ocultação na tecitura.

O que o autor coloca em questão é que

o animal nomeado bicho-da-seda produz vegetal. Depois de ter comido – intimado, na verdade – suas folhas de amoreira, de vegetal, o vegetariano se fecha, certo, ele se intima, mas ele se intima no que a natureza lhe ordena tirar de si, de produzir fora se separando dele e ao mesmo tempo se enterrando nele, o casulo, de secretar em si fora de si, d’*extimar* ... exteriorizar o que ele é e o que vem dele, que ele guarda ou que lhe guarda perdendo-o: a seda como si-mesmo (idem, p. 150-151).

Nesse sentido, entendemos que a escrita de si é sempre escrita do outro, do outro de si, de si no outro, (des)velando e revelando e até mesmo ocultando o que fica visível e invisível ao sujeito, num jogo de possibilidades e impossibilidades que incidem, inevitavelmente, na subjetividade.

2. A trama teórico-metodológica

A trama teórica e metodológica se dá com fios da Análise do Discurso de linha francesa, que se emaranham com alguns fios da psicanálise, que nos permitem compreender o sujeito cindido, clivado, barrado, uma vez que constituído pelo inconsciente, cujas palavras se situam entre a tênue fronteira da possibilidade e da impossibilidade de se dizer, já que o sujeito, de acordo com Robin (1993, p. 07), “fica sempre na borda, na margem, onde o estranho e a

estranheza vêm se atar a ele mesmo, ao maternal, ao fantasma da língua ou a impossibilidade de habitá-la”.

Segundo Robin (1993, p. 28), é a partir da *lalangue* que Lacan entende que o inconsciente é a condição para a língua. A *lalangue* é o lugar onde se aloja o equívoco. Ela é da ordem do real e do inconsciente e mostra-se no funcionamento discursivo. É da ordem do impossível, uma vez que é aquilo que leva à língua e àquilo que a excede:

é também o que Lacan chama de *lalangue*, aquilo que leva uma língua inevitavelmente ao equívoco, aquilo que cria o impossível, o impossível de dizer e o impossível de não dizer; ou seja, ao mesmo tempo o que se refere à língua e o que a excede (*Ibidem*)².

Embora Saussure tenha se empenhado em curar a ferida narcísica, afirma Robin (1993), ele não resolve a contradição que une a língua à *lalangue*; ao contrário, ele torna essa contradição visível. É importante lembrar que a *lalangue* é o lugar onde se mostra o equívoco na língua, é a possibilidade e a impossibilidade do dizer.

No equívoco, o dito vai para além do querer dizer. É dito sempre mais do que o sujeito sabe, ele não sabe bem o que diz, pois um algo a mais sempre é dito, para além da linearização do dizer, que é da ordem do inconsciente, sendo a origem sempre furtada, impossível de ser apreendida. As palavras remetem “sempre a outras palavras, num movimento infinito e interminável, num deslizamento discursivo ininterrupto (...), já que a origem teria sido perdida para sempre e seria algo da ordem do inapreensível” (BIRMAN, 2000, p. 52).

Tais observações nos levam a buscar, no próprio Lacan, a relação estabelecida por ele entre o sujeito e o seu discurso, a partir da máxima: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, porque o inconsciente, segundo o autor, nada mais é do que uma cadeia de significantes sobre os quais não se tem controle (LACAN, 1966, p. 25).

Desenvolvendo essa reflexão, é possível afirmar que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro. E é a esse Outro que antecede a própria existência do indivíduo, que ele tem de se assujeitar para constituir-se como sujeito. Nesse embate com o Outro como linguagem, o sujeito se perde e se aliena.

² “C’est aussi ce que Lacan appelle la *lalangue*, ce qui voue une langue à l’équivoque, ce qui fait qu’il y a de l’impossible, de l’impossible à dire et de l’impossible à ne pas dire, à la fois ce qui renvoie à la langue et à ce qui l’excède”.

O sujeito entra no simbólico por uma simbolização da imagem do corpo próprio, por isso mesmo fica definitivamente marcado pela linguagem. A partir daí, a constituição do eu não pode ser mais considerada no eixo especular, mas implicada com o lugar do Outro. O Outro, segundo Lacan, é a matriz simbólica que determina a relação do sujeito com a imagem e o objeto. Cabe lembrar que o *outro* é o semelhante, com quem nos relacionamos e no qual nos reconhecemos, e o *Outro* – tesouro do significante, inomeável, estranho e estrangeiro a mim mesmo – é linguagem, é fala, é resíduo que fica e age, conforme Lacan (1966).

É inaugurada, assim, a questão da subjetividade para um ser falante, isto é *falante (parlêtre)*, porque sujeito a falhas, inscrevendo-se aí a dimensão do desejo que, na busca constante de satisfação, dela está fadado a permanecer separado, já que o desejo é metonímico, sempre adiado, desliza na cadeia do significante. O desejo do sujeito está no desejo do Outro. Nesse sentido, o sujeito lacaniano é um sujeito cindido e a sua totalidade é apenas imaginária. A partir dessa noção lacaniana, entendemos que a identificação é sempre uma captura: aquele que se identifica tem a ilusão de que está capturando o outro, porém é o *si-mesmo* que está sendo capturado.

Em face dessas exposições, compreendemos o sujeito não totalmente livre e controlador de seus discursos e sentidos, mas se movendo entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o Outro que o constitui. Essa ilusão é constitutiva e o discurso é, sob esse enfoque, intrinsecamente heterogêneo, vale entender, marcado pela multiplicidade e alteridade. É necessário observar que: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Essa visão de sujeito introduz a questão da subjetividade, entendida como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (Kristeva, 1994, p. 283). Essa acepção revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro. É pelo viés da falta que se dão os deslizamentos e as rupturas que fazem e desfazem sentidos, sentidos esses que estão sempre nos limites fugidios da clareza e da obscuridade, do certo e do incerto, do excesso e da falta, do uno e do múltiplo.

Nessa linha de pensamento, afirma Authier-Revuz (1998): “barrado pelo desejo, ele [o sujeito] é a própria expressão de uma divisão (...). E esta polissemia do vocabulário ‘não-um’ – alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado... – constitui um risco pleno de

deslizamentos” (p. 187). Por ser o sujeito o *não-um*, pleno de deslizamentos, torna-se difícil “tocar” todos os fios que constituem a trama do dizer e do fazer do sujeito-professor, objeto deste estudo, uma vez que ele se constitui pela estranheza-alteridade, pela heterogeneidade.

Sendo assim, acreditamos ser necessário seguir o (per)curso da relação sujeito/língua, lembrando que o sujeito não é qualquer falante: é um sujeito que fala do lugar do sujeito-entre-línguas – marcado por deslocamentos, estranhamentos e ainda encontros, reencontros ou desencontros nas línguas – um sujeito que fala e que falta.

Consideramos, via estudos de Robin (1999), Coracini (2007, 2014) e Eckert-Hoff (2010), que o lugar entre-línguas, ocupado pelo sujeito em estudo, é um lugar de conflito, que significa entre-culturas, entre-outros, entre o um e o Outro. Assim, compreendemos que as palavras se situam entre a tênue fronteira da possibilidade e da impossibilidade de se dizer, já que o sujeito, de acordo com Robin (1993, p. 07), “fica sempre na borda, na margem, onde o estranho e a estranheza vêm se atar a ele mesmo, ao maternal, ao fantasma da língua ou a impossibilidade de habitá-la”.

3. Desvelando os *nós* que compõem a trama

O objeto de nosso estudo, como já mencionado, constitui-se de recortes de *Cartas* – entendidas como escritas de si – de sujeitos-imigrantes alemães do sul do Brasil, escritas aos seus familiares da Alemanha, datadas do século XIX e XX. Do vasto *Corpus* coletado, selecionamos, para o presente artigo, quatro recortes discursivos para analisar os enlaces e desenlaces do sujeito na, das e pelas línguas, que revelam incidências na subjetividade do sujeito entre-línguas, seja por ruptura, exílio, seja por hospitalidade.

Kolonie Sant Justa, 27 November 1852

Hier befinden wir uns im Himmel, wir leben wir im gelobten Land. Wir leben als freie Menschen. Niemand verlangt etwas von uns. Wir erwarten, die Kosten unserer Reise bald zu zahlen. Aus dem Wald holen wir, was wir wollen. Ich esse mein tägliches Pfund Fleisch. Über die Getränke gibt es nicht viel zu schreiben; es gibt nur Schnaps. Wenn wir Bier trinken wollen, müssen wir nach Petropolis gehen, 10 Meilen entfernt, wo es deutsche Brauereien gibt³.

³ Colônia Santa Justa, 27 Novembro de 1852: “Aqui nos sentimos no céu, vivemos na Terra Prometida. Vivemos como homens livres. Ninguém exige nada de nós. A despesa da nossa viagem esperamos pagar logo. Da floresta retiramos o que queremos. Como diariamente o meu meio quilo de carne. Sobre as bebidas não há muito o que escrever; só há aguardente. Se queremos beber cerveja temos então que ir até Petrópolis, a 10 milhas de distância, onde há cervejarias alemãs”.

Linie Hof, 18 July 1858

Liebste Mutter, macht euch keine Gedanken um den Jakob, dem geht es gut er lebt immer in Fröhlichkeit er kann Brasilianer sprechen und ist ein guter Maulfechter⁴.

Parana, tem July 1896

Der Deutschbrasilianer liebt die deutsche Sprache als die seines Elternhauses; aber er liebt auch die portugiesische Landessprache als die seiner Jugendgespielen und Freunde. Deutschland ist ihm teuer als das Land seiner Väter, auch wenn er es, wie die allermeisten von uns, nie gesehen hat; aber seine Heimat, also mehr ist im Brasilien, denn hier ist er geboren, gewachsen und geworden⁵.

Vejamos que no primeiro recorte, extraído de Carta escrita em 1852, os dizeres apontam uma preocupação em comprovar que fizeram certo em migrar e por isso mostram o Brasil como o paraíso, o céu (*Himmel*), lugar de terra produtiva; e aparece a satisfação por serem enfim proprietários de terras e por terem exuberância de comida e, em especial, de carne. É importante aqui lembrar que a migração para o Brasil se deu em vista das condições econômicas e sociais que afligiam a Alemanha, especialmente na primeira metade do século XIX, época em que a exclusão social e a fome pairavam na vida dos habitantes e o desejo era migrar para o “Novo Mundo”.

Podemos ver que os dizeres revelam uma satisfação, enquanto imigrantes, por se encontrarem numa situação melhor do que aquela deixada em sua terra. E esse confesso se dá no sentido de afirmar-se como aquele que fez a escolha certa, uma vez que o seu correspondente é um familiar que ficou e que, de alguma forma, ainda que imaginária, intervém para avaliar, julgar, condenar ou inocentar. Podemos observar que o sujeito faz coincidir o real com o imaginário que foi projetado por quem migrou e continuou sendo projetado, muito provavelmente, por quem ficou.

No segundo recorte, considerando que se trata de *Carta* escrita no ano de 1858, chamamos a atenção a referência do sujeito ao saber da língua outra. Ao escrever para a mãe que “*não se preocupe*” com o filho *Jakob* porque ele “*sabe falar brasileiro*” fica implícito que este é um

⁴ Linha Hof, 18 de Julho de 1858: “Mãe Querida, não se preocupe com o Jakob, ele está bem e vive sempre em alegria, ele sabe falar brasileiro e é um bom ‘esgrimista’”.

⁵ Paraná, Julho de 1896: “O brasileiroalemão ama a língua alemã, por ser a língua da casa de seus pais; mas ele ama também a língua do país, o português, por ser a língua dos seus camaradas e amigos desde a infância. Alemanha é para ele cara, é a terra de seu Pai, seus atepassados, mesmo que, como a maioria de nós, nunca a viram. Mas a sua casa (Heimat), assim mais é o Brasil, porque aqui ele nasceu, cresceu e se tornou alguém”.

saber de alguns e indica que a língua alemã é a do falar e do saber comum entre eles. Observe-se que esse saber falar vem procedido da palavra “*Maulfechter*”: *Maul* = boca de animal e *fechter* = esgrimista. É curioso observar que a palavra boca referindo-se à boca humana seria *Mund*, logo, a escrita deveria ser *Mundfechter*. O sujeito escreve (talvez como um lapso? deslize?) “*Maulfechter*”, o que pode ser traduzido como o “esgrimidor em boca de animal”.

Os sentidos que apreendemos desse possível deslize do sujeito ao escrever “*boca de animal*” e “*esgrimidor*”⁶ e em seguida anunciar que “sabe falar o brasileiro” indicia um estilhaçamento no combate entre o saber das línguas, no caso o alemão e o brasileiro, em que a arma (língua) funciona como a lâmina fina que, no combate, procura atingir o corpo do outro. A língua outra, a estrangeira, no caso, a brasileira, conforme nos ensina Celada (2013, p. 55), “poderá vir a constituir o sujeito, chegando a ‘falar por sua boca’”, já que o sujeito, dado os entre-lugares que se atravessam, se e(in)screve na ordem da língua outra, ainda que inconscientemente.

Observe-se que há uma posição “migrante” muito forte nesse dizer, que mostra movências do sujeito – entre-lugares, entre-línguas, entre-culturas, entre-nações – que tramam, inevitavelmente, novas malhas de subjetividade. Vale trazer novamente as palavras da autora, quando afirma que “cada língua, com sua especificidade e como uma função, irá atravessando o campo dessa subjetividade (...) e travando laços com a matéria das outras língua(s) e com a das outras formas de linguagem que habitam esse campo” (ibidem, p. 54). Isso provoca deslocamentos e a inevitável necessidade do sujeito se reterritorializar em outro lugar sujeito-línguas.

No terceiro recorte, escrito por um descendente de imigrantes alemães, chama-nos a atenção, inicialmente, a nomeação “*Der Deutschbrasilianer*” no início da *Carta*, que materializa, no nosso entender, o desejo de marcar o duplo, tanto o *Deutsch* como o *Brasilianer* num só, imprimindo identidades hifenizadas, misturadas. “*Deutschbrasilianer*” comporta dois significados: o Brasil como nova pátria (“*Heimat*” ou “*Vaterland*”) pelo *jus solis*, e a Alemanha como pátria ancestral (“*Urheimat*”) pelo *jus sanguinis*, o que revela marcas de cortes e de

⁶ A série de sentidos registrados no dicionário sobre a palavra “esgrimidor” nos ajuda a recuperar os que emergem no deslize que abordamos. No Dicionário Houaiss (2007) temos: “Esgrimidor: pessoa que domina a arte de esgrimir. Esgrimir: jogar ou manejar espada, florete, sabre (...) fazer movimentos agitados com; vibrar, brandir (...); fazer vibrar com intenção belicosa; manipular como arma em discussão polêmica; travar, combater contra; lutar. Discutir, argumentar, polemizar” (2ª. reimpressão com alterações).

suturas que unem e misturam terra e sangue. Esse duplo *solis-sanguinis* faz (re)soar, num entre-dois, uma nomeação, unindo, aglutinando as línguas, as identidades, as culturas, as nações, nas quais não quer se calar e muito menos apagar.

Observe-se que o artigo definido “*Der*” *Deutschbrasilianer* (“o” brasileiroalemão) captura o sujeito para afirmá-lo numa identificação multiplicada em dois e que, ao mesmo tempo, condensa a “mestiçagem” de nações, de línguas, dada à condição e posição do sujeito migrante, que se materializa na hibridização do eu e do outro, do aqui e do lá, do *Deutsch* e do *brasilianer*.

Mais adiante, essa mestiçagem, introduzida por “*aber*” (mas), materializa-se para unir os opostos pelo “amor da língua”. O amor da e pela língua alemã, que é a língua de seus “*pais e antepassados*”, mas também o amor da e pela língua do país, o brasileiro, que é onde ele “*nasceu, cresceu e se tornou alguém*”. A palavra “*geworden*” foi por nós traduzida por “*se tornou alguém*”, porém, vale dizer que, dada a (im)possibilidade da tradução (no sentido derrideano), essa palavra remete também ao sentido de “criar um nome para si, fazer um nome”. O que vemos é uma posição migrante que clama por marcar um “nome para si” num lugar-língua-nação, em nome do pai simbólico, o que leva o sujeito a se recriar dentro da língua de si e da língua do outro, entre-laçado pelo eco da(s) língua(s) do *Deutsch* e do *brasilianer*. Reportando-nos a Robin (1999), podemos dizer que é a língua de morte contra a língua de vida que faz surgir a terceira língua – aquela em que o sujeito se reinventa, salva e é por ela salvo.

Vemos que exílio e hospitalidade habitam o sujeito *Deutschbrasilianer*: a mãe (nação) está distante e o pai (terra de origem) está morto, utilizando-nos das palavras de Stübe-Netto (2008). E esse luto da origem que se mostra na escrita, se dá pelo confronto com a pluralidade, num gesto de (re)criação, que se mostra por fissuras por onde o sujeito vaza, respira, por onde a falta se deixa ver.

Interessante observar que a palavra *Heimat* não tem uma tradução específica, ela remete a lar, casa, Pátria e abarca o sentido de familiaridade, de lugar onde o sujeito nasce, cresce, conhece e se enlaça, de alguma forma (mesmo que insabida), por fios que constituem memória, cultura, identidade⁷. O excerto “*mas a sua Heimat, assim mais é o Brasil*” aponta, no nosso entender, para um investimento do sujeito na busca de ver como colocar tudo isso num novo

⁷ Podemos dizer que ocorre com a palavra *Heimat* (no alemão) o mesmo que ocorre com a palavra saudade (no português): não se encontra palavra na outra língua para traduzi-la. A tradução de Pátria é *Heimatland*; a de casa e lar é *Haus*.

lugar, implicado pelo sentido da culpa, do pecado. Há uma culpa pelo pai morto, uma necessidade de busca pela redenção, absolvição – daquele do *jus sanguinis*. Redenção esta que o libertaria para a vida na sua nova *Heimat*, a do *jus solis*, por isso a “necessidade” de aliar solo e sangue.

Para Robin (1999), a língua outra, onde se é estrangeiro, de alguma forma é também o *Heim* (lar, no sentido cunhado por Freud), lugar de exílio, onde os traços da língua primeira não se apagam e os traços da língua outra produzem novas marcas, que de alguma forma modificam seu eu, sua assinatura. Há, pois, *os entre-deois* que não se opõem, mas se relacionam entre si por um movimento de travessias, que se marcam por errâncias e inscrições: entre o eu e o outro, entre o lá e o cá, entre o Deutsch e o brasilianer – a mestiçagem e a inevitável incidência subjetiva no sujeito, descendente de imigrantes alemães.

Ainda com esse foco de mostrar as incidências das línguas na subjetividade, vale trazer um recorte de uma *Carta* escrita um século depois por um descendente de imigrante nascido já no século XX, no ano de 1919, no sul do Brasil.

Arroio do Meio 05 März 1987⁸

“Ich heisse Léo Kist, mein Vater heiss Franz Kist, und meine Grossvater Adam Kist. Ich kann noch etvas Deutsch sprechen, aber sehr schlecht schreiben. Deswegen, müssen sie mich entschuldigen, weil ich sicher nicht alles richtig schreiben”.

Vejamos que mais de um século depois, o descendente da segunda geração nascida no Brasil ainda escreve na língua da Pátria de seus antecedentes. Podemos ver que o ato histórico-político da interdição das línguas estrangeiras no Brasil – que provocou o silenciamento das línguas de imigração – não conseguiu apagar e nem mesmo calar a língua alemã. Ela permanece viva, marcada por toda uma história de propagação mas também de exclusão e, de alguma forma, move o sujeito e vigora, ainda que na oralidade, no seio familiar e comunitário.

Observe-se, na *Carta*, a exaltação ao *nome*, trazido para marcar a filiação: o nome do pai, o nome do avô, *Adam Kist*, imigrante alemão que se fixou no sul do Brasil. No nosso entender, o nome é trazido, também, para marcar o Pai simbólico, a língua do pai, rasurada na

⁸ Arroio do Meio, 05 de março de 1987: “Meu nome é Leo Kist, meu pai é Franz Kist e meu avô Adam Kist. Eu ainda sei falar alguma coisa em alemão, mas escrevo muito mal. Por isso o senhor precisa me perdoar porque eu certamente não escrevo tudo corretamente”.

memória. Isso nos leva a verificar que há incidências nas e das línguas, que se marcam na subjetividade do sujeito descendente de imigrante.

O dizer “*ainda sei falar alguma coisa em alemão, mas escrevo muito mal*” desvela um saber da língua que ficou na oralidade, por isso, as escusas por considerar que a escrita poderia estar mal e talvez até incorreta. Há uma imagem de língua idealizada como perfeita que permeia o dizer, por isso talvez o pedido “*o senhor precisa me perdoar*”. O verbo precisar indicia um gesto forte de investimento do sujeito para chegar na língua do outro (mas que em certa dimensão também é sua), por isso ela não poderia ser maculada, perfurada. Daí a necessidade do perdão diante de possíveis erros, no desejo de chegar no possível, roçando o impossível.

Coadunado-nos com Kristeva (1992) podemos dizer que o luto da língua primeira (no caso, a alemã) nunca pode ser totalmente concluído, pela impossibilidade de seu esquecimento, já que esta, de alguma forma, habita o sujeito. E por estar *sempre-já-lá*, é projetada e reapropriada, ainda que inconscientemente, na língua de adoção (no caso, a portuguesa). Podemos verificar que a língua de imigração não morre para o sujeito, já que são inevitáveis as incidências das línguas na história de formação linguística, na subjetividade.

4. Tecendo o acabamento...

Nosso estudo evidencia que é preciso pensar a relação do sujeito na língua, da língua, pela língua, inserido em contexto de imigração, para que as línguas – seja a materna, a segunda, a nacional, seja a estrangeira –, possam ser pensadas como desdobramentos da relação sujeito-línguas, e também como investimentos do sujeito (conscientes e inconscientes) feitos nas malhas de sua identidade, subjetividade, ao longo de sua história de formação linguística.

Isso nos leva a concordar com Robin (1999), de que a língua outra, de alguma forma é também o *Heim* – lar, no sentido cunhado por Freud (1919) –, lugar de exílio, onde os traços da língua primeira (dita materna) não se apagam e os traços da língua outra (a dita estrangeira) produzem novas marcas, que de alguma forma modificam seu eu, sua assinatura.

Isso nos leva a dizer que há sempre um processo de ruptura, de rejeição, de captura de enraizamento, de hospitalidade, de exílio, na relação do sujeito com a(s) língua(s). Em vista disso, a relação dos sujeitos-enunciadores com as línguas deixa rastros, ressonâncias, produz memória, desse modo incidindo e desdobrando, inevitavelmente, efeitos e transformações na constituição da subjetividade.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldi. Campinas: IEL / UNICAMP, p. 25-42 1990.

_____. **Palavras incertas. As não-coincidências do dizer**. Trad.: C. R. Pheiffer. Campinas: UNICAMP, 1998.

BIRMAN, J. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito: forçando a barra em língua estrangeira. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007..

_____. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Identidade e (língua)cultura no livro didático de Francês, língua estrangeira. *In*: PINTO, M. L. & al. (orgs) **Ensino de linguagens: diferentes perspectivas**. Curitiba: Appris, p.11-34, 2014.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem**. Trad.: F. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. *In*: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREUD, S. **O Estranho**. Obras completas de Freud em Cd-rom, 1919.

GRIGOLETTO, M. Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia. *In*: CARMAGNANI, A. M. G; GRIGOLETTO, M. (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

KRISTEVA, J. En deuil d'une langue? *In*: CZECHOWSKI, N.; DAN-ZIGER, C. **Deuils: vivre c'est perdre**. Paris: Autrement, p. 27-32, 1992.

_____. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. **Escritos**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROBIN, R. **Le deuil de l'origine**: une langue en trop, la langue en moins. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

_____. **L'immense fatigue des pierres**: biofictions. Montréal: XYZ, 1999.

STÜBE-NETTO, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, 2008.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 17.06.2016

Auto representações de uma professora de língua inglesa¹

Self-representations of an English teacher

Natália Mariloli Santos Giarola*

RESUMO: O presente trabalho aborda a formação de professores na área de Linguística Aplicada buscando analisar dizeres a partir da teoria do discurso atravessada pela psicanálise freud-lacaniana. Nessa abordagem, o sujeito é visto como heterogêneo, dividido pelo inconsciente e afetado pela linguagem, em busca da completude e unidade que, por serem da ordem do impossível, permitem constantes questionamentos e transformações. O sujeito-professor passa por deslocamentos identitários quando busca se tornar um professor de língua estrangeira (LE) e passa a se identificar como portador de um saber que o distingue das outras pessoas. Neste trabalho, focalizamos em algumas representações de uma professora de Língua Inglesa (LI) sobre si como educadora, e utilizamos recortes de um *corpus* maior para o desenvolvimento das análises. Os instrumentos utilizados para formação do *corpus* foram o diário de notas da professora, entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Os dados foram organizados a partir de temas surgidos desses dizeres. Percebemos que a docente representa-se como frustrada e insatisfeita com o seu próprio conhecimento da LI, com a desvalorização do professor e com sua falta de autoridade em sala de aula. Ela também se compara aos outros professores, buscando, como sujeito desejante e implicada na formação continuada, se aproximar de uma imagem de si mais proficiente e mais preparada metodologicamente. Este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, pois discutimos temas que podem fazer com que os docentes se confrontem com os significantes que eles se atribuem ao se

ABSTRACT: This paper approaches teachers formation in Applied Linguistic area in order to analyze sayings through discourse theory crossed by Freud-Lacan psychoanalysis. In this approach, the subject is heterogeneous, divided by the unconscious and affected by language, aiming wholeness and unity that are impossible, but they allow questioning and transformation. The teacher goes through identity shifts when he/she seeks to become a foreign language teacher and starts to self-identify as having knowledge that distinguishes from the others. In this paper, we focus on some auto representations of an English teacher as an educator, and we used cutouts of a larger corpus for analysis' development, in which we used as methodology: teacher's daily notes, semi-structured interviews, and field notes. The corpus were organized from themes that emerged in the sayings. We noticed that the educator represents herself as frustrated and dissatisfied with her own English knowledge, the teacher's devaluation, and lack of authority in the classroom. She also compares herself with other teachers, aiming to approach an image of herself as more proficient and more prepared methodologically because she is involved on continuing education. This study may contribute to discuss the teachers' formation because we discuss relevant issues that may make teachers to confront with the representations that they give to themselves.

¹ Este artigo é resultado de um recorte do *corpus* de minha dissertação de mestrado.

* Mestranda em Estudos Linguísticos, Faculdade Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

dizerem professores e falantes de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Representações. Professor de Língua Inglesa. Prática Pedagógica.

KEYWORDS: Representations. English Teacher. Pedagogical Practice.

1. Introdução

A área da Linguística Aplicada (LA) é ampla e transdisciplinar (CLARK, 2000; ROJO, 2006; SZUNDY; NICOLAIDES, 2013) possibilitando, desse modo, a comunicação com outras áreas e campos do saber que também tratam de questões sobre os usos sociais da linguagem. Nesse sentido, Signorini (1998, p. 99) reforça que a LA é "como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças e como uma área que produz conhecimento próprio ao ressignificar os conceitos utilizados para compreender os usos da linguagem nas mais diversas esferas sociais".

Por isso, alguns estudos que levam em conta a vertente discursiva têm ganhado destaque através da contribuição de autores como CORACINI (2011); FERREIRA, (2003); LOURES (2014); MARIANI (1999); NEVES (2002); RIOLFI (1999; 2015); SÓL (2014); TAVARES (2010), entre outros pesquisadores que fundamentam os olhares de novos investigadores. A vertente discursiva nos dá possibilidade de discutir, sobretudo, a noção de sujeito heterogêneo, dividido entre o consciente e o inconsciente e constituído pela linguagem, uma vez que ele é inacabado, possui furos e não fica preso nas estruturas; além de o inconsciente influenciar suas atitudes no dia a dia. Desse modo, o sujeito faz parte do ato comunicacional, inscrevendo-se na linguagem como efeito desta, produzindo sentidos sócio-historicamente situados, sempre esbarrando no real da língua que é da ordem do indizível, impossível de simbolizar. Conforme Orlandi (1999), o que não se submete à linguagem se caracteriza como falha, acaso, equívoco e não se submete à regra. É o real que possibilita a deriva, o deslize e o efeito metafórico dos sentidos. Por isso, a linguagem que constitui o sujeito “deixa sempre um furo, uma falta, [e o] sujeito tentará infinitamente preenchê-la, simbolizando elementos diversos, numa busca constante de completude” (FREITAS, 2009, p. 74).

Neste artigo, abordamos questões da Linguística Aplicada buscando interpretações fundamentadas na Análise do Discurso (AD) considerada no atravessamento da psicanálise lacaniana. Nosso objetivo é apresentar a investigação que fizemos e os resultados encontrados ao buscarmos compreender como uma professora de uma escola pública, participante do projeto

ConCol (Continuação Colaborativa) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), se representa como professora de língua inglesa (LI) e como isso afeta sua prática pedagógica.

Ao abordarmos o sujeito-professor e o seu discurso a fim de identificar dizeres que nos levam a apreender representações da professora participante da pesquisa, também apontamos o percurso metodológico utilizado para formação do *corpus*, a sua análise e a obtenção dos resultados. Esperamos que todo o trajeto seja relevante para a formação continuada de professores de línguas estrangeiras.

2. O sujeito-professor e sua incompletude

Os estudos sobre o sujeito-professor de línguas estrangeiras vêm se desenvolvendo consideravelmente como um espaço amplo para pesquisas na área de Linguística Aplicada (doravante, LA) e no campo da educação. A Análise do Discurso (doravante, AD) atravessada pela Psicanálise Lacaniana juntamente com os estudos da Enunciação podem oferecer um campo fértil de investigação das questões que afetam esse professor.

A noção de sujeito que utilizamos advém da AD afetada pela Psicanálise, nas quais o sujeito não tido como unificado, ele é descentrado e inacabado, visto que ele é “sempre refeito de acordo com as relações sociais que estabelece, pois são essas relações, as relações com o outro da linguagem, que [o] levam a se construir como tal” (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p. 144). Além disso, ele é dividido, atravessado pelo inconsciente e sócio-historicamente construído (ORLANDI, 1999). Portanto, assumimos que o professor se constitui na sua relação com os alunos, com os outros professores e outras pessoas, todos inseridos numa dada cultura e, com isso, ele está sempre a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação/olhar do outro (CABAS, 2009). Ou melhor, a constituição identitária do sujeito está sempre em transformação e ela é formada por meio das experiências pessoais e das experiências dos Outros que o cercam, concedendo-lhe singularidade. Assim, a identidade é afetada pela alteridade, uma vez que “ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido” (TAVARES, 2010, p. 98).

Na AD, o sujeito pode ocupar várias “posições-sujeito” em seu discurso, além de a psicanálise o tomar como sujeito da falta, sujeito desejante que está sempre em busca de uma completude ideal. Podemos dizer, então, que o professor de línguas estrangeiras busca um ideal de competência linguística e de metodologia para o seu ensino, de maneira especial, aquele que participa de projetos de educação continuada (EC), visto que eles vão em busca de completude,

de possíveis soluções para os desafios encontrados na sala de aula. Em geral, espera-se que, ao chegar a um curso de Educação Continuada (doravante EC), esse professor anseie por soluções para seus questionamentos e frustrações, além de buscar, pela via do desejo², teorias para melhorar e/ou compreender melhor suas práticas pedagógicas.

Podemos, ainda, assumir que o sujeito-professor pode ser considerado um sujeito que se encontra na transição entre o moderno e o pós-moderno, concepção na qual, segundo Coracini (2003), a identidade é atravessada por uma multiplicidade de vozes, sempre incompleta e em formação. Nessa concepção, ser falante de outra língua pode causar deslocamentos identitários, visto que "aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (REVUZ, 1998, p. 227). Por isso, o sujeito-professor, quando busca aprender e se tornar um professor de língua estrangeira, procura se identificar, mesmo que implicitamente, como portador de um saber que o distingue das outras pessoas e o faz pertencer "a um grupo seletivo, muitas vezes idealizado, daqueles que sabem outra língua, frequentemente identificada por atributos que a destacam da língua materna" (TAVARES, 2010, p. 99).

Com isso, é fundamental abordarmos o conceito de identidade. Segundo Coracini (2007), a identidade está sempre em transformação e o sujeito se vê pelo olhar do Outro³. Além disso, ele é formado por meio das experiências pessoais e das experiências dos outros que o cercam. Assim, a constituição identitária é afetada pela alteridade, uma vez que "ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido" (TAVARES, 2010, p. 98).

A identidade também está relacionada ao conceito de narcisismo, uma vez que o sujeito busca a atenção e o reconhecimento do outro, nutrindo uma paixão por si mesmo, na tentativa de constituição do eu. Desse modo, o narcisismo é visto "como elemento constitutivo do amor-próprio e da autoestima e, portanto, destinado à autopreservação do sujeito e formação dos laços sociais" (ARAÚJO, 2010, p. 79). Buscamos primordialmente em Freud (1914) conceitos importantes para a análise do *corpus* deste artigo, uma vez que abordamos sobre a identificação de Sofia com outros sujeitos, levando-a desejar ser semelhante ao outro: (1) o eu ideal que está ligado ao estado narcísico e o (2) ideal do eu que envolve um modelo ao qual o sujeito procura

² Este desejo está relacionado a uma falta. Além dele ser a "realização de um anseio ou voto inconsciente" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 146).

³ Esse Outro é o Outro simbólico, o Outro da referência, no qual "sofre interferência tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito. [...] Ele é um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar o seu parceiro mais íntimo" (MRECH, 2003, p. 136). Desse modo, ele pode ser os pais, a cultura, as pessoas ao redor; enfim, é o tesouro dos significantes.

seguir para ser amado e reconhecido e "o que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido na infância, na qual [na infância] ele era seu próprio ideal" (FREUD, 1914, p. 27).

Em seguida, abordaremos as noções de representação utilizadas em nosso estudo, a fim de contribuir para a análise de nosso *corpus*.

3. Do discurso às representações do sujeito

Pelo viés da vertente discursiva, entendemos que o discurso permite compreender a produção de sentidos e as relações entre os sujeitos na sociedade. Neste artigo, atentamos não só para os enunciados, mas também para a enunciação da professora, nos quais buscamos apreender as representações que ela faz de si mesma como professora de língua inglesa, pois todo sujeito pode se colocar no lugar do interlocutor, podendo alterar seu discurso devido à maneira como quer atingir o ouvinte.

Por isso, Tavares (2010) traz para a questão do enunciado também a enunciação, uma vez que a autora trabalha com a noção de sujeito da enunciação na qual o sujeito "é o resultado do atravessamento do inconsciente na linguagem, da dissonância entre o que se pensa ser e o que se diz ser, da brecha que se abre pelo equívoco e que deixa escapar algo que não se sabia" (TAVARES, 2010, p. 65). Desse modo, apoiamo-nos em Tavares (2010), quando ela afirma que a constituição identitária do professor de LE pode se dar por meio das representações construídas a partir de certos discursos, visto que o sujeito, inconscientemente, assume diferentes posições em determinado lugar discursivo. Por exemplo, o professor pode se posicionar discursivamente ora como aluno, ora como professor de LI ou participante de um programa de EC.

Além disso, o trabalho com os dizeres do sujeito-professor nos possibilita identificar as representações desse sujeito, contribuindo significativamente para as pesquisas que tratam de questões identitárias importantes para uma reflexão dos futuros professores em formação universitária e daqueles que já se encontram em serviço.

Conforme Neves (2002), as representações são constituídas no interdiscurso, são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via (des)identificação. Elas estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo. Aliás, no ponto de vista de Tavares (2010, p.129), as representações também são modos de interpretação da realidade que podem ser notadas por meio de "imagens, enunciados ou signos, o que não implica uma apreensão fiel da realidade".

Além do mais, quando o sujeito fala, ele se apropria da linguagem instaurando a sua subjetividade e é por isso que podemos depreender os possíveis deslocamentos na constituição identitária do sujeito.

Esses conceitos serviram de base para a formação do *corpus* e dos nossos gestos de interpretação abordados a seguir.

4. Condições de produção do *corpus*

Buscando subsídio nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas para a construção das ferramentas metodológicas de nossa investigação, tomamos como referência o estudo de caso envolvendo apenas uma participante. Desse modo, mesmo podendo ter um relacionamento direto e pessoal com ela, lembramos que a nossa noção de subjetividade é ‘não subjetivista’ pois é constituída no discurso, “no lugar e na posição discursiva relativa a um efeito da memória, espaço aberto de significantes e instância de constituição dos sentidos” (NEVES; REIS, 2009, p. 234). De acordo com Duff (2012), o estudo de caso permite maior flexibilidade no modo de desenvolver a análise, além de exemplificar uma situação de maneira concreta e imediata. O objetivo do estudo de caso é particularizar e voltar a atenção para o que tem significância teórica, envolvendo diferentes unidades de análises. Este método de pesquisa "surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos" (YIN, 2014, p.4) e geralmente as perguntas principais são formadas por "Como?" ou "Por quê?".

Para formar o *corpus* deste estudo, convidamos uma professora de língua inglesa, que atua em uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais (MG), e participa do grupo de educação continuada, o ConCol da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 2012. Ela graduou-se em Letras, em 1999, em uma faculdade privada e leciona inglês no contexto escolar público desde 2001. Ela possui 16 turmas do 7º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, no período matutino. E, geralmente, suas salas de aula possuem mais de 35 alunos.

Este trabalho é um recorte de um estudo maior que utilizou os seguintes instrumentos para formação do *corpus*: (1) diário de notas da professora, no qual a docente escreveu, semanalmente, suas impressões das aulas e da sua participação no ConCol. Com o objetivo de assegurar que a sua escrita fosse mobilizadora, uma explicação geral foi previamente fornecida à participante a fim de se ter um texto marcado de sua responsabilidade social pelo que escreve e que a implicasse subjetivamente (GRIGOLETTO, 2011). Julgamos necessário utilizar (2) entrevistas semiestruturadas, a fim de esclarecer possíveis dúvidas surgidas a partir da análise

dos instrumentos de formação do *corpus*; dar a chance para a professora explicar suas anotações e, finalmente, dar oportunidade para registrarmos momentos de enunciação. Também usamos (3) notas de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), são as informações escritas sobre o que o pesquisador observa, ouve e experiencia durante o contexto de pesquisa. Além disso, fizemos observações de aulas da professora, uma vez que elas são necessárias para que o pesquisador possa documentar suas interpretações a respeito das aulas da professora, tomadas como relevantes para a investigação.

Como exigências para a análise, tomamos sugestões de Michel Pêcheux em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (2002). Ele sugere que se descrevam as materialidades linguísticas e, em seguida, reconheçam nelas aquilo que rompe as significações estabilizadas. Desse modo, e lembrando que para este artigo trazemos somente um recorte de uma pesquisa mais extensa, analisamos a materialidade dos dizeres da professora participante, para chegarmos a algumas de suas representações como educadora.

5. Interpretando o *corpus*: como o sujeito-professor se vê?

Durante a formação do *corpus*, fomos marcando, na materialidade que a pesquisada produzia, os indícios que nos levavam às tomadas de posição da professora. Notamos indícios de insatisfação com o seu próprio conhecimento da língua inglesa, principalmente no que se refere à habilidade oral. Em posição de queixa, ela alegava que ainda não havia tido oportunidade de fazer nenhum intercâmbio e reclamava da desvalorização do professor, de modo a reverberar, na fala e na escrita, dizeres de uma memória social corrente no discurso da mídia brasileira, por exemplo. As referências ao intercâmbio são reverberações de discussões surgidas nos encontros da EC, de colegas que já haviam viajado aos Estados Unidos com bolsas da *Fulbright*⁴ ou mesmo em função do discurso da mídia e do governo brasileiro⁵ sobre a oferta de bolsas para cursos no exterior para professores da rede pública. Além disso, como podemos ver no que ressoa em seus dizeres abaixo, ela diz de seu interesse em ser semelhante aos colegas, indiciando o desejo de desenvolver bons projetos na escola e se esforçando para se expressar com mais desenvoltura na língua alvo. Vejamos, nos dizeres abaixo, como ela se posiciona:

⁴ *Fulbright* é uma organização internacional vinculada ao governo dos Estados Unidos da América que proporciona programas de intercâmbio educacional e cultural (<http://fulbright.org.br>).

⁵ Por exemplo o programa ILEP (Líderes Internacionais em Educação) - <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/diretores.html>.

- (1) Mas meu inglês não é fluente quanto o da X. Você está me entendendo?/ Ai tem barra na língua (26/06/2014).
- (2) Eu fico me comparando aos outros professores, por que eles conseguem [disciplina] e eu não?! (07/08/2015).
- (3) Eu quero trabalhar mais perto deles [alunos], sabe. / Ser a professora que tava lá. / Ela não serei, porque cada pessoa tem sua característica/ mas a professora que faz jogos ///sabe, com os meninos. Os meninos estão próximos dela, ter o prazer de estar na aula” (28/08/2015).

No recorte (1), a docente inicia a sua fala com uma oração adversativa, evidenciando uma insatisfação em relação ao que acabara de dizer e se comparando de modo a se inferiorizar diante da proficiência linguística de outra professora. Nos demais recortes, ela também se compara aos colegas em relação à prática pedagógica e ao controle e disciplina dos alunos. Nos três recortes, é destacável a negativa que sinaliza sua impotência em fazer como o outro faz, em saber como o outro sabe. O mal-estar e a insatisfação prevalecem nessa fala. Ou seja, ela se identifica com os colegas, principalmente em relação ao que percebe ser o prazer do docente: um saber que não se sabe, isto é, o saber inconsciente, que não damos conta dele. Isto ocorre, uma vez que “aquilo com que o sujeito se identifica é aquilo que ele quer ser” (OGILVIE, 1991, p. 118). Lacan ([1966] 1998) trabalha a noção de identificação por meio da conceituação do estágio do espelho, no qual a criança é formada pelo olhar do Outro, isto é, o pequeno ser, quando é confrontado com o espelho através do adulto que medeia esse confronto, adota uma imagem de si como o seu "eu" e se reconhece por meio dessa imagem de si. Conseqüentemente, a constituição do “eu” ideal ocorre na infância, quando o sujeito assume uma primeira identificação pela qual outras identificações serão constituídas durante sua vida (LACAN, [1964] 1998).

Entretanto, como sujeito desejante e implicado na formação continuada, a posição tomada pela docente é a de se aproximar da imagem que faz de si como mais proficiente e mais preparada metodologicamente, agindo de forma a tentar sê-lo, a despeito de suas resistências⁶ (FREUD, [1895] 1996; ROUDINESCO; PLON, 1998). Com isso, observamos que ela procura se afinar com o ideal do projeto e dos formadores e assim se mostra empenhada em fazer cursos

⁶ Resistência é uma expressão usada pela Psicanálise para se referir aos obstáculos (rejeição) criados pelo sujeito quando ele está em análise. Além disso, ela é um dado clínico (Roudinesco e Plon, 1998).

de LI para melhorar sua competência linguística, não falta aos encontros da EC e demonstra ter vontade de estudar e praticar mais a língua inglesa num país onde ela é falada como língua materna, o que acredita ser a melhor forma de se autorizar como falante fluente. Assim, conforme Coracini (2003), o professor de língua estrangeira se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita. Portanto, "o ensino e a aprendizagem de uma LE inserem o sujeito em outra discursividade, sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua língua materna" (BOLOGNINI, 2003, p.192). Assim, a pesquisada vai buscando depreender a constituição identitária da professora Sofia sem, contudo, alcançá-la plenamente.

A partir dos dizeres da professora, podemos identificar o "eu-ideal" que se constitui no imaginário como uma identidade una. Conforme Orlandi (1999), o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e envolve relações históricas, políticas, sociais e de relações de poder. Desse modo, as representações do sujeito, muitas vezes, são passíveis de verificação por meio da sua enunciação, uma vez que elas "podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios" (NEVES; HON; REIS; EVANGELISTA, 2013, p. 197).

Por meio da enunciação da participante, podemos depreender representações próprias da incompletude subjetiva que, justamente por ser animada pela falta, lugar do desejo, segundo Lacan, permitem reflexões e transformações do sujeito. Como se pode observar nos dizeres a seguir, a colaboradora, que nos dizeres anteriores havia se colocado no lugar da queixa e da impotência, compara-se novamente a outra colega, dando sinais, também por meio do seu tom de voz e expressão, de querer melhorar sua prática e relacionamento com os aprendizes:

- (4) “Uma professora do interior, ela tinha disciplina, o problema era indisciplina, mas ela conseguia com as turmas/ fazer os jogos /e no final de ano ela leva os meninos que tiveram as melhores notas, a equipe vencedora num clube. [...] Aí, eu tenho vontade de fazer essas coisas, sabe? Preciso aprender o caminho. /Por onde começar///sabe? /às vezes eu me perco no caminho, o caminho” (28/08/2015).

Nesse dizer, em mais uma comparação que faz entre si e uma colega docente, ela se coloca na posição de aluna, quando ressalta, de modo deôntico, (preciso), a necessidade de “aprender o caminho”, para lidar com a indisciplina e as demais dificuldades encontradas em

sala de aula. O uso da metáfora “caminho”, sugerindo que saber lidar com a indisciplina tenha uma direção certa na qual o sujeito não pode se perder se a segue corretamente, é um forte indício do seu mal-estar em acreditar que haja um único jeito de fazê-lo e só o outro sabe. É comum, no espaço da EC, ouvirmos de muitos professores de escolas regulares, reclamações de que seus alunos não se interessam pelas aulas e que há muita indisciplina. Essas queixas refletem o mal-estar social, considerado sintoma na concepção da psicanálise, que paralisa o professor. Torna-se uma cadeia que se repete, fechada nos pressupostos de: professores impotentes que não sabem ensinar e de alunos-problema que não aprendem, como afirmam as psicanalistas Margarete Miranda e Ana Lydia Santiago (2010, p. 1).

Uma marca enunciativa que reverbera no dizer da professora-participante é a recorrência do verbo “saber”, a fim de buscar o Outro para o seu dizer. Ela busca identificação, no sentido de questionar com o interlocutor se ele o identifica com ela, se ele sabe do que ela está falando e compartilha do seu não-saber.

Como nos alerta Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, pois o sujeito tem muito "a 'se' dizer". Nesse sentido, muitos professores participam de cursos de educação continuada com o objetivo de superar os problemas que vivenciam em suas salas de aula, como, por exemplo, a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e metodologias de ensino, além de almejam uma articulação com a universidade e de serem mais valorizados pela comunidade escolar. No entanto, há o perigo de que o grupo se mantenha na circularidade do discurso, ou seja, ficar apenas na queixa, na fala vazia das reclamações.

No campo da educação, discute-se que cada educador reflete e ressignifica ou não suas práticas pedagógicas em seu próprio tempo e ele também tem a difícil tarefa de compreender os estágios e desejos dos alunos na escola de hoje. De acordo com Lacan (1998), há um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico/quantitativo. Esse tempo se divide em três momentos: “o instante do olhar”, “o tempo para compreender” e “o momento de concluir”. Cada sujeito precisa de um tempo para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. Portanto, podemos observar que a professora está no primeiro estágio do tempo lógico, o instante do olhar. Segundo Miranda e Santiago (2010, p. 4), “no instante do olhar para o problema, uma subjetivação se modula: o sujeito impessoal recíproco”, isto é, a pesquisada está ainda no instante do olhar quando adota uma impessoalidade em relação aos problemas: pela negação, marca a sua incapacidade, não se implica na problemática e responsabiliza o

Outro por seus fracassos, como vemos no próximo recorte, no qual ela culpa o sistema escolar como causador de desânimo e desmotivação em ensinar.

- (5) Eu gosto de dar aula, mas estou **desanimada com o sistema**, o salário. / Não reprovamos o aluno, / tenho que ficar atrás de aluno. Eu não **confessei**, não expus, mas **o sistema me deixa mu::ito desmotivada**, / é o que me chateia - 09/07/2015.

Com base em Cavallari (2005), as representações do Outro presentes no discurso do professor possibilitam perceber deslocamentos de representações e vislumbrar as representações de si mesmo que são constitutivas da sua identidade. Por isso, o estudo das representações é relevante, uma vez que "assume um papel fundamental na (re)construção das identidades individuais, porque possibilita estabelecer uma relação entre o que está no imaginário social e a realidade" (TAVARES, 2002, p. 35-36).

Vemos nos movimentos da participante que ela começa o tempo para compreender ao procurar refletir e se interrogar, como faz no recorte (2) quando se interroga, *porque eles conseguem e eu não?* Ou no recorte (4), *preciso aprender o caminho/ por onde começar/ sabe?* Assim, embora a participante ainda esteja a olhar para sua própria prática, começa a compreender a necessidade de se implicar e buscar conhecimentos e reconhecimento de seus pares para superar seus desafios em sala de aula.

6. Considerações Finais

Por meio dos dizeres da professora-participante, percebemos que ela se sente insatisfeita e que há um mal-estar, em relação ao seu próprio conhecimento linguístico da LI, com relação à prática metodológica, com a desvalorização do professor e com sua falta de autoridade e controle da disciplina em sala de aula. Ela também se compara e se identifica com os outros educadores, ora participantes do ConCol ora os colegas de trabalho, e, como sujeito desejante e participante de projeto de formação continuada, busca o saber de transformar e de lidar com os desafios da sala de aula. Desse modo, ela está à procura de uma completude que lhe falta, pois nos parece que Sofia busca estruturar o seu eu, ter uma identidade una, portanto ela estaria construindo um eu ideal, a fim de ter reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas.

Além disso, assim como outros professores que participam de programas de educação continuada, a docente está entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja,

momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. Entretanto, não podemos afirmar que Sofia chegará no estágio de concluir, de encontrar uma identidade profissional tida como ideal. Portanto, este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, visto que abordamos questões relevantes que podem levar os educadores a refletirem e confrontarem-se com as significações que dão a si como professores e falantes da língua estrangeira.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. G. Considerações sobre o narcisismo. **Estudos de psicanálise**. Aracaju, n. 34, Aracaju, 2010.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

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

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. 220f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHEMOUNI, J. Educação. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) - Linguagem(ns) - Identidade(s) - Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CLARK, H. H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, n. 9, jan/mar. 2000.

COHEN, M. A. A questão do sujeito e algumas articulações possíveis: análise do discurso e psicanálise. In: LARA, G. M. P. *et al.* (orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, v. 1, 2008.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELLO, C. M. (Orgs.). **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade**. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Ed. 1, Campinas: Pontes editores, 2011.

DUFF, P. A. **Case study research in applied linguistics**. New York: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis, 2008.

DUFF, P. A. How to carry out case study research. In: MACKEY A.; GASS, S. M. **Research methods in second language acquisition**. Malden: Wiley-Blackwell, 2012. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444347340.ch6>

FERREIRA, M. C. L. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: _____. (Org.). **I SEAD: Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar**. Ed. 1, v. 1, 2003.

FLORES, V. N. **Linguística e Psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FLORES, V. N. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação. In: BARBISAN, L. B.; FLORES, V. N. (Orgs). Estudos sobre enunciação, texto e discurso. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 36, n. 4, 2001.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** (1969). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** (1971). São Paulo: Loyola, 1996.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** (1914). 1. Ed. Tradução Jayme Salomão, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. **Ensaio sobre a histeria** (1905). Obras Completas, v. 02, ed. Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer** (1920). Obras Completas, v. 18, ed. Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C. R.; BERTOLDO, V. H. **O inferno da escrita: produção e psicanálise**. Campinas: Mercados das Letras, 2011.

HON, F. S. **Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **Escritos (1966)**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. [1964]. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LOURES, G. O manejo da transferência na formação de professores de inglês: um estudo de caso. 2014. 191f. (Tese de doutorado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARIANI, B. S. C. Favela, ensino de português e escola: algumas histórias com a Rocinha. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (Org.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Ed.1, São Paulo: Papirus, v.1, 1999.

MIRANDA, M. P.; SANTIAGO, A. L. **As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema**, 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a39n8.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2014.

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

MULLER, L. S. **A interação professor-aluno no processo educativo**. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf. Acesso em 08 de Janeiro de 2015.

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

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

NEVES, M. S. **A Conversação como pesquisa em projeto de educação continuada: o afetamento da psicanálise no ensino/aprendizagem de línguas**. Projeto de Pesquisa para a Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

NEVES, M. S.; HON, F. S.; REIS, V. S.; EVANGELISTA, H. A. Deslocamento identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas: Pontes Editores, v. 30, 2013.

OGILVE, B. **Lacan: a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.

ORLANDI, E. **Análise de discursos: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. **O estado, a gramática, a autoria**. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html. Acesso em 09 de agosto de 2015.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Ed. 2, Campinas: Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª. Edição. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, M. R.; SANTIAGO A. L. B; LOPES, E. M. T. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. In: **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, Belo Horizonte, 2009.

REVUZ, C. A lingual estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIOLFI, C. R. A. **O Discurso que sustenta a prática pedagógica** - Formação de professor de língua materna. 1999. 365 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

RIOLFI, C. R. A. A psicanálise e o professor que amarelou. In: **Estilos da Clínica**. USP Impresso, n. 2, v. 17, p. 344-358, jul./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v17i2p344-358>

RIOLFI, C. R. A. **A Língua Espreada: responsabilidade subjetiva na formação de professores**. Ed. 1. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto a pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SZUNDY, P. T. C. A.; NICOLAIDES, C. A ‘ensinagem’ de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. CARVALHO, A. M. **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013.

TAVARES, C. N. V. **Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

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 de Discurso e Psicanálise**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Bookman Editora Ltda, 2014.

Artigo recebido em: 23.02.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016

Escrita e formação do espírito científico: o trabalho invisível do orientador

Writing and scientific spirit: the invisible work of the thesis advisor

Claudia Rosa Riolfi*
Emari Andade**

RESUMO: O trabalho busca dar a ver como o trabalho invisível do orientador ajuda seu orientando na conquista do *espírito científico* (BACHELARD, 1996). Ele dá relevo para as transformações pelas quais um pesquisador passa ao longo de sua formação por meio do exame das marcas de enunciação que se depositam em 1101 versões das dissertações de mestrado de quatro informantes. Mostra que o trabalho invisível do orientador é necessário para reverter a passividade em atividade; subordinar a apreensão empírica à lógica subjacente aos fenômenos analisados; diferenciar as versões privadas e públicas do texto; e dar consequência às escolhas linguísticas e discursivas. Esse trabalho se desdobra nos seguintes aspectos: 1) relativo à relação do pesquisador com o saber; 2) relativo à elaboração intelectual; 3) relativo à formulação do texto; 4) relativo à revisão. No primeiro aspecto, o orientador incide sobre os seguintes comportamentos: inibição; isolamento; apatia; administração do tempo; desordem; inconsequência, colagem a terceiros e delegação de responsabilidade. No segundo aspecto, evita que o aluno tome o secundário pelo essencial; os textos lidos como verdades absolutas; selecione elementos aleatoriamente; permaneça fechado e não consiga descrever os dados. No terceiro, encontramos: paráfrases repetidas de um mesmo conteúdo; argumentos pautados no senso comum; registro escrito que não inclui a audiência; falta de coerência lógica; imprecisão lexical; dificuldades de leitura do texto fonte; e uso de exemplos ou citações equivocadas. Por fim, no quarto, os aspectos mais pontuados foram: falta de coesão textual;

ABSTRACT: This paper searches to show how the invisible work of the director of the research helps his student to conquer the *scientific spirit* (BACHELARD, 1996). It enlightens the transformations occurring to a researcher in his educational process by examining the enunciation marks present in 1101 versions of the academic works produced by four subjects. It shows that the invisible work of the research advisor is necessary to reinverse passivity into activity; to subordinate the empiric apprehension to the constructed logic of the analysed phenomena; to differentiate the public and the private versions of the text; and to give consequence to linguistic and discursive choices. The work of the research advisor covers the following aspects: 1) related to the relation of the researcher and knowledge; 2) related to intellectual elaboration; 3) related to the text formulation; and 4) related to revision. On the first aspect, the research advisor interferes on inhibition; isolation; apathy; time administration; untidiness; inconsequence, adhesion to a third party and responsibility transfer. On the second, he avoids that his student: takes what is secondary as if it were essential; the texts that were read as if they were absolute truths; selects elements in a random way; closes himself and is no more able to describe data. On the third, he gives attention to: repeated paraphrases of one content; arguments sustained in common sense; written record that does not include the audience; lack of logical coherence; lexical imprecision; reading difficulties of the theoretical texts and misuse of examples or quotation. On the fourth, he points out the lack

* Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

erro de pontuação; apresentação gráfica desleixada e incorreção gramatical.

of textual cohesion; punctuation mistake; sloopy graphic presentation and grammar incorrection.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Texto acadêmico. Formação de pesquisadores. Espírito científico.

KEYWORDS: Writing. Academic text. Researcher-training. Scientific spirit.

1. Introdução

Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. É preciso também inquietar a razão, os hábitos do conhecimento objetivo. Deve ser, aliás, a prática pedagógica constante. (Gaston Bachelard, 1996, p. 303-304).

Comparando os estilos de textos acadêmicos redigidos por pesquisadores ingleses, franceses e alemães, Siepmann (2006) percebeu a existência de uma correlação entre a qualidade da redação desses textos com a instrução a respeito da escrita recebida pelo autor ao longo de seu período de formação. Os franceses, habituados a frequentar oficinas de escrita criativa, por exemplo, tenderiam a produzir textos com marcada preocupação com a boa escrita. Os ingleses, habituados a ler em voz alta os seus textos para os docentes, em encontros presenciais, estariam mais atentos à clareza do texto junto ao leitor. Já os alemães, cujos textos são marcadamente prolixos e de difícil compreensão, produziriam esse tipo de escrita pelo fato de que, até muito recentemente, receberam poucas instruções a respeito da escrita.

O autor associa o tipo de texto produzido pelos alemães – textos esses que teriam difícil aceitação em revistas de circulação mundial – ao fato de os estudantes escreverem seus ensaios isolados e não contarem com a leitura dos professores até obterem produtos terminados. Siepmann critica o modo de pensar alemão, segundo o qual se espera que, lendo textos acadêmicos, os alunos compreenderão, de forma automática, o que devem fazer para escrevê-los. Na prática, segundo ele, obtêm-se autores autocentrados, orientados aos conteúdos e habituados a centrar sua argumentação na fraqueza dos outros.

Depreende-se dessa pesquisa que, ainda que de modo indireto, a comunidade internacional começa a dar atenção para a importância do trabalho do orientador de dissertações e de teses, tomando-o na qualidade de um leitor privilegiado cuja leitura faz diferença na qualidade do trabalho.

Concordamos com essa visada. Entendemos que a formação do pesquisador na área das ciências humanas demanda um trabalho educativo para funcionar em uma dupla vertente. A primeira é a formação de alguém capaz de honrar o legado cultural e simbólico materialmente acumulado pelas gerações precedentes. A segunda é a obtenção de um pesquisador curioso que consiga “encontrar um lugar entre o universal e o singular” e, nele, fundar uma instância enunciativa que o ajude a refinar suas elaborações (RIOLFI, 2011, p. 99).

Ao investigar o que um orientador costuma privilegiar ao ler textos de mestrados que tomou sob sua orientação, este texto dá sequência a essa linha de investigação. Insere-se, portanto, nas pesquisas que, anteriormente, se voltaram à elucidação de aspectos relacionados ao laço entre orientador e orientando, bem como a seus efeitos, como, por exemplo, Severino (2003; 2004); Marchini (2001); Balbachevsky (2005) e Bianchetti e Machado (2006), autores que avaliam textos produzidos nos programas de mestrado na atualidade.

Bianchetti e Machado (2006) organizaram uma coletânea de vinte artigos dedicados a descrever impasses presentes na orientação de um trabalho acadêmico. O volume destaca a importância do orientador no percurso de formação de um pesquisador. Análises de textos produzidos na universidade e os tipos de intervenções feitas pelos docentes durante um processo de pesquisa, porém, não se encontram em qualquer dos capítulos.

Dentre os trabalhos que se dedicam a esses últimos aspectos, encontram-se Riolfi e Andrade (2009); Riolfi (2010); Riolfi (2011); Fachinetto (2012); Igreja (2012) e Oliveira (2013). As primeiras autoras mostraram que, nas devolutivas de versões dos textos submetidas ao orientador por mestrados, ele apontou a necessidade de o pesquisador em formação reformular o escrito até conseguir: a) considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) responsabilizar-se por um lugar de enunciação, compreendido como uma instância desde onde, de modo inconsciente, o locutor se organiza para falar (LACAN, 1960), dando consequência a uma dada escolha (lexical, sintática, estilística etc.).

Um ano mais tarde, Riolfi (2010) analisou versões de trabalhos acadêmicos redigidas por três informantes entre 2005 e 2008. Buscou elucidar em que medida as transformações desses textos indiciam a mudança de posição de mestrados diante do conhecimento com relação: a) ao conhecimento produzido na área em que está sendo inserido; b) ao seu objeto de estudo; e c) à sua própria escrita. Mostrou que o pesquisador em formação é auxiliado pelo orientador, que ora o chama para a necessidade de respeitar o campo no qual se inscreve; ora o

convoca a considerar o leitor de modo mais generoso, ou, ainda, faz pontuações cujo resultado é a possibilidade de expressão da subjetividade do orientando.

Posteriormente, Riolfi (2011) dedicou-se a compreender, de forma mais específica, a ação do orientador que trabalha no âmbito das ciências humanas. Considerando que um pesquisador já *formado* é aquele que consegue escrever textos tais que funcionam como passaportes para circular na comunidade acadêmica, a autora postulou a necessidade de estudar um processo de formação realizado nos moldes artesanais, por meio de um processo dialógico com o professor orientador e, em alguns casos, com um grupo pequeno de pesquisadores que forma um grupo de pesquisa. Nesse contexto, a conquista da desenvoltura na escrita ganha centralidade no processo de formação, segundo a avaliação da autora. A partir do movimento de enunciação retroativa, do reler-se, o pesquisador constrói e pode reler seu pensamento a respeito de um assunto que escreve e, ao mesmo tempo, descobre uma parte de si mesmo que seria impossível vir à tona se não fosse pelo ato de escrever.

Dando continuidade aos dois primeiros trabalhos, dessa vez com informantes cursando a pós-graduação *latu-sensu*, Fachinetto (2012) analisou versões de texto, dando ênfase para o laço transferencial entre professor-orientando e seu aluno-orientando. Com esse esforço, pôde pontuar que a qualidade de retorno oferecido pelo orientador ora favorece a disposição para o trabalho por parte do orientando, ora gera inibição.

Aspecto semelhante foi investigado por Igreja (2012). A autora, que tomou como objeto o destino que uma jovem mestranda deu às marcas feitas por sua orientadora em versões de seus textos, pôde perceber uma dissociação entre a pontuação do orientador e a incorporação da instrução por parte de quem está aprendendo a escrever.

Oliveira (2013), por sua vez, analisou a extensão dos efeitos das pontuações do orientador durante o processo de escrita de três relatórios de iniciação científica redigidos pelo mesmo informante ao longo de sua graduação. A pesquisadora pôde mostrar que o orientador, por meio das operações de recusa (não aceitar determinada formulação), suplementação (auxiliar o aluno a executar alguma ação que demonstrou não conseguir fazer sozinho) e silêncio (esperar o tempo do aluno, para que esse pudesse tentar executar determinada ação mais uma vez) teve importância no processo de escrita, possibilitando a ressignificação do engajamento na pesquisa por parte de sua aluna.

Embora privilegiando aspectos diferentes, essas seis pesquisas têm, em comum, a seguinte premissa: ensinar o jovem pesquisador a agenciar as exigências da produção do

conhecimento, de forma a obter a validação de seus pares, não pode ser considerada uma ação burocrática. Como apontado por Siepmann (2006), a mera exposição de um sujeito a modelos de texto acadêmico com aceitação social não leva uma pessoa a redigir melhor. Derivam-se dessa premissa os seguintes apontamentos:

1. Ensinar a escrever o texto acadêmico é uma ação tão mais bem-sucedida quanto for considerada como um esforço desejado, planejado e responsável por parte de quem orienta; e
2. A investigação a respeito da função que o orientador assume no processo de escrita do pós-graduando é um campo fértil na investigação, capaz de elucidar não só a escrita em si, como, também, os modos de produção de conhecimento na universidade contemporânea.

Por esse motivo, neste artigo mostraremos o trabalho invisível do orientador que, colaborando com a formação das novas gerações, ajuda-as a fazer a passagem de um trabalho calcado no senso comum para um *modus operandi* fundado na cientificidade. Ele recebeu o nome de *espírito científico* (BACHELARD, 1996), caracterizado como um jeito diferenciado de pensar e de se relacionar com o não saber que se dá a ver na capacidade de formulação de problemas.

Nossa pesquisa voltou-se aos modos como o orientador inside na relação do aluno com o saber; na elaboração do trabalho e na revisão do texto. Por meio de um levantamento das intervenções do orientador em versões de textos, mostraremos como ele ajuda o aluno a superar “um contra-pensamento” (BACHELARD, 1996, p. 22), aquilo que “se incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 1996, p. 19), impedindo o “conhecimento do objeto” (BACHELARD, 1996, p. 28).

O autor nomeia esses contra-pensamentos de *obstáculos epistemológicos*. Dentre aqueles comentados em sua obra, destacaremos, na sequência, aqueles que mais se aplicam às ciências humanas, descartando os pontos em que o autor se deteve, por exemplo, no comentário a respeito da matemática. Eles são:

1. As conclusões apressadas, feitas a partir de uma primeira observação e relacionadas à atitude de entender um dado fenômeno a partir da experiência primeira daquele que pesquisa;
2. A generalização, apresentação de afirmações sem fundamentos, a partir de experiências ou, ainda, de simples observações;

3. O uso excessivo de metáforas, relacionados à descrição e à adjetivação de um determinado objeto ou a como a argumentação é construída;
4. A idealização de um conhecimento unitário, o aprisionamento a uma única ideia, pragmática, que daria conta de resolver todos os problemas filosóficos;
5. O substancialismo, o uso de substantivos, como se esses dessem conta de uma gama de elementos e da hierarquia de um fenômeno;
6. A fragmentação, ou a valorização excessiva de determinados fenômenos, o estudo de um aspecto isolado;
7. As comparações excessivas, o ato de limitar-se a comparar fenômenos já pesquisados ao invés de avançar na direção de resolver problemas; e
8. A valorização excessiva de dados quantitativos, construir a pesquisa apenas como se valores numéricos, por si só, interpretassem certos fenômenos ou expressassem uma realidade.

Qual a participação do orientador nesse processo? Para responder esta questão, partimos de uma teoria da subjetividade na qual o sujeito, definido como efeito de linguagem, é tomado como um lugar a ser ocupado pelo falante (LACAN, 1960). Ele não é determinado pela realidade empírica, mas pelo modo como a linguagem incidiu em seu corpo.

Para explicá-lo, o psicanalista retomou o conceito freudiano de inconsciente para demarcar as duas instâncias que formam o psiquismo humano. Por um lado, há um “eu” – que designa o sujeito do enunciado, o que planeja e é responsável pela fala; e, por outro, o sujeito do desejo inconsciente – aquela instância que não sabe o que diz, mas que se imiscui na fala do “eu”.

Para construir essa teorização, Lacan (1960) considerou a distinção entre o enunciado (a representação concreta da língua) e a enunciação (constitutiva do sentido do enunciado, a atualização da língua no discurso). Trata-se de entender, portanto, que não existe uma simetria entre o que uma pessoa sabe a seu respeito e seu desejo inconsciente. Por esse motivo, com relação às produções languageiras de alguém, trata-se, sempre, de interpretá-las para além de um suposto (e inexistente) sentido literal.

Levando essa teorização em conta, entendemos a necessidade de reconstruir um percurso de pesquisa de alguém a partir do exame das marcas de enunciação que se depositam em manuscritos (ou versões de texto). Compreendemos que esse esforço pode ajudar-nos a entender as transformações pelas quais um pesquisador passa ao longo de sua formação.

2. Metodologia

Nosso *corpus* foi formado por versões de textos, todas parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, entre os anos de 2009 e 2012. Em vários casos, ele foi instruído pela correspondência eletrônica relacionada ao envio e devolutiva das versões, ou, mesmo, pelas anotações manuscritas relacionadas ao longo de sessões de orientação presenciais.

Por esse motivo, é importante caracterizar o que estamos chamando de versão. Uma versão é cada um dos momentos em que um texto sofre algum tipo de alteração linguístico-discursiva, a partir da qual se depreende que houve um trabalho sobre sua materialidade. Por exemplo, alterar uma frase de lugar, fazer uma nova seção, revisar um parágrafo, inserir um dado. Esse trabalho sobre o texto pode ter sido feito por parte daquele que escreve ou, ainda, por um parceiro de escrita, como orientador, colega etc.

Escolhemos privilegiar o exame das versões que precederam as dissertações de mestrado de quatro informantes, nomeadas como: Bridget, Cândida, Louise e Pietra. Ressalte-se que todos os documentos foram doados por quem os produziu, mediante assinatura de um termo de autorização para uso dos dados.

As quatro informantes, quando ingressaram na pós-graduação, eram recém-graduadas e tinham feito uma iniciação científica durante a graduação. Tinham, em média, vinte e três anos. Com pequenas variações, tiveram formação parecida, em universidade pública estadual: graduação em Letras e mestrado em educação, realizado sob orientação da mesma professora, que nomeamos como Jacqueline.

Com relação aos procedimentos de classificação do *corpus*, tomamos por base a hipótese segundo a qual, por meio de pequenos indícios no texto, é possível traçar um percurso de análise. Essa hipótese baseia-se na proposta do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), a qual ficou conhecida como *paradigma indiciário*, nome utilizado para referir-se a uma tradição de pesquisa ainda não sistematizada, que, por meio de pequenos indícios, consegue reconstruir o aspecto de algo que nunca se viu. Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 152): “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Inicialmente, os manuscritos de cada informante foram separados do seguinte modo: 1) versões manuscritas – aquelas escritas à mão; 2) versões em arquivo eletrônico de cada uma

das partes que compunha o trabalho; 3) versões com intervenções do orientador; e 4) versões reescritas depois de lidas pelo orientador.

Na sequência, nosso trabalho foi o de organizar os manuscritos segundo as datas de sua produção, dispondo-os em ordem crescente, da versão mais antiga até a versão que foi entregue para leitura da banca da dissertação. Depois, digitalizamos todo o material que nos foi entregue em papel e em formato *doc*, transformando-os em arquivo do tipo PDF. Feito isso, organizamos uma tabela-padrão a todos os dados do projeto coletivo. Cada tabela traz a descrição do *corpus*, o perfil do informante, o tipo de produção escrita, o número total de páginas e o ano de cada produção. Posteriormente, os arquivos foram transformados em extensão *html*, para que a publicação no *site* do grupo de pesquisa fosse possível.

Para dar a ver como o *corpus* da pesquisa foi composto, elaboramos o quadro 1.

Quadro 1 – Composição do *corpus* da pesquisa.

Informante	Tipo de produção	Período de realização do mestrado	Nº de manuscritos	Nº de páginas
Bridget	Dissertação de Mestrado	2005 a 2007	463	4.177
Cândida	Dissertação de Mestrado	2007 a 2010	118	1.635
Louise	Dissertação de Mestrado	2006 a 2008	355	6.806
Pietra	Dissertação de Mestrado	2005 a 2007	165	3.175
			Total: 1101	15.793

Fonte: elaboração das autoras.

Tendo concluído a organização do *corpus*, passamos à observação longitudinal do processo de composição das dissertações. Preliminarmente, verificamos que todas as versões que as mestrandas enviaram para Jacqueline foram devolvidas com algum tipo de intervenção.

Passamos a procurar semelhanças entre as devolutivas, de modo a poder agrupá-las, tendo percebido que as intervenções da orientadora incidiram nos seguintes aspectos: I) Relativos à relação do pesquisador com o saber; II) Relativos à elaboração intelectual do texto; III) Relativos à formulação do texto; e IV) Relativos aos aspectos de revisão.

No que segue, exporemos cada um dos grupos com maior detalhamento. Conclusões mais gerais, advindas da análise integral do *corpus*, encerrarão cada seção. Por razões de economia de espaço, entretanto, apenas alguns exemplos serão mostrados.

I) Intervenções relativas à relação do pesquisador com o saber

Esse grupo de intervenções é composto por aquelas que partiram de um julgamento, por parte do orientador, de que as atitudes tomadas pelos seus alunos estariam se configurando em um empecilho para a formação do *espírito científico*. Para exemplificar, partiremos de três excertos.

Iniciaremos por uma intervenção destinada a evitar a colagem na palavra de terceiros e a delegação de responsabilidade de explicar os assuntos de interesse do orientando.

Trata-se de uma das devolutivas em uma das versões do capítulo 1. O excerto foi recortado de uma parte do capítulo na qual, logo após a introdução de uma figura (no caso, o *nó borromeano*), a pesquisadora reproduziu sete linhas de uma tese de doutorado nas quais a autora já havia oferecido uma interpretação do nó. Após ler essa parte, Jacqueline fez o seguinte comentário:

Excerto 1

01 Muito estranho citar esta parte!!! Explica você o nó.

Por meio de seu comentário, Jacqueline fez duas ações. A primeira foi expressar seu estranhamento por meio: a) da escolha lexical de “estranho”; b) da introdução de um advérbio de intensidade (muito); e c) do uso de três pontos de exclamação.

A segunda foi solicitar que a orientanda se responsabilizasse por explicar a figura topológica que ela havia decidido inserir em seu texto. Ela o fez por meio do uso do verbo no imperativo (explica), em uma interlocução na qual o interlocutor (você) estava explícito.

Assim sendo, a orientadora incidiu sobre dois aspectos que são condição necessária para a conquista do espírito científico. Se retermos a lista de obstáculos epistemológicos apontados por Bachelard (1996), veremos que, para ultrapassar cada um deles, a responsabilização pela elaboração intelectual está sempre pressuposta. Em todos, trata-se de assumir um protagonismo sem o qual a pesquisa fica impossibilitada de consistir em algo que acrescente ao estado da arte da área na qual ela se insere.

O próximo exemplo volta-se à tentativa, por parte de Jacqueline, de incidir tanto sobre a inibição da orientanda quanto sobre sua tendência ao isolamento. Trata-se de um *e-mail* enviado por Jacqueline a Cândida, às vésperas da data limite de entrega da dissertação de mestrado.

Excerto 2

- 01 Assunto: **Que saco**
02 Cândia, que saco, faz 3 dias que te ligo para agendarmos o término da
03 sua introdução [...] O que está havendo?

Lendo o excerto 2, notamos que, ao invés de privilegiar o registro da formalidade das comunicações institucionais, Jacqueline partilha sua emoção por meio de um contato no qual a cobrança fica mitigada pela informalidade. A informalidade se dá a ver desde o título do *e-mail*, formado pela expressão “que saco”, repetida no corpo da mensagem.

Jacqueline não aceita pacificamente o isolamento de sua orientanda. Antes de escrever, ela estava tentando contato telefônico por três dias. A orientadora, ainda, procura abrir um espaço para que a orientanda possa explicar-se. Isso se lê na interrogação com a qual termina sua mensagem (o que está havendo?, linha 3).

O próximo exemplo volta-se à tentativa de ajudar a orientanda a calcular o tempo necessário para executar as ações relativas à pesquisa ou à escrita da dissertação. Foi retirado da troca de correspondência eletrônica entre Jacqueline e Cândia. O *e-mail* continha um arquivo anexo com a devolutiva de um capítulo redigido pela orientanda.

Excerto 3

- 01 Cândia, faça as contas comigo: eu estava online quando vc me enviou o arquivo, 12h22.
02 Comecei a ler imediatamente e fui na sequência, sem pausas. Agora, são 15h22.
03 Não levantei sequer para ir ao banheiro. Isso quer dizer que gastei 3 horas para ler 20 páginas.
04 Considerando que já tínhamos trabalhado bastante na introdução, é um tempo mínimo.
05 Então, eu insisto: se vc não for mandando o que está ficando pronto, pode esquecer de
06 contar com a minha leitura. Não é nenhum tipo de má vontade, é que não vai dar tempo.
07 Vamos fazer assim: abra o arquivo anexo só para ver se chegou bem, mas não trabalhe
08 nele agora. Grave e concentre-se no capítulo 1, que você deverá mandar, o melhor possível. Assim sucessivamente.
09 Depois, vc fica com o boneco para terminar, conseguir um bom revisor etc. A julgar
10 introdução, ainda não está pronto. Tudo bem que vc escolheu fazer devagar – é um direito
11 seu -, mas perder o prazo não dá. Espero que esteja devidamente trancada sobre seu micro.
12 Beijo, Jacqueline.

O texto do *e-mail* pode ser dividido em três partes. Na primeira, das linhas 01 a 06, Jacqueline ensina Cândia, passo a passo, a fazer a matemática do tempo que gastou para ler as 20 páginas enviadas. A orientadora delimitou números precisos e passou a utilizar a lógica do

cálculo dedutivo: se X, então Y. (Se tinha gastado três horas, a orientanda precisaria se apressar). Na segunda parte, das linhas 07 a 09, deu orientações bem diretivas de como Cândida deveria prosseguir na dinâmica de continuidade do trabalho. Provavelmente, calculando que a mestranda poderia se perder no cálculo de suas ações, orientou-lhe passo a passo. Por fim, Jacqueline reiterou que, na sua avaliação, o trabalho ainda não estava pronto.

Esse primeiro movimento de análise possibilita compreender que os seguintes comportamentos foram alvo de alguma manobra de Jacqueline na direção de retificá-los:

1. Inibição, permanecer improdutivo por tempo prolongado;
2. Fuga ou isolamento, evitar o orientador, deixar de procurá-lo para conversar a respeito da pesquisa, ou, ainda, tratar de outros assuntos alheios ao trabalho;
3. Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado, evitar expor as ideias, pelo silêncio ou pela insistência em formulações já cristalizadas;
4. Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações, fazer um cálculo de tempo inferior ao que de fato seria necessário para realizar ações relativas à pesquisa ou à escrita da dissertação;
5. Desordem, dificuldade de construir um raciocínio lógico do texto ou de estabelecer uma organização dos dados, dos arquivos da pesquisa, das várias versões escritas ao longo do processo;
6. Inconsequência, descrever um dado fenômeno ou trazer uma informação, mas não tirar consequências para a sua pesquisa;
7. Colagem, paráfrase, colar-se às palavras de um autor, reproduzindo-as e limitando-se à paráfrase do que foi dito por ele; e
8. Delegação de responsabilidade, deixar o trabalho de refinamento do texto inconcluso, delegando ao orientador a tarefa.

II) Intervenções relativas à elaboração intelectual dos textos

As intervenções que incidiram nas dificuldades relacionadas à elaboração intelectual buscaram ajudar o jovem a construir o *espírito científico* (BACHELARD, 1996) e demonstrar essa conquista por meio de uma escrita na qual, textualmente, a superação do senso comum fica indiciada.

Como exemplo de um estado anterior a essa aquisição, selecionamos os dois primeiros parágrafos de três páginas digitadas por Bridget Jones. Essa versão foi impressa e entregue para a leitura da orientadora em uma reunião presencial. Seu objetivo era descrever os dados de sua pesquisa.

Excerto 4

- 01 Em treze das dezessete matérias sobre ensino de Língua Portuguesa que
02 compõem o corpus referente a esse ano foi possível ler a palavra *projeto* para
classificar
03 o tipo de atividade de ensino que fora realizada junto aos alunos.
04 Também achei interessante a expressão *ler escrever* ser bastante recorrente e
05 apresentada como se fosse uma coisa só: se lê pra escrever e se lê o que se acabou de
06 escrever para garantir que está compreensível para os outros que lerão aquela
produção.

Sem avisar ao leitor a respeito do que pretendia fazer, a mestranda pinçou, de seu *corpus*, dois elementos que, no seu dizer, foram considerados interessantes (linha 4): a palavra “projeto” (linha 02) e a expressão “ler escrever” (linha 4). Não se sabe nem o critério para o destaque desses dois elementos tampouco a relação entre eles.

Como a mestranda não dá consequências dessa escolha para o desenvolvimento de sua argumentação, podemos pensar que a opção foi realizada desde sua personalidade. Nesse caso, o excerto 4 exemplificaria três das dificuldades epistemológicas apontadas por Bachelard (1996).

A primeira é o substancialismo, no caso, o privilégio inexplicavelmente concedido a uma palavra ou a uma expressão. Ainda nesse campo, vê-se a dificuldade de nomeação quando a jovem usa a palavra “coisa” (linha 5), bastante vaga, para designar duas ações. O segundo é a fragmentação, no caso, a ausência de tentativa de articular os fenômenos destacados. A terceira, por fim, é a generalização prematura, a afirmação de que algo era resultado das primeiras observações. Ela ainda não consegue, por exemplo, sopesar o quanto, nesse caso, significava afirmar que algo era “bastante recorrente” (linha 4).

Para exemplificar como Jacqueline intervém nesse nível de dificuldade, selecionamos uma ocorrência originada pelo trecho transcrito no excerto 5, no qual Cândida se dedicava a descrever um dos dados que se propunha a analisar em sua dissertação.

Excerto 5

- 01 Neste trecho o que também nos chama a atenção é o uso de alguns conceitos ainda,

- 02 não explicitados, como o de dialogismo (linha 6) e intertextualidade (linha 6) para definir
- 03 outros, o que apontaria uma abordagem diferente da usada no excerto anterior.

A exemplo do que ocorre no excerto 4, redigido por Bridget, Cândida não explicita outros critérios além da saliência para explicar o recorte de sua análise. Ela, declaradamente, volta-se para o que “chama a atenção” (linha 1). Sabemos que se trata da presença, no excerto analisado por ela, de dois termos que foram mobilizados sem a devida conceituação: “dialogismo” e “intertextualidade” (linha 2). Entretanto, como os textos subsequentes (linhas 2 e 3) estão redigidos de modo pouco claro, o leitor fica impossibilitado de entender a qual “abordagem diferente” a moça se refere.

Ao ler, na linha 01, a expressão “nos chama a atenção”, Jacqueline inseriu, com o auxílio de um recurso comum a processadores de texto, um comentário lateral, reproduzido no excerto 6, na sequência.

Excerto 6

- 01 [...] Te chamar ou não a atenção não pode ser o critério. Chama a atenção para que?
- 02 O que vc está querendo mostrar? Qual o objetivo do capítulo?
- 03 Como este dado ajuda a cumpri-lo?

Primeiramente, Jacqueline deixou clara a necessidade de haver um critério para a inclusão de dados nas dissertações de mestrado (linha 1). Paralelamente, apontou para a necessidade de que o referido critério seja construído para além do que, para cada qual, chama ou não atenção (linha 1).

Prosseguiu informando sua aluna a respeito da necessidade de partilhar com o leitor a finalidade de cada um dos elementos inseridos na dissertação (para que? – linha 1). Essa informação foi reforçada por meio de uma interrogação, ainda a respeito da finalidade (o que você está querendo mostrar? – linha 2). Posteriormente, ainda se utilizando de uma interrogativa (qual o objetivo do capítulo - linha 2), Jacqueline procurou vencer a fragmentação, mostrando como, em uma dissertação, cada elemento isolado deve estar a serviço da finalidade mais ampla do trabalho. Finalmente, com nova questão (como este dado ajuda a cumpri-lo? – linha 4), chamou a atenção de Cândida para a necessidade de explicitar qual o papel de cada um dos elementos no projeto enunciativo do trabalho.

Concluímos esta seção apontando que a análise integral do *corpus* mostrou que as principais dificuldades relativas à elaboração intelectual do texto podem ser assim sistematizadas:

1. Tomar o secundário pelo essencial, não conseguir sopesar as partes mais importantes para a consecução do objetivo de sua pesquisa;
2. Tomar os textos lidos como verdades absolutas, não retroagindo sobre aquilo que leu à luz dos fenômenos observados em seu *corpus*;
3. Selecionar textos aleatoriamente, a partir de suas preferências pessoais;
4. Recusar-se a se abrir para o diálogo a respeito de determinada formulação. Refutar qualquer interferência de outros leitores ou discrepância encontrada no *corpus*; e
5. Não conseguir descrever os dados, obtendo análises parciais e pouco confiáveis.

III) Intervenção nos aspectos relativos à formulação das primeiras versões

O excerto 7 transcreve uma parte nova de um capítulo, voltado à análise de dados, que já havia sido previamente modificado catorze vezes.

Excerto 7

- 01 A prática do ensino da escrita a partir de modelos é ainda bastante usual nas
02 salas de aula brasileiras. [INTRODUÇÃO DA INTERVENÇÃO]
03 São oferecidos aos alunos modelos de textos que devem ser reproduzidos por eles,
04 como exercício para que os mesmos alcem uma escrita correta e de qualidade.

Lendo as linhas 01 e 02, notamos que a autora, Pietra, fez uma generalização indevida, um dos obstáculos epistemológicos apontados por Bachelard. A formulação da asserção contém, ao menos, dois problemas. O primeiro é o uso de uma palavra vaga (bastante). O segundo, a falta de fontes que pudessem sustentar a afirmação.

Em outras palavras, Pietra escreveu uma asserção que reproduz uma opinião de senso comum. Aparentemente, identificou-se com um especialista em educação e, desde esse lugar enunciativo, autorizou-se a legislar sobre algo que não pesquisou.

Após ter tido contato com essa versão do texto, Jacqueline inseriu, no lugar assinalado no excerto 7, uma intervenção digitada, originalmente, em caixa alta e com fonte vermelha. Ela está transcrita no excerto 8, a seguir.

Excerto 8

- 01 DIZ DE ONDE VOCÊ TIROU ISSO!!!! TEM MUITO TRABALHO A
02 ESTE RESPEITO. É ESTRANHO A CRÍTICA VIR ASSIM
02 COMO SE VC ESTIVESSE INVENTANDO A RODA... Dê UM EXEMPLO, OU
03 DIÁRIO DE CAMPO, OU LIVRO DIDÁTICO. NÃO DEIXA NO ABSTRATO.

A primeira intervenção de Jacqueline (linha 1) é a solicitação para que sua orientanda partilhe suas fontes. Por meio da inserção de quatro pontos de exclamação, pela escolha da forma e da cor da fonte, deu a ver seu desconforto ou perplexidade frente à escolha de sua orientanda.

Posteriormente, solicitou que escrevesse o lugar de onde tirou a informação, um autor, enfim, um dado que comprovasse a veracidade da frase da mestrande; 2) informou que não eram poucos os trabalhos a respeito do tema, o que pressupõe uma indicação por parte da orientadora de que Pietra deveria pesquisar acerca do assunto; 3) reforçou o problema do parágrafo ao qualificar como estranho o fato de a crítica expressa pela mestrande ter sido feita como se tratasse de algo original e valioso (inventando a roda); e 4) deu exemplos de como Pietra poderia resolver o problema, indicando recursos aos quais poderia recorrer para sair da abstração e produzir um dizer que se sustentasse entre os pares.

Posto isso, podemos dizer que a análise integral do *corpus* mostrou sete tipos de dificuldades na elaboração das versões iniciais dos textos:

1. repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo;
2. utilização de argumentos pautados no senso comum;
3. utilização de um registro escrito que não inclui a audiência;
4. redação de parágrafos que não apresentam coerência lógica;
5. imprecisão lexical;
6. falta de propriedade na recuperação das principais ideias do texto lido; e
7. uso de exemplos ou citações que o autor deu mostras de não ter entendido no texto subsequente.

IV) Intervenções realizadas aos aspectos relativos à revisão

Analisando as versões dos textos lidas pela orientadora, podemos afirmar que, em 100% delas, Jacqueline indicou a necessidade de algum ajuste relacionado à revisão do trabalho.

O quadro 2, na sequência, mostra os principais problemas que foram alvo da atenção da orientadora.

Quadro 2 – Principais problemas e intervenções relativos à revisão.

Problema	Natureza	Informante	Intervenção
Falta de coesão textual	Dificuldade de encadear partes do texto	Louise	A PASSAGEM ME DEIXOU TONTA. TENHA DÓ E FAÇA DIREITO.
Falta ou uso inapropriado de pontuação	Falta de cuidado com as marcas gráficas necessárias para a leitura de um texto	Pietra	AMIGO PONTO FINAL
Apresentação gráfica desleixada	Falta de apuro estético na apresentação do texto	Cândida	Acho essa forma mais bonitinha, mas, evidentemente, vc quem sabe!
Incorreção gramatical	Presença de desvios com relação à norma padrão escrita da Língua Portuguesa	Bridget	Troca “aludem” por “alude” em frase na qual o sujeito é singular, no caso, “uma colagem”. A frase: [...] uma colagem cujos contornos, muitas vezes, aludem ao estilo [...]

Fonte: elaboração das autoras.

Examinando o quadro 2, percebemos que as ações executadas por Jacqueline para sanar os problemas de revisão são variadas. No que tange à falta de coesão textual, ela inseriu uma frase entre as partes que estavam desconexas. Primeiramente, informou o efeito que aquela parte do trabalho tinha causado nela (deixar tonta). Na sequência, inseriu a expressão “tenha dó”, a ser lida de duas formas: 1) *como apelo pessoal* – “tenha dó de mim, leitora”; 2) *como interjeição*, um modo de expressar a desaprovação com relação à falta de coesão no texto. Por fim, por meio do verbo no imperativo, solicitou que a pesquisadora se corrigisse: “faça direito”.

A falta ou o uso inapropriado de pontuação configurou-se em aspecto costumeiramente corrigido no texto. No caso registrado no quadro 2, Jacqueline primeiramente demarcou o tamanho do parágrafo que a orientanda tinha escrito (seis linhas) e, ao lado dele, por meio de uma anotação jocosa “amigo ponto final” apontou para o fato de que sua orientanda não havia utilizado qualquer sinal de pontuação.

Com relação à formatação inapropriada, ou à falta de apuro estético na apresentação do texto, Jacqueline costumava apontar vários detalhes (se um quadro estava torto, se a pontuação estava colada na palavra, se as margens e numeração das páginas estavam corretas, se os números das seções seguiam ordem correta etc). No caso em questão, a anotação foi feita após Cândida ter alterado uma tabela sem dar atenção para a pontuação do texto nela contido.

As incorreções gramaticais (problemas de concordância verbal, de adequação com relação ao uso do tempo verbal ou de concordância nominal, dentre outros) também eram diretamente revisadas no corpo dos trabalhos.

3. Resultados - efeitos das intervenções do orientador em versões de texto: abordagem inicial

Como procuramos mostrar até o presente momento, o trabalho invisível do orientador é aquele que não se mostra naquilo que Riolfi (2003) chama de *ficção textual*, a versão pública do trabalho que, apenas aparentemente, consiste em uma peça homogênea, redigida por um único autor.

O fato de esse trabalho não poder ser observado nas versões de texto que se dão a ler para as instâncias julgadoras não significa, entretanto, que ele não exerça efeitos. Para comentá-los, iniciamos por uma síntese das intervenções que se mostraram mais frequentes em nosso *corpus*. Ela pode ser encontrada no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Aspectos destacados pelo orientador de uma dissertação de mestrado.

Aspectos	Complicadores à escrita
Relativos à relação do pesquisador com o saber	Inibição
	Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado
	Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações
	Desordem
	Inconsequência
	Colagem, paráfrase
	Fuga, isolamento
	Delegação de responsabilidade
Relativos à elaboração intelectual do texto	Tomar o secundário pelo essencial
	Não conseguir descrever os dados
	Tomar os textos lidos como verdades absolutas
	Selecionar textos aleatoriamente, a partir de suas preferências pessoais
	Regredir ou permanecer em fechamento narcísico em sua elaboração
Relativos à formulação das primeiras versões do texto	Repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo
	Utilização de argumentos pautados no senso comum
	Utilização de um registro escrito que não inclui a audiência
	Parágrafos que não apresentam coerência lógica entre si
	Imprecisão lexical
	Falta de propriedade na recuperação das principais ideias do texto lido
	Uso de exemplos ou citações mesmo sem entendê-los
Relativos à revisão	Falta de coesão
	Falta ou uso inapropriado de pontuação

	Formatação inapropriada
	Falta de apuro estético na apresentação do texto
	Falta de correção gramatical

Fonte: elaboração das autoras.

Na sequência, ainda a partir do cotejamento de diferentes versões, passamos a comentar, brevemente, os efeitos obtidos por meio de cada um dos aspectos agrupados no quadro 2.

Por meio das *intervenções voltadas a retificar a relação do pesquisador com o saber*, o orientador colabora para a obtenção da reversão da passividade em atividade. Quando os alunos do mestrado estão deixando de executar as ações necessárias para a construção do rigor epistemológico ligado ao espírito científico, ele pode agir para obter uma mudança de posição frente ao conhecimento. Destacamos, especialmente, uma mudança com relação ao olhar das pesquisadoras. Se, antes, predominava um fechamento ou recalçamento com relação à curiosidade intelectual, a partir das intervenções de Jacqueline, as mestrandas passaram a conquistar mais autonomia para analisar os dados e para construir hipóteses de trabalho. Ainda, desenvolveram uma postura mais consequente com relação à leitura de textos teóricos.

Por meio das *intervenções voltadas ao refinamento da elaboração intelectual*, o orientador colabora para a subordinação da apreensão empírica à uma lógica subjacente aos fenômenos analisados. Dentre as várias modificações textuais que Jacqueline fez nas versões que lhe eram submetidas, destacaram-se aquelas que buscaram levar as orientandas a tomar maior cuidado na construção do raciocínio, incluindo a perspectiva dos leitores no cálculo dos potenciais efeitos de sentido gerados pelos modos de construção da pesquisa.

Por meio das *intervenções relativas à formulação do texto*, o orientador colabora para a diferenciação entre as versões privadas e as passíveis de serem tornadas públicas de um mesmo texto. Logo no início da pesquisa, as orientandas pareciam ter dificuldade de discernir as versões produzidas para ajudá-las na construção do pensamento, daquelas passíveis de serem compreendidas por terceiros.

Finalmente, por meio das *intervenções relativas à revisão*, o orientador colabora para que os alunos compreendam a necessidade de dar consequência a uma dada escolha lexical, sintática, estilística e discursiva. Colabora, ainda, para a conquista de um lugar de enunciação desde onde decidir como escrever um texto.

4. Considerações finais

*A nosso ver, o princípio pedagógico fundamental da atitude objetiva é: Quem é ensinado deve ensinar. Quem recebe instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica.
(Gaston Bachelard, 1996, p. 300).*

Iniciamos este trabalho remetendo à pesquisa de Siepmann (2006), autor que postulou que a instrução a respeito da escrita recebida pelo autor ao longo de seu período de formação incide diretamente na qualidade de textos acadêmicos redigidos por pesquisadores que pretendem divulgar os resultados de suas pesquisas. Mostramos que o autor criticou a formação recebida pelos jovens de seu país (Alemanha) e salientou as vantagens obtidas por aqueles cuja formação se insere nas tradições francesas e inglesas.

Tendo salientado o fato de que a comunidade internacional começa a compreender a importância do ensino da escrita para o sucesso profissional de futuros pesquisadores, ao longo deste texto propusemos-nos a mostrar o trabalho invisível do orientador que atua na motivação inicial do processo, acompanha a persistência da tenacidade do orientando, molda os estágios iniciais da elaboração intelectual e auxilia na revisão final do texto. Ele exerce uma ação educativa bem mais extensa do que as pessoas originariamente suspeitam.

Dentre esses aspectos ocultos do trabalho do orientador, o estímulo para a conquista de um lugar de enunciação singular parece ser o mais importante. É a partir dessa instância que o aluno deixa de depender de um olhar externo para lhe guiar por toda a vida. Esse lugar não se conquista por acréscimo de saber. Por meio da análise de dados, mostramos que os problemas de escrita não se restringiam à ignorância do aluno. Ensinar o assunto ou conteúdo ignorado pelo aluno não bastou para obter as mudanças de posição subjetiva ligadas à conquista do espírito científico.

Assim, podemos compreender que o trabalho do orientador se vale menos do repasse de conteúdos e mais da maneira como sua ação é exercida para obter os efeitos desejados. No caso aqui analisado, mostramos que Jacqueline valeu-se, na maior parte das intervenções, da surpresa, da ironia, do equívoco e de um cuidado com a forma gráfica (escrita com letras garrafais, formatação com cores diferentes, introdução da estética no texto etc.). Tais recursos importam na medida em que corroboram para roer as atitudes do aluno que corroboram para a

manutenção dos obstáculos epistemológicos que dificultam ou impossibilitam a conquista do espírito científico.

Caminhos ou percursos perfeitos não existem. Cabe a cada orientador que se propõe a formar novas gerações que construa instâncias de ação mais compatíveis com seu estilo pessoal. De todo modo, as transformações e os efeitos ocorrem quando prevalece, em quem escolhe ensinar, o desejo de fazer a diferença na vida de alguém.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 285-314. Disponível em: <http://portais.ufg.br/uploads/67/original_Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf>. Acesso em 04 jun. 2013.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 2006.

FACHINETTO, L. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IGREJA, S. G. da. **O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LACAN, J. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MARCHINI, J. S. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? **Infocapes - Boletim Informativo da CAPES**. Brasília, v. 9, n. 4, p. 7-16, 2001.

OLIVEIRA, K. G. de. **A leitura do outro e a modalidade linguística: impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas-SP, v. 40, p. 47-51, jan-jul, 2003.

RIOLFI, C.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. São Paulo: Campinas, jan-jun, p. 99-118, 2009.

RIOLFI, C. R. **Reformulações de textos acadêmicos por pesquisadores em Formação**. Relatório científico apresentado à FAPESP referente ao estágio de Pós-doutorado na Universidade Paris 8. Processo: 2009/12835-4, 2010.

RIOLFI, C. R. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs.). **Linguagem e Enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia (MG), Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, p. 85-103.

SEVERINO, A. J. (Org.). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

SEVERINO, A. J. A avaliação na pós-graduação: propondo mudanças para consolidar conquistas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SIEPMANN, D. Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German. **Meta**: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal, vol. 51, n° 1, 2006, p. 131-150. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/012998ar>. Acesso em 04 out. 2015.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 04.07.2016

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, ah/ 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 /// ah, 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 lu:gar, 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 lu:gar*" 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*

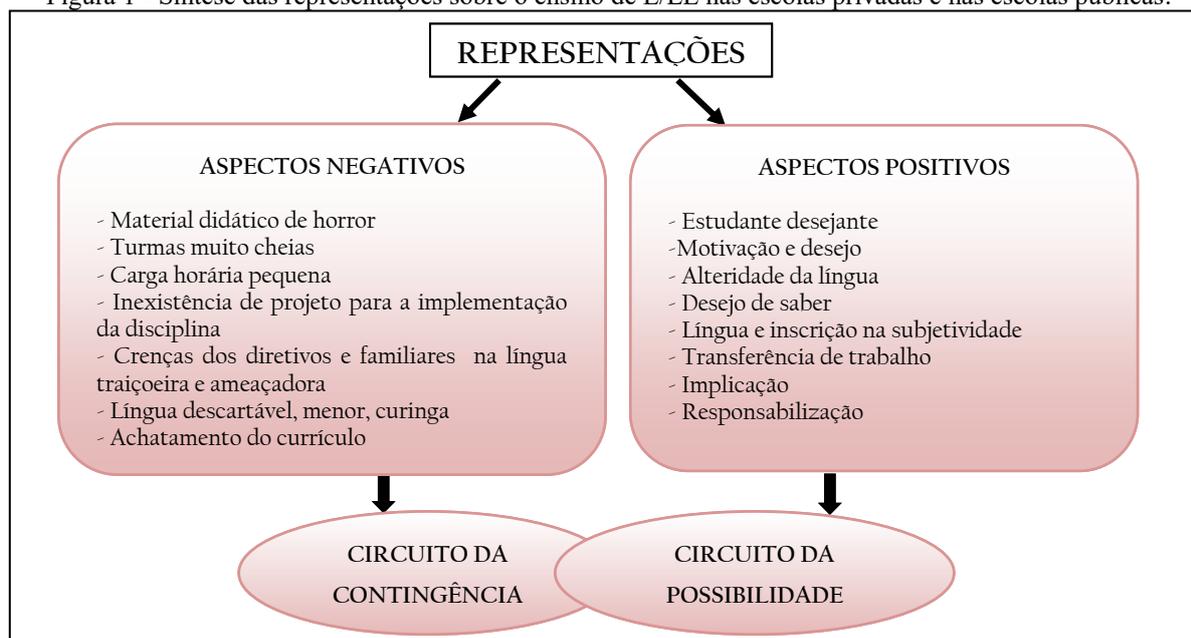
cumprir o currículo e que é o curinga"– emergem o sujeito da falta e a concepção de língua de valor ínfimo, conforme indicam os termos "*descartável, curinga, menor*". O E/LE associado aos termos "*achatamento, impossível e condensar*" faz ressoar o sentido de desimportância dessa língua nas representações 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 ressignifica 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

Sentidos no texto - uma análise de “Neologismo”, de Bandeira Meanings in the text – an analysis of “Neologismo”, by Bandeira

Eduardo Guimarães*

RESUMO: O objetivo deste artigo é realizar a análise de um texto, o poema “Neologismo” de Manuel Bandeira. Para isso toma-se a posição estabelecida por Guimarães (2011), que considera o texto como uma unidade que integra enunciados transversalmente. O procedimento de análise se baseia na constituição de recortes (Orlandi, 1984) estabelecidos como fragmentos do acontecimento da enunciação. Pela análise dos recortes é possível produzir uma compreensão do texto pela projeção de uma análise sobre as outras. Pela análise realizada pode-se ver no poema de Bandeira um interessante movimento de significação próprio de um lirismo muito particular. A análise também permite refletir sobre o modo como o acontecimento da enunciação agencia as figuras da cena enunciativa.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to perform the analysis of a text, the poem "neologism" by Manuel Bandeira. For this takes the position established by Guimarães (2011), which considers the text as a unit that integrates enunciations. The analysis procedure is based on the constitution of cuttings ["recortes"] (Orlandi, 1984) established as the enunciation event fragments. For the analysis of cuttings, it is possible to produce an understanding of the text by the projection of an analysis on the other. In this case, we can observe aspects of a very particular lyricism. The analysis also allows to reflect on how the event of enunciation agency figures of enunciative scene.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Semântica. Texto. Manuel Bandeira.

KEYWORDS: Enunciation. Semantics. Text. Manuel Bandeira.

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de um texto. Esta análise procura, por um lado, mostrar como podemos analisar de texto a partir de um procedimento de análise específico que se vale de uma semântica da enunciação. Por outro lado, interessa-nos mostrar o que podemos compreender de um poema aparentemente tão simples de Manuel Bandeira. Esta compreensão traz, entre tantos interesses, o de colocar em pauta uma questão sobre a língua e sobre sua enunciação. O poema a ser analisado é “Neologismo” de Manuel Bandeira. Ele foi inicialmente publicado em *Belo Belo* em 1948¹. Como nosso interesse não é discutir a questão da crítica literária sobre Bandeira, não interessa aqui apresentar a situação da fortuna crítica sobre este texto nem sobre o poeta. Vou tomar, para este estudo, uma posição de semanticista da enunciação.

* DL – IEL/Labeurb – Unicamp.

¹ Foi escrito em 1947, quando Bandeira estava em Petrópolis.

Nosso procedimento de análise é o que apresentamos em Guimarães (2011) e que consiste em considerar que o texto é uma unidade de linguagem que faz sentido porque ele se caracteriza por integrar enunciados. Este modo de integração dos enunciados é o que dá sentido a estes enunciados. Assim é possível pensar que, se observamos este modo de integração, podemos, a partir de algum procedimento específico, apresentar uma análise, uma interpretação do próprio texto. Para fazer esta passagem tomamos a posição de que a análise de um texto deve ser feita a partir da tomada de um recorte² significativo do texto. Este recorte será aqui analisado do ponto de vista enunciativo³ e será em seguida relacionado à análise de outros recortes que a própria análise inicial pode indicar. Para o estudo deste texto vou partir de um aspecto decisivo no poema, a enunciação de seu último enunciado: síntese, destino, desfecho, do próprio poema. A partir desta análise vamos para outros recortes a que ela nos leva. Vamos, assim, tomar os seguintes recortes: 1. A enunciação decisiva: “Teodoro, Teodora” 2. A articulação dos enunciados e a textualidade; 3. As orientações do dizer; 4. A Cena enunciativa.

1. A Enunciação Decisiva: “Teodoro, Teodora”

O poema, tal como se observou acima, apresenta uma enunciação decisiva. Ela constitui seu sentido em virtude de seu modo de integração ao texto. Trata-se da enunciação do enunciado (1), último verso do poema.

(1) Teodoro, Teodora

Esse enunciado apresenta palavras, apresenta sons, letras, apresenta um modo de combinatória entre *Teodoro* e *Teodora*. Estas palavras, sons e combinatória são próprias de uma língua: a portuguesa. (1) apresenta, também, um neologismo, uma palavra que, segundo nossa memória de falantes, não existia. O poema mostra que é possível, e o poema faz isso, se valer dos elementos que a língua tem e criar outros. Mas observa-se também que o que se cria se faz segundo um certo modo de fazer, segundo uma prática já existente, de certo modo prevista naquilo que estamos chamando de modos de combinar. *Teodoro* é do verbo *teodorar*, que

² A noção de recorte que utilizo é formulada por Eni Orlandi que o define como segue: “recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos como fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (Orlandi, 1984, p. 14).

³ Tomo assim o recorte como um fragmento do acontecimento da enunciação. Sobre como utilizo esta noção como parte do meu procedimento de análise de texto, ver Guimarães (2011).

obedece um paradigma próprio da estrutura de certos verbos da língua. Assim (1) se apresenta como um enunciado no poema acima (é um elemento com consistência interna e independência relativa). E ele aparece como enunciado porque está neste texto. E está em um texto porque um certo falante o produziu agenciado por uma certa língua. A própria criação do verbo *teadorar* se apresenta segundo o modo que a língua agencia aquele que diz. Detenhamo-nos nessa formação.

Teadorar: *te*+*adorar* (*adorar* é verbo já existente). *Te* aparece aí, aparentemente, como um prefixo, segundo um modo comum de formar verbos em português a partir de outras palavras, ou mesmo outros verbos. Por exemplo: *trocar* > *destrucar* [*des*+*trocar*]. Se no plano morfológico isto parece resolvido, é um engano. *Te* não é um prefixo habitual da língua portuguesa. *Te* é o pronome oblíquo de segunda pessoa, aquela para quem o poeta fala. *Te* é também coincidente com o início do nome próprio Teodora. Assim a relação entre o nome Teodora e a forma de reportar-se a ela *te*, constituem condições muito particulares que levam a fazer de *te* algo que parece ser um prefixo. Isto nos faz pensar, do ponto de vista da língua portuguesa, nos modos de formação por derivação ou composição. Há verbos que se formam de nomes: *cor*> *corar*; *tricô*> *tricotar*; *líder* > *liderar*; *capim* > *capinar*; *açúcar* > *açucarar*; etc. Por outro lado há nomes que se formam de verbos: *agitar* > *agito*; *abalar* > *abalo*; *trocar* > *troca*; *buscar* > *busca*; etc.

Pode-se também pensar que se trata de um outro modo de formação. Seria um modo de composição, em que uma morfema *ador*(+*ar*) se articula a outro morfema, a forma pronominal *te*: ou seja, *te* + *adorar* (verbo) > *teadorar*. Veja que estes modos de formação estão envolvidos, mas efetivamente o que leva de *adorar* a *teadorar* é um processo em que de um verbo, *adorar*, se chega a outro, não porque a ele se acresce um outro morfema, mas porque há uma enunciação que forma de um verbo outro verbo: *teadorar* não é *te* + *adorar* (nem uma derivação por prefixação nem uma composição). *teadorar* é “*dizer te adoro*”. É o que Benveniste (1966) chamou de verbo delocutivo (p. 306-307)⁴.

Ou seja, isto que ocorre no poema e enunciado tomados para análise não se dá como simples escolha de alguém. O que se enuncia em (1) aparece como marcada por um lugar de dizer em primeira pessoa (tomo aqui esta noção do modo mais comum possível) na medida em

⁴ Este tipo de funcionamento mostra fortemente, e de modo exemplar, como o processo enunciativo é constitutivo da significação.

que esta primeira pessoa, que posso chamar de falante, é tomada pela língua que fala. E o falante somente é esse que fala enquanto tomado por esta língua em que fala.

Assim há de um lado um conjunto de sistematicidades que significam algo de algum modo, na medida mesma em que tais possibilidades podem se dar e tais outras não⁵. O enunciado (1) não existe, enquanto tal, senão neste poema. E é nesta medida que ele significa. E o que ele significa? Significa uma enunciação amorosa específica, única, pois ele se apresenta como uma invenção própria do poema. É uma enunciação de um enunciado de amor; um enunciado único, especial. Ele se caracteriza por criar uma palavra por uma formação delocutiva cujo sentido é “*dizer te adoro*”.

2. A articulação dos enunciados e a textualidade

Se tomamos o primeiro verso do poema temos nele dois enunciados: *Beijo pouco; falo menos ainda*. Cada um destes dois elementos linguísticos tem uma consistência interna que de certo modo se basta. No caso isto se dá por uma relação predicativa ente (*Eu*) e *beijo pouco*, no primeiro enunciado; e (*eu*) e *falo menos ainda*, no segundo. No entanto ambos, de algum modo, têm uma independência relativa, pois veja que *falo menos ainda* claramente significa, nos diz algo, este “ausente” a que as palavras nos levam, que só pode ser significada pela relação com o primeiro enunciado⁶.

Claramente *Beijo pouco, falo menos ainda* tem uma combinação de elementos que marca que o elemento que traz a consistência interna não é independente do todo do acontecimento. Isto se marca na relação, no caso dos dois enunciados, entre *pouco* e *menos ainda*. O *menos ainda*, no segundo enunciado, só significa em relação ao *pouco* do primeiro. O que esta relação faz significar enquanto modo de integração ao texto vai ser tomada por dois

⁵ Considerar, tal como digo em Guimarães (2002), que o que caracteriza a enunciação é o que podemos chamar do funcionamento da língua no acontecimento em que este texto se apresenta. Por outro lado, não há como não considerar que o enunciado (1), do nosso exemplo, significa enquanto elemento deste acontecimento. Assim a enunciação é um acontecimento que produz sentido. Ou seja, o sentido se produz pelo acontecimento de funcionamento da língua. E este acontecimento se apresenta como se dando pela existência de uma língua, por que há falantes que são agenciados enquanto falantes pela relação com tal língua. Nesta medida esta língua só é língua enquanto língua destes falantes. Nesta medida o falante não é uma pessoa física, é um lugar de sujeito determinado pela relação com a língua.

⁶ Como sabemos, uma palavra, enquanto tal, não apresenta estas duas características, ela precisa ser tomada no enunciado para poder se apresentar neste todo do acontecimento do dizer. Tomemos *pouco*. Só podemos pensar esta palavra significando algo no enunciado *beijo pouco*, por exemplo. Por outro lado, um elemento linguístico é enunciado enquanto integra este todo do acontecimento, um texto. É esta independência relativa que o faz significar e assim ser enunciado, e não uma sequência de sons, ou de palavras, ou de formas, simplesmente.

outros movimentos, que se mostram de modos diferentes. Este primeiro enunciado acaba por significar algo na medida em que a ele se articula um enunciado por uma articulação adversativa. É o que se tem na relação do primeiro verso com os três versos seguintes:

(2) Beijo pouco, falo menos ainda[A].
Mas invento palavras
Que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana.[B]

Ou seja, na medida em que a enunciação destes três enunciados se articula por este *mas*, temos a produção de um sentido para o terceiro enunciado que, ao significar, faz dos enunciados do primeiro verso algo a que o terceiro enunciado se contrapõe.

Por fim os três últimos versos do poema se apresentam como algo que se diz a partir da oposição acima apresentada. E o que se diz nestes três últimos versos traz o “desfecho” do poema que significa a partir do que se contrapôs por *mas invento palavras / que traduzem a ternura mais funda / e mais cotidiana*. Ou seja

(3) Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
Intransitivo:
Teadoro, Teodora.[C]

significa a partir da contraposição de [B] a [A] de (2).

Estas relações é que fazem com que os enunciados envolvidos sejam enunciados integrados a este texto que significa em virtude destas relações.

3. As Orientações do Dizer

Se voltamos às relações observadas na seção 2, acima, podemos analisar de modo específico a questão da relação entre *Beijo pouco, falo menos ainda*, e destes enunciados com o que se articula a eles em seguida. Tomemos

(2.1) Beijo pouco, falo menos ainda

Consideremos, para refletir sobre este assunto, uma mudança no primeiro enunciado de (2.1), tal com em

(2.1a)Penso pouco, falo menos ainda.

O que podemos considerar é que o dizer de *falo menos ainda* na sequência (2.1) não significa a mesma coisa que o dizer de *falo menos ainda* na sequência (2.1a). Esta diferença está relacionada a que *falo menos ainda* se relaciona com enunciados diferentes em (1) e em (1a). Isto indica que devemos, para falar do dizer de *falo menos ainda*, pensá-lo em relação a *beijo pouco* ou *penso pouco*. Ao mesmo tempo, para podermos considerar o enunciado *falo menos ainda*, devemos relacioná-lo com *beijo pouco*, mas também com os outros enunciados do texto em que está. Vemos então que o acontecimento do dizer, ou seja, a consideração do acontecimento do funcionamento da língua no espaço de enunciação, precisa levar este aspecto em conta. Retomemos

(2)Beijo pouco, falo menos ainda[A].
 Mas invento palavras
 Que traduzem a ternura mais funda
 E mais cotidiana.[B]

O que se observa é que [B] ao se contrapor a [A] se contrapõe pela constituição de uma direção que se dá ao dizer. Nesta medida [A] dirige para um sentido como *não sou capaz de amar, de manifestar meu amor*. E [B], exatamente na mesma medida, dirige para um outro sentido, *o de que o poeta é capaz de amar e de manifestar de modo muito específico isso*. O poema assim não significa o primeiro verso como uma descrição ou narrativa sintética, o poema significa aí, pensando o modo próprio das relações postas, a sustentação de uma posição do poeta na sua relação com a amada: o poeta é capaz de dizer seu amor.

Trata-se neste caso de um texto que articula um conjunto de enunciados com uma proeminência específica para uma articulação muito particular, a que há entre os dois enunciados iniciais e o restante do poema. É uma articulação concessiva articulada pelo operador *mas*. Pensando aqui de modo não muito específico pelos procedimentos de análise, vemos que esta articulação faz significar a invenção de palavra como algo não comum, como algo que se oporia, em certo sentido, ao funcionamento da língua em enunciações específicas. Por outro lado a segunda parte do poema leva exatamente à invenção da palavra, ao neologismo,

(3)Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
 Intransitivo:
 Teadoro, Teodora.[C]

e assim faz significar algo futuro, há um novo verbo na língua. A língua passa a ser outra⁷.

O texto *neologismo* é um acontecimento na medida em que, na obra de Bandeira, faz diferença com qualquer outro poema, na medida em que traz um passado de sentidos sobre o que é língua, um presente que articula uma relação A mas B que a partir deste passado de sentido marca o lugar do poeta como um inventor de palavras e um futuro que se abre pelo verbo inventado. Mesmo que *Teodorar* seja, na invenção do poema, *adorar Teodora*, enquanto verbo inventado está à disposição para qualquer outro que queira dizer ao objeto de seu amor: *Teodoro, Joana*, por exemplo⁸.

Temos algo que podemos representar como segue:

A ----) não sou capaz de dizer o meu amor

Mas

B ----) eu digo o meu amor: C - Inventei... / Teodoro, Teodora

A continuidade do poema, (C), em (3), é a própria realização do que resulta da relação concessiva. (C) se dá exatamente sobre o que B sustenta enunciativamente.

4. A Cena enunciativa

Na análise do enunciado “Teodoro, Teodora”, observamos alguns aspectos de que trataremos especificamente neste recorte. Este enunciado enuncia um vocativo, *Teodora*. A enunciação deste vocativo agencia Teodora, enquanto “o ser amado”, em lugar social de alocutário (al-x)⁹. Este alocutário-x aparece como alocutário de l-x que é agenciado como lugar do “ser amoroso”. Assim há aqui uma relação entre *locutor-amoroso* e *alocutário-amada* (*Teodora*).

⁷ Esta análise se faz levando em conta o que considero como a temporalidade própria do acontecimento (Guimarães, 2002). Quando se diz, há algo que fica significado não simplesmente por aquilo que se apresenta no momento específico em que se diz. O dizer constitui uma temporalidade de sentidos com passado, presente e futuro.

⁸ A esta tomada do passado, produzida pelo acontecimento, tenho chamado de *memorável*, e esta projeção de enunciações futuras de *futuridade*.

⁹ Sobre o funcionamento do vocativo, ver Guimarães (2015).

Deste modo o agenciamento do falante em locutor pelo acontecimento nos coloca a divisão

L	AL
l-amoroso	al-amada (Teodora)

Se relacionamos esta divisão com o poema em que ela está integrada, vamos encontrar outras divisões, nele funcionando e significando.

Façamos mais um passo. Retomemos a sequência inicial do poema de Bandeira, enquanto elemento do recorte que estamos analisando:

(2)“Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
 Que traduzem a ternura mais funda
 E mais cotidiana.”

Se falamos de um Locutor (que se significa como responsável pelo dizer), podemos observar que este Locutor está dividido em locutor-x que enuncia de um outro lugar, o do locutor-poeta (lugar social do dizer). É do lugar de locutor-poeta que se relata o dizer do l-amoroso em

Intransitivo:
 Teodoro, Teodora.

O poema conta, ao leitor do poema, um acontecimento que dá conta das dificuldades e sucessos do poeta. Tem-se então:

L	AL
l-poeta	al-leitor

Importante neste caso é ver como se pode dar conta, da perspectiva que vimos colocando, do seguinte:

1) diz-se *Beijo pouco e falo pouco*

2)de algum modo *mas invento palavras...* se opõe ao que o Locutor diz nos dois primeiros enunciados do poema.

Podemos atribuir esta oposição à disparidade Locutor / locutor-x? Não, porque isso significaria que na enunciação ora é o L que diz e ora é o l-x. Pelo que vimos observando não é disso que se trata. Tanto L quanto l-x dizem, cada um a seu modo. Como vimos, a distinção de lugar social de locutor é bem sustentada entre todo o poema e seu último enunciado, cujo l-x é o locutor-amoroso. Então consideremos que “Beijo pouco, falo menos ainda” é dito como uma concordância com uma caracterização possível para o Locutor. E a esta caracterização se opõe ao que está introduzido pelo *mas*. A segunda parte do que se articula com o *mas* está dito de um outro lugar de dizer, por um outro enunciador. Assim teríamos, no caso, dois lugares de dizer (dois enunciadores): o primeiro que diz *Beijo pouco, falo menos ainda* e um segundo que diz *Mas invento palavras / Que traduzem a ternura mais funda / E mais cotidiana*. Neste caso podemos dizer que o primeiro dos enunciadores é uma voz que apresenta uma descrição da personagem, característica que também encontramos em *mas invento...* Diante disso cabe perguntar: faria sentido dizer que são dois enunciadores? E que nos dois casos são enunciadores individuais? O ponto fundamental é que falar em dois enunciadores é não confundir L ou l-x a esta voz; e não se deixa entender que ora é L que diz e ora é l-x que diz. Este lugar de dizer - enunciador (distinto tanto do lugar que diz (L) e lugar social do dizer (l-x)) permite considerar que a contraposição entre *beijo pouco / mas invento palavras* não se dá como uma oposição de referências. Até porque *invento palavras* não se contrapõe factualmente a *beijar pouco, falar pouco*. Trata-se de descrever e interpretar a contraposição aí presente sem considerá-la, de nenhuma forma, como referencial. Mesmo que esta solução seja suficiente e metodologicamente adequada, considerando o todo do poema podemos apresentar outra solução. Esse modo de tratar a divisão do Locutor abre outras possibilidades para a análise do sentido do poema, como se verá a seguir. Teríamos a seguinte solução

		E1
L	l-x	mas
		E2

A questão seria como devemos configurar os enunciadores E1 e E2. Uma possibilidade é pensar o E1 como um lugar de dizer íntimo e o lugar de dizer de E2 como individual¹⁰.

		E1(íntimo)
L	l-x	mas
		E2(individual)

Para sustentar esta distinção, observemos que, a partir da análise, aproximamos o primeiro verso da enunciação do último; ambos podem ser vistos como enunciados deste lugar social da intimidade, ressaltando o conflito íntimo entre *não beijar e falar pouco* e dizer *Teodoro, Teodora*.

Deste modo podemos dizer que a cena enunciativa do poema traz uma disparidade específica. De um lado uma relação l-poeta – al-leitor, de outro a relação l-amoroso – al-teodora e a isso se acresce uma divisão do lugar de dizer que ora é individual ora é íntimo. Teríamos o seguinte:

Locutor

Alocutário

Locutor-poeta

alocutário-leitor

E1(íntimo) – Beijo pouco, falo menos ainda

E2(ind.) – mas invento palavras...

E2(ind.) – inventei, por exemplo, o verbo teodorar. / Intransitivo:

Locutor-amoroso

alocutário-amada

E2(íntimo) – Teodoro, Teodora

5. Conclusão

Espero que esta análise, ao lado de possibilitar uma compreensão do poema, indicando que este processo de análise tem o lugar do analista estabelecido pela possibilidade de recortar diversamente, com a objetividade que o procedimento assumido permite. A análise pode partir

¹⁰ Isto faz aparecer uma distinção entre um lugar de dizer “íntimo” distinto do enunciador-individual, numa distinção semelhante à que temos entre enunciador-genérico e enunciador-coletivo.

de um ponto qualquer com a condição de encontrar as projeções dos recortes uns sobre os outros.

Quanto ao resultado da análise, a tomada da enunciação final como ponto de partida, na medida em que elege a não-segmentabilidade como decisiva, permite observar elementos muito particulares do lirismo do texto.

Um aspecto particularmente me interessa registrar no sentido deste poema. Ele faz significar a relação do lugar do dizer do poeta com a língua na qual diz. O falante agenciado em locutor-poeta ou locutor-amoroso é agenciado por esta língua, e, no acontecimento, este agenciamento faz aparecer, como elemento do lirismo do poema, a invenção de uma palavra, diretamente afetada pelo nome da amada. Um outro aspecto ainda, o lugar do locutor-poeta é o lugar de quem sabe a língua e sabe falar sobre ela. É desse lugar que o verbo inventado é classificado como intransitivo.

De outra parte a divisão do enunciador em íntimo e individual, apresenta a contraposição entre o que se diz no primeiro verso e o que se diz pela contraposição concessiva, e permite observar como o poema relaciona ao dizer do locutor-amoroso, que diz o último verso, o que é contraditado no dizer do locutor-poeta, o primeiro verso.

Referências Bibliográficas

BENVENISTE, E. Verbos Delocutivos. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, Pontes, 1988.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas, 2002.

GUIMARÃES, E. **Análise de Texto**. São Paulo, Hucitec, 2012.

GUIMARÃES, E. **Vocativo: Enunciação e História**. No prelo.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas, Pontes, 1987.

Artigo recebido em: 24.02.2016

Artigo aprovado em: 11.07.2016

Sujeitos surdos e discurso: a construção identitária e as relações de ensino

Deaf subjects and discourse: the identity construction and the relations teaching

Vania Maria Lescano Guerra*
Eliane Francisca Alves da Silva**

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo estudar, a partir de uma perspectiva discursiva da linguagem (CORACINI, 2005 e 2007; MASCIA E SILVA JÚNIOR, 2009; FOUCAULT, 1985), as interferências da LIBRAS na marcação de tempo e em outros aspectos da gramática da Língua Portuguesa mediante análise de mensagens de surdos via *inbox* pela rede social Facebook. tendo em vista a especificidade da língua em questão. Também problematizar os discursos presentes na sociedade a respeito da língua em questão como do sujeito surdo numa sociedade que caminha em busca de melhor atender a necessidade das pessoas com deficiência. Assim, para um estudo sobre os enunciados da LIBRAS transcritos para a língua portuguesa - LP - na modalidade escrita por sujeitos surdos, analisamos os aspectos linguísticos da Língua Brasileira dos Sinais - LIBRAS, a estrutura dos sinais que dão forma aos discursos dos surdos e qual a relação entre esses dois sistemas linguísticos totalmente diferentes, a Língua de Sinais - LS e a LP, no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos. Para este estudo, partimos das discussões a respeito da importância da LIBRAS no processo de ensino aprendizagem dos surdos e de como ensinar a LP, considerando as relações de poder que existem entre aluno surdo e professor ouvinte, aluno surdo e sociedade. Utilizamos como procedimento metodológico a seleção de mensagens trocadas com surdos da cidade de

ABSTRACT: This research aims to study, from a discursive perspective of language (CORACINI, 2005 e 2007; MASCIA E SILVA JÚNIOR, 2009; FOUCAULT, 1985), the interferences of LBS on the timeline and other aspects of the grammar of the Portuguese language by analyzing deaf messages via the social network Facebook inbox with a view to specific the language in question. Also question the discourse in society about the language in question as the deaf subject in a society that walks in search of better meet the needs of people with disabilities. Thus, for a study on the set of LBS transcribed into Portuguese Written Language by deaf subjects, we analyze the linguistic aspects of the Brazilian Sign Language-LIBRAS the structure forming the signals that shape the discourse of deaf and the relationship between these two totally different linguistic systems in the teaching-learning process of these subjects, For this study, our starting point is the discussion about the importance of the BSL in the teaching learning process of the deaf and how to teach Portuguese Language, considering the power relations that exist between deaf students and hearing teacher, deaf students and society. We use as a methodological procedure the selection of messages exchanged with deaf from the cities of Nova Andradina and Campo Grande in the state of Mato Grosso do Sul, inbox, gathered from social Networking – Facebook. The analysis

* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara (SP), com pós-doutorado pelo IEL/UNICAMP. Atua como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS, nível mestrado e doutorado.

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando no ensino da LIBRAS. Deficiente Auditiva, usuária da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e atuante na comunidade Surda.

Nova Andradina e Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, por inbox, recolhidas da rede social Facebook. A análise é especialmente focada em como ocorre a marcação de tempo nos discursos desses sujeitos, que podem transmitir suas ideias de forma coerente, desde que considerem os aspectos linguísticos de sua língua materna-LM, LIBRAS. Mesmo encontrando barreiras por parte de alguns profissionais da educação e da sociedade a LIBRAS é, de fato, a primeira língua da comunidade surda brasileira, servindo de apoio para que seus membros possam aprender outras linguagens na sua modalidade escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Língua Portuguesa (LP). Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

of this research is particularly focused on how the time is marked in the speeches of those subjects who can convey their ideas coherently, since it considers the linguistic aspects of their mother-tongue. Thus, the process should be thought of as education for second language. Even finding barriers by some professionals in education and society LIBRAS is, in fact, the first language of the Brazilian deaf community, serving as support for its members to learn other languages in their written form.

KEYWORDS: Discourse. Portuguese Language (PL). Brazilian Sign Language (BSL).

1. Introdução

Na evolução das práticas educativas resultantes de/ou atreladas a transformações no plano das práticas sociais, coube aos responsáveis pelo ordenamento jurídico a articulação de leis ou atos normativos que acompanhassem esse processo. No Brasil, os marcos desse processo são bem recentes: a promulgação da Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã” de que, acompanhando movimentos em âmbito mundial, vão derivar ações em favor da equidade, da justiça social, enfim, da inclusão, inclusive a escolar determinada pela LDB 9394/96. Assim, desde a promulgação da Constituição, o Brasil vem enfrentando a difícil tarefa de conscientizar a sociedade sobre a importância da inclusão das pessoas que possuem algum tipo de deficiência e também de mobilizar a educação quanto à necessidade de adaptações e de preparo específico para melhor atender às necessidades desses sujeitos.

Quando não há conscientização por parte tanto da sociedade como da comunidade escolar, encontramos sempre um desafio a vencer, pois ainda existe exclusão e preconceito que, conseqüentemente, fazem diminuir as oportunidades das pessoas deficientes. Não somente no que diz respeito às suas condições de vida, mas também de integrar uma comunidade e contribuir de forma produtiva para o desenvolvimento. Estar à margem é não estar dentro dos padrões de normalidade que a sociedade estabelece para que o sujeito torne-se de fato cidadão do país, pois o diferente – o outro, o deficiente, causa estranhamento, incomoda. Assim, ao decidir tornar-se uma sociedade inclusiva, assinando uma série de acordos internacionais e

produzindo uma legislação que contemple esse modelo inclusivo, o Brasil se comprometeu a construir um sistema de educação dos deficientes fundado no reconhecimento da necessidade de caminhar rumo à escola para todos. Também, conforme se verifica na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a intenção é de que a educação dos deficientes deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2003). Diante das decisões e dos acordos realizados para uma educação para todos, conforme a LDB, no que diz respeito à educação de pessoas com surdez, um dos principais objetivos do atendimento a esses sujeitos é oportunizar o seu desenvolvimento global, pois eles têm potenciais a serem desenvolvidos e o direito de ter as suas necessidades atendidas num todo. Mas, para que essas concessões sejam realizadas, é necessária atenção para viabilizar a todas as pessoas deficientes o acesso à aprendizagem e ao conhecimento, pois estas necessitam de um atendimento especializado em face das necessidades diferenciadas que podem apresentar.

Por outro lado, com o contínuo esforço do Estado em busca de soluções para melhorar o ensino dessa clientela, verifica-se que, nos últimos anos, as lutas têm sido constantes para que seja garantido o acesso à educação de forma eficaz, pois ainda há, impregnada na sociedade, a ideia de que os deficientes não são capazes de desenvolver-se, ou seja, ainda existe dentro de cada ser certo sentimento de exclusão. A “alteridade deficiente” a que se refere Skliar (2003) traz incômodo ao outro “perfeito”, pois, ao estabelecer-se um padrão de normalidade a ser seguido, excluem-se aqueles que não fazem parte do que é “normal”. Somos constituídos do e no olhar do outro sobre nós; conforme Luz (2013, p. 36), “Neste tipo de experiência de alteridade, torno-me responsável por outrem, e assim, descobro o outrem e a mim mesmo, simultaneamente”.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa¹ é estudar as interferências da LIBRAS na marcação de tempo e em outros aspectos da gramática da Língua Portuguesa mediante análise de mensagens de dois surdos via inbox da rede social Facebook, tendo em vista a especificidade da primeira língua. Também problematizamos os discursos presentes na sociedade a respeito da língua em questão, como sendo do sujeito surdo, numa sociedade que caminha em busca de melhor atender a necessidade das pessoas com deficiência. Embora os discursos oficiais busquem essas metas, não podemos, ingenuamente, desconsiderar que, nas entrelinhas dos

¹ Parte integrante da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS, por Eliane Alves da Silva, sob a orientação da Profª. Dra. Vania Maria Lescano Guerra, na área de Estudos Linguísticos (Ver SILVA, 2015).

discursos que permeiam a inclusão, há certo sentimento de exclusão, pois aceitar o outro que é diferente torna-se uma tarefa difícil. E, considerando que, nos discursos sobre a surdez, a LIBRAS e os discursos educacionais exercem influência no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, esta pesquisa propõe: a) retomar o contexto sócio-histórico da LIBRAS e sua relação com a Língua Portuguesa; b) analisar os usos da Língua Portuguesa (LP) por sujeitos surdos quanto a questões gramaticais presentes nas duas línguas - LIBRAS e LP; c) descrever processos de marcação de tempo em LIBRAS e sua interferência na transcrição para a LP escrita por surdos.

Para tanto, tomamos por base os estudos de Salles (2007), de Quiles (2010) e de Honora (2009) ao afirmarem que a LIBRAS tem sua própria estrutura gramatical, e necessita ser ensinada para os surdos como L1 e a LP como L2. Ainda nos embasamos em estudos sobre a língua e sua funcionalidade, os aspectos que a compõem, dando a ela *status* de língua, articulados por Neves (2000) e Fiorin (2003), como também nas considerações sobre a surdez, o sujeito surdo, o olhar da sociedade sobre esse outro deficiente, que se torna estrangeiro dentro do próprio país, conforme ponderam Luz (2013), Skliar (2003) e Coracini (2003).

2. Das condições de produção dos discursos

Apresentamos a descrição dos aspectos linguísticos que compõe a LIBRAS, especificando cada parâmetro constituinte dos sinais, em especial o modo como a marcação de tempo ocorre nessa língua. Assim, à luz das perspectivas funcionalista e discursiva, consideramos, pois, neste estudo, a LIBRAS como primeira língua e meio por excelência para o processo de ensino e aquisição de línguas por surdos em um cenário atravessado/constituído pelo discurso de inclusão desses sujeitos na sociedade, considerando os fatores históricos que marcaram a comunidade surda e a LIBRAS. O intuito do trabalho é analisar como a LP e a Libras se entrelaçam no processo de ensino aprendizagem do surdo inserido em dois universos distintos: o dos ouvintes e dos surdos. Mesmo a LIBRAS sendo reconhecida como língua natural dos surdos pela lei de nº 10.436/ 02, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, (reconhecimento concretizado por ela possuir estrutura linguística própria com os mesmos requisitos de uma língua oral-auditiva), ainda há grande discussão sobre a importância dela na vida dos sujeitos que dela fazem uso. Alguns defendem o oralismo; outros a comunicação total ou educação bilíngue.

Nossa hipótese de trabalho considera que os surdos podem aprender uma segunda língua a partir da sua língua materna considerando os aspectos linguísticos de ambas. Isso porque, mesmo com estudos a respeito dessa questão na academia e na mídia, muitos educadores “não aceitam” a escrita dos surdos por julgarem em desacordo com as normas da língua padrão. Conforme Fiorin (2006, p. 11), “a linguagem é uma matéria do pensamento, vindo a ser um veículo de comunicação social, sendo relativamente autônoma, numa visão funcionalista, ou seja, a língua é uma interação social entre seus usuários”. Para Fiorin (2006, p. 17), sendo verbais ou não verbais, as linguagens compartilham uma característica importante: são consideradas como sistemas de signos usados para os seres humanos estabelecerem comunicação entre si. A língua, quando usada no contexto real pelo seu usuário, estabelecendo uma comunicação real em seu uso, pode categorizar o mundo de diversas formas, afirma Fiorin (2006).

Por intermédio do ato de ouvir, o sujeito adquire sua língua materna, uma característica fortemente presente no processo de aquisição de linguagem de um sujeito ouvinte; porém, quando nos referimos ao sujeito surdo, ele adquirirá a língua que a ele foi apresentada desde o seu nascimento. Se nascer surdo, numa família surda, sua língua natural imediatamente será a LS; por outro lado, se adquirir a surdez após certa idade, sua língua natural será a língua oficial do país, aquela adquirida oralmente no seio familiar. O desenvolvimento de linguagem se dá de forma plena a partir do momento em que a criança é exposta à sua língua, utilizando-a em diferentes contextos, e não apenas quando os colegas e professores se dirigem a ela. Segundo Lacerda e Santos (2013, p. 19), o segredo para o bom desenvolvimento da linguagem dessa criança é propiciar a ela as mesmas oportunidades que as crianças ouvintes recebem naturalmente.

Nesse contexto, descrever o comportamento funcional dos aspectos linguísticos da LIBRAS, especialmente da marcação de tempo, pressupõe também considerações discursivas sobre o sujeito surdo e a LIBRAS. Todas essas informações são extremamente importantes para o processo de ensino aprendizagem desses sujeitos, como também para o processo de transcodificação da L1 para a L2 na modalidade escrita.

O universo de investigação da pesquisa, que é de natureza bibliográfica e interpretativa, é composto de mensagens espontâneas trocadas via inbox, na rede social Facebook, por meio de perguntas e respostas por surdos de Nova Andradina-MS e Campo Grande - MS. Antes de adentrar na análise do *corpus*, num primeiro momento fazemos uma breve explicação sobre o

histórico familiar e acadêmico de cada sujeito aqui apresentado; depois analisamos os textos escritos por esses surdos. Para uma reflexão final, pretendemos compreender aspectos gramaticais e discursivos relacionados à LIBRAS e ao sujeito surdo, assim como sua relação com a língua portuguesa na sua modalidade escrita. Para justificar a relevância e o caráter inédito do trabalho proposto, tomamos por base o estudo de vários pesquisadores. Mascia e Silva Júnior (2009), no livro *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor, perspectivas discursivas*, faz uma desconstrução dos discursos a respeito das leis e decretos em vigor sobre a língua de sinais e a educação dos surdos, problematizando como os discursos que ainda estão impregnados na sociedade fazem que os olhares sobre o sujeito surdo, à luz de decretos em vigor, interfiram no seu aprendizado, já que esse sujeito traz em si certo sentimento de exclusão.

A obra de Káil (2013) sobre a aquisição de linguagem traz uma reflexão sobre como ocorre a aquisição da linguagem pelas crianças surdas, destacando a importância do ensino de LIBRAS desde os primeiros anos de vida, especialmente quando a criança é exposta ao contato com surdos adultos, usuários da LS. Traz também reflexões sobre temas que influenciam nesse desenvolvimento, como a questão do bilinguismo e do implante coclear.

A obra de Derrida (2001), sobre o *Monolinguismo do Outro*, apresenta uma reflexão sobre o fato de que a língua em si não é propriedade nossa: mesmo dizendo que a língua é minha, ela sempre será a língua do outro. Acrescenta o autor que o sentimento de pertença ou não a determinada língua nos leva a entrar num certo hibridismo cultural e linguístico, indagando a qual universo linguístico devemos pertencer: se ao majoritário ou à minoria, no que diz respeito a LS. Afinal, é a língua que nos constitui como sujeitos ativos, no bojo de uma sociedade que, ainda, carrega, dentro de si, certo receio de aceitar a língua do outro.

Consideramos aqui também o trabalho realizado por Quiles (2010), discente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que apresenta questões básicas sobre a estrutura linguística da LIBRAS e as diferenças consideráveis em relação à Língua Portuguesa, como também os discursos que há a respeito da educação de surdos. Segundo essa autora, muitos professores não entendem a importância de se levar em consideração estratégias adequadas de ensino e esforçam-se na busca de caminhos para ensinar o português com as mesmas metodologias utilizadas para as crianças que ouvem. Diante disso, do que adiantará todo um esforço em busca de metodologias para o ensino da LP para surdos se elas continuarem a ser

pensadas para alunos ouvintes? Se não forem adequadas às particularidades desse sujeito, de sua língua materna, a LIBRAS neste processo não será considerada, valorizada.

Segundo Lacerda e Santos (2013, p. 19), “para que um desenvolvimento de linguagem se dê de forma plena é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos e não apenas quando os colegas e os professores se dirigem a ela”. Nessa esteira, concebemos o estudo da LIBRAS em seu contexto social e histórico estabelecendo convivência significativa com a LP, buscando esclarecer para os leigos como os aspectos sociais e históricos têm contribuído para a concretização e reconhecimento da LIBRAS como língua no Brasil, bem como mostrar a importância de tais aspectos ao estabelecer uma convivência com o Português, considerando as diferenças entre as estruturas e construções linguísticas existentes nas duas línguas.

Vale dizer que ao se estudar as origens da LS bem como de que forma a vida das pessoas surdas e a língua utilizada por elas eram vistas pela sociedade, verifica-se que ambas (a Língua e a vida) foram pouco investigadas, permanecendo na obscuridade e longe do conhecimento das pessoas. “As pessoas que têm surdez, ao longo da história da humanidade, foram colocadas em vários lugares sociais: foram mortas, proscritas ou apenas toleradas nas sociedades antigas” (MASCIA; SILVA JUNIOR, 2009). Sabemos que elas eram consideradas débeis e ignorantes na Antiguidade; somente no século VI, temos os primeiros casos de surdos que aprenderam a escrita, sempre atrelados à benevolência de pessoas ligadas à igreja.

Conforme Honora (2009), a família que tinha um filho surdo geralmente o lançava ao mar, era morto, ou os abandonava por acreditarem que era um castigo para a família por algum pecado cometido, isso na maioria dos países. No entanto, com o passar dos anos, a visão a respeito do sujeito surdo como ser humano capaz de pensar e desenvolver-se começa mudar ainda na idade moderna. O Americano Thomas Hoppins Gallaudet, sensibilizado com Alice Cogswell (uma menina de oito anos de idade) viaja para a Europa em busca de novos métodos para ajudar no desenvolvimento de Cogswell; Gallaudet não acreditava no método oralista, por isso teve a coragem de tomar frente em suas pesquisas, indo à busca de novos métodos, servindo de exemplo para outras manifestações e aguçando a curiosidade de outros pesquisadores sobre a questão da linguagem, vindo essas reflexões a repercutir mundialmente, inclusive no Brasil.

Assim como as línguas orais têm seus “regionalismos”, ou seja, não são universais, com a LS não é diferente. Esta também tem suas variações. São diferentes por todo o mundo como a ASL (*American Sign Language*), a LGP (Língua Gestual Portuguesa) e a LSF (*Langue des*

Signes Française) e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e todas sofrem pressões do uso, evoluindo com o tempo, a partir de um grupo social, corroborando o que afirma Fiorin (2006, p.12) acerca das línguas naturais: “[...] as línguas se transformam com o tempo, independente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular”. A Língua Brasileira de Sinais e a *American Sign Language* tiveram suas origens na Língua Francesa de Sinais, ou seja, assim como todas as línguas têm seu contexto histórico, a LS também o possui.

Segundo Salles (2007, p. 55), o oralismo era o forte da época, por considerar-se que a fala era o fator importante para que uma pessoa fosse considerada como “gente”, capaz de desenvolver-se em todos os ramos do conhecimento. De 1910 a 1913, um grande desenvolvimento cultural inicia-se no país com a fundação da Associação dos Surdos-mudos; por outro lado, inicia-se uma fase “negra” na história da LS no Brasil: o ex-diretor do INES, Dr. Armando de Paiva de Lacerda, proíbe, de 1930 a 1947, o uso da LS entre os surdos, permitindo somente que usassem o alfabeto manual, um bloco de papel com lápis no bolso para escrever a palavra e a fala. Em 1950, a ex-diretora do INES, Ana Rimoli de Faria Doria, ao assumir o cargo, além de proibir o uso da LS, também proíbe o uso do alfabeto manual, implantando o método oralista. Esse método, conforme Quiles (2010, p. 23), decidido pelo Congresso de Milão no ano de 1880, foi deixado de lado quando os manifestantes, em prol de uma educação favorável à educação de surdos, defendem a ideia de que o uso dos sinais na educação deles era primordial.

As tentativas de implantar o método oralista foram frustrantes, pois os surdos não conseguiram adaptar-se a essa imposição, continuando com o uso da LS. Segundo Honora (2009, p. 26), durante esse período de controvérsias e discussões sobre o melhor método de ensino-aprendizagem para o sujeito surdo, chega ao Brasil a Comunicação Total, que permitia o uso de qualquer instrumento que estabelecesse um elo de comunicação entre o sujeito surdo e os ouvintes como, por exemplo, o uso de sinais e oralidade ao mesmo tempo, pois o objetivo era a comunicação em si. Verifica-se que, desde aquele tempo, até os dias de hoje, as discussões a respeito da linguagem usada pelos surdos são constantes. Uns defendem apenas a oralidade, outros apenas os sinais, e essa divergência, querendo ou não, influencia a aprendizagem da LP pelos surdos como segunda língua.

3. Das perspectivas teóricas e metodológicas

Os sujeitos surdos que ingressaram no mundo acadêmico, educacional e linguístico formando-se em graduações, vivem em constante busca da melhor forma de desenvolver métodos que de fato auxiliem seus pares em seu processo de ensino aprendizagem de forma que considerem a sua L1 (no caso a LIBRAS) como prioridade nesse processo. Estudos sobre surdos e sobre a Libras vêm sendo constantemente construídos ao longo dos anos, porém ainda se encontram permeados por discursos cristalizados que defendem a ideia de que o surdo deve e necessita falar para estar inserido de fato na sociedade e sentir-se parte dela. Ao estar inserido na sociedade, o falante busca diversas formas de linguagem para que seja possível uma comunicação com aqueles que estão a sua volta. Essa comunicação depende da presença de dois indivíduos socialmente organizados para que o ato enunciativo se estabeleça permitindo, assim, uma interação verbal. Conforme Coracini (2007), a língua pode ser vista como uma construção sócio-histórico-ideológica que os sujeitos, ao usá-la (sendo eles sociais ou históricos), sempre serão perpassados pelo olhar do outro, seja em relação à sua língua materna, seja à língua estrangeira.

Assim como toda língua falada e escrita tem sua gramática própria, a língua natural das pessoas surdas, a LIBRAS, também possui sua estrutura gramatical própria. Para que prossigamos nossa discussão a respeito de seu ensino para os sujeitos surdos, discorreremos adiante sobre os aspectos gramaticais que compõem essa língua, como também os aspectos gramaticais da língua portuguesa na sua modalidade escrita. No viés funcionalista busca-se explicar como a língua é adquirida pelo falante, sendo ele nativo ou aprendiz de uma segunda língua. Assim, trazemos uma reflexão sobre os aspectos gramaticais da LIBRAS, especificamente no que diz respeito à marcação de tempo, tendo como base a perspectiva funcionalista da linguagem, que considera a língua como interação social, que sofre influências internas e externas, que, por sua vez, são necessárias para o equilíbrio gramatical, pois, como diz Neves (1997, p.15), “[...] não pode ser negado que a gramática tem sido sensível às pressões do uso”.

A compreensão da influência dos discursos na construção estrutural de uma língua e das relações de poder existentes entre sujeito surdo e ouvinte torna-se crucial na compreensão desse processo. Ao se estabelecer uma relação de saber-poder, gera-se um conflito, um embate, uma busca da defesa da língua em questão, um apagamento de identidade para o sujeito ser o que o outro quer que seja, ou ser ele mesmo com suas particularidades. Assim, como diz Foucault

(1985, p. 95), “é justamente no discurso que vem a se articular poder e saber”. Afinal, nós nos constituímos a partir do e pelo olhar do outro; a nossa aparição nos representará diante da sociedade, como afirma Luz (2013, p.38): “Dar suporte à aparição de uma pessoa demanda tempo, delicadeza e consideração”. Segundo esse autor, ao se partir da solidão essencial, “o ser humano entra no mundo na condição de exilado surpreendido, acolhido no abraço e no olhar de alguém para que um lugar se estabeleça e um iniciar-se possa acontecer”.

Ao ser utilizada pelo surdo, a LS visa ao estabelecimento de comunicação com o outro, formando, assim, por meio de uma língua visual-espacial, um discurso que por si formará uma estrutura que transmitirá ideias e significados, realizando ações que advogarão a favor da integração das propriedades que a compõem na constituição do discurso dele, influenciando sua aprendizagem ao passar pelo processo de aquisição de segunda língua na modalidade escrita. Torna-se necessário que o professor e que a sociedade tenham conhecimento dos aspectos gramaticais da LIBRAS e das diferenças e semelhanças que há com a LP para que seja possível a compreensão da escrita desses sujeitos que se tornam tradutores da própria língua.

Conforme Máscia e Silva Júnior (2009, p. 298): “o estabelecimento de um novo (mesmo) lugar para este sujeito que se constitui sob as relações de poder-saber que, historicamente, engendraram a dominação, a colonização, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização do diferente”. Essa busca da normatização do sujeito surdo gera uma infinita gama de discursos nos quais se estabelecem diferentes formas de relações de poder entre surdo-professor, surdo-surdo, surdo-sociedade, pois o diferente sempre trará incômodo. E sair da zona de conforto para compreender e aceitar o outro que é diferente, que tem outra forma de olhar o mundo, é um processo complexo, pois requer reconstruir conceitos, discursos e posicionamentos já cristalizados pelo contexto sócio-histórico dos surdos e de sua língua. Segundo Máscia e Silva Júnior (2009, p. 304):

Nos entremeios desse discurso, jogos de verdade estabelecem mecanismos de controle destes indivíduos pertencentes a uma ilusória “minoría” que, no Brasil, de acordo com dados do IBGE (2002), somam-se a mais de 5 milhões de pessoas. Estas práticas de subjetivação são escamoteadas por uma perspectiva solidária e positivista em relação ao outro que necessita “estar dentro”, “ser” e “fazer parte” dessa comunidade. Fazer parte da (nossa) mesmidade. Para isso, o diferente, o anormal, o outro que incomoda na sua especificidade, que não se explica, diagnostica, complexo e atípico torna-se objeto de manipulação, de investigação, de pesquisas, de intrigas e de controle.

4. Da busca pelas regularidades e dispersões: o processo analítico

[...] dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação [...] (FERNANDES, 2012, p.19)

Nosso primeiro sujeito, aqui identificado como S1, é pessoa surda de nascença, usuária da LIBRAS, estudante do primeiro ano do Ensino Médio, com idade de 20 anos, filha de pais ouvintes e que, por um longo período, foi submetida somente às práticas ouvintistas. Durante a infância, a aluna teve contato com língua de sinais na sala de recursos, o que chamamos hoje de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em período contrário ao da escola de ensino regular, que frequentava sem a presença de intérprete de LIBRAS, já que, na cidade em que residia, não havia esse profissional qualificado para a função. Ao adquirir a LIBRAS na convivência com seus pares na sala de AEE e com o profissional intérprete na sala regular a partir do sexto ano do ensino fundamental, a aluna teve melhor desenvoltura no seu processo de ensino-aprendizagem. Tinha, no entanto, dificuldades para conseguir desenvolver a escrita por medo de “errar”, pela constante cobrança de ter que escrever conforme as regras gramaticais da LP. O reconhecimento da LIBRAS como sua língua materna e da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como o uso da LIBRAS no ambiente familiar, concorreram significativamente para o processo de aquisição da L2. O pesquisador/entrevistador que usa o português surdo para que S1 possa compreender a fala e estabelecer um diálogo Nas sentenças transcritas a seguir, escritas por S1, podemos verificar que ela consegue fazer uma transcodificação da sua L1 para a L2, embora em conformidade com os aspectos gramaticais da LIBRAS.

(a) meu orelha meu fazer cirurgia para fechar os buraquinhos verdade **hj** eu medo verdade doenças **hj** eu coitado sim (grifos nossos).

(P) nossa, coitada vc

Deus cuidar vc.

(b) meu cirurugicas ontem já

figados meu doenças

meu chorar hj

(P) Chorar não, Deus cuidar vc.

(c) ESCOLA NÃO **HJ** IR NÃO

EU **HJ** RUIM DOENÇAS TBM

Observa-se que os textos são construídos por meio de sentenças completas, porém curtas, como se verifica em (a) e (b). Fazendo sua segmentação temos:

- (d) meu orelha / meu fazer / cirurgia / para fechar os buraquinhos / verdade hj eu
medo / verdade doenças hj / eu coitado sim /
- (e) meu cirurugicas / ontem / já /
fígados meu / doenças/
meu/ chorar hj /
- (f) ESCOLA / NÃO HJ IR / NÃO /
EU / HJ RUIM/ DOENÇAS TBM /

A opção pelo uso de sentenças curtas vem a ser uma estratégia que permite que as estruturas semânticas sejam coerentes quando há ausência das propriedades de encaixamento e do domínio de conjunções e preposições. Há nessas sentenças a ausência de artigos, preposição e conjunções, pois, de acordo com Strobel e Fernandes (1998), na estrutura gramatical da LIBRAS a ausência desses conectivos na escrita dá-se porque os conectivos já estão incorporados ao sinal. Há prevalência do pronome em primeira pessoa como MEU e EU, o uso dos verbos no infinitivo, mas com marcas não manuais (refere-se às expressões faciais, corporais, movimentos da cabeça), que indicam se o tempo está no presente, passado ou futuro. Nessas construções, observa-se semelhança com as construções de aprendizes ouvintes quando estão adquirindo uma segunda língua; no entanto a LIBRAS interfere nesse quesito em razão de sua estrutura sintática, pois, conforme Salles (2007, p. 128): “[Na] língua de sinais, as narrativas e diálogos são basicamente constituídos de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável como [[tópico] [tópico] [argumento – predicado]]”.

Ao fazer a segmentação das construções, observa-se que o advérbio de tempo HOJE é utilizado ora no final, ora no meio das sentenças, em (a) (b) e (c), enquanto na sentença (b) S1 utiliza os advérbios temporais ONTEM e JÁ para marcar o passado no final de um período, iniciando a sentença seguinte com o substantivo FÍGADO. O operador JÁ é utilizado para enfatizar que o fato efetivamente ocorreu no passado, tornando-se “complemento” do termo ONTEM. Conforme Strobel e Fernandes (1998), “quando se deseja especificar as noções temporais, acrescentamos sinais que informam o tempo presente, passado ou futuro, dentro da sintaxe da LIBRAS”. Para o presente usa-se advérbio AGORA/HOJE; para o passado ONTEM/HÁ/ MUITO TEMPO/PASSOU/JÁ; para o futuro, AMANHÃ/FUTURO/DEPOIS/PRÓXIMO.

Segundo a Gramática de Usos da Língua Portuguesa (NEVES, 2000, p. 258-9), o termo HOJE é considerado como advérbio de tempo fórico, pois indica as circunstâncias do momento da enunciação em referência, dentro de uma escala de proximidade temporal; assim, esse advérbio pode indicar um período (maior ou menor) considerado próximo ao momento da enunciação e, portanto, ligado ao enunciador. Nas três sentenças, mesmo com as alterações na ordem dos constituintes, esse advérbio temporal representa um período demarcado, indicando tempo cronológico, ligado ao calendário, podendo também ser percebida de forma clara essa marcação na sentença *meu cirurgicas ontem já*, na qual os advérbios ONTEM e JÁ referem-se tempo anterior, em relação à continuação da sentença (b) *meu chorar hj*, estando ligado ao calendário.

O uso do advérbio HOJE marca que a situação ocorre no presente, e os advérbios ONTEM e JÁ marcam o passado; S1 transcreve sua fala para o português escrito pensando na estrutura linguística de sua língua materna - LIBRAS. Segundo Fiorin (1996, p. 167), “Hoje, ontem e amanhã podem significar genericamente no presente, no passado e no futuro [...]”. Embora tenham essa semelhança no que diz respeito ao uso dos advérbios, a diferença encontra-se em relação à ordem dos constituintes: embora a ordem base seja SVO, ela se torna flexível na LIBRAS, sendo essa transcodificação divergente das normas linguísticas da língua alvo – LP.

As divergências que ocorrem na marcação de tempo dão-se exatamente porque na LP a flexão verbal é essencial para a marcação temporal, enquanto na LIBRAS é o uso de advérbios e de expressões “não manuais” que determinam se o tempo está no passado, presente ou futuro. A diferença pode ser notada quando a transcrevemos para a LP conforme as normas linguísticas:

- (g) Hoje farei uma cirurgia em minha orelha, para fechar buraquinhos, mas eu estou com medo da doença, verdade, coitada de mim
- (h) Eu estou doente, hoje chorei, porque ontem já fiz cirurgia em meu fígado.
- (i) Não fui para a escola hoje, porque ainda estou doente.

Nesse processo de transcodificação, vivendo numa zona de conflito entre duas línguas divergentes, mas ao mesmo tempo semelhantes em alguns aspectos gramaticais, o sujeito surdo torna-se um tradutor da sua própria língua para a língua alvo e vice-versa. Ser tradutor não é fácil, pois os surdos, durante toda a sua vida, têm contato com três línguas diferentes, a LIBRAS, Português falado e Português Padrão. Ele é usuário de duas línguas diferentes que fazem uso do mesmo código linguístico. Para Coracini (2005, p.11), “[...] ser tradutor significa

ser bilíngue: dominar cada uma das línguas, idealmente completas, é ser capaz de passar tranquilamente de uma língua para outra (da língua estrangeira para a língua materna ou vice-versa) [...]”. Ainda de acordo com Coracini (2005), o ato de traduzir consiste em estabelecer uma relação de amor com a língua e com o outro que está à sua volta, seja pela linguagem escrita, oral ou até mesmo pelos sinais, para que pessoas que não falam a mesma língua se entendam e se comuniquem.

Dando prosseguimento ao processo analítico, apresentamos o excerto de S2. Com 28 anos, essa pessoa é surda de nascença, em decorrência de uma doença contagiosa que a mãe teve durante a gravidez conhecida como rubéola. O pesquisador/entrevistador de S2 usa ora o português surdo, ora o português padrão, já que S2 entende as duas formas de linguagem utilizada na escrita. Assim, S2 é oralizada e faz uso da LIBRAS apenas quando está em contato com seus pares; é casada com ouvinte e graduada em Administração. O percurso acadêmico e de ensino-aprendizado de S2, assim como de S1, foi marcado por técnicas ouvintistas em que o método oralista era o foco; mesmo frequentando a sala de recurso - AEE - por longo espaço de tempo no ensino regular, S2 não tinha a presença de intérprete, sendo este acessível somente quando cursou Administração e, mesmo assim, a presença do profissional não era constante; ocorria duas ou três vezes por semana. Pelo fato de seu contato com a LIBRAS ter sido tardio, S2 a adquiriu para contato com seus pares surdos em ambientes nos quais eles se encontravam. Em sua escrita, diferente de S1, notamos que as construções já são mais próximas à gramática da LP, conforme o ensino que a ela foi proporcionado. No entanto, mesmo trazendo marcas da LP, a escrita tem fortes marcas da LIBRAS, pois carrega consigo uma identidade surda.

(a) Vou medico na clinica de mulher

O marcos **já** foi embora **hoje** e no **quarta** a **noite** ele vem de novo (grifos nossos)

(P) você vai médico? O Marcos tá junto vc ai?

Já fiz inscrição e **já** pagou

(P) hum, legal,

Bom tentar fazer

(c) **Já** mudei **duas semana passada** e **agora** to aqui em Nova

Ontemtava casamento Aqui em nova

(P) hum legal... entendi

Eu to aqui cidade três lagoas meu pai veio junto comigo procurar trabalho aqui. Você tá gostando de Araçatuba?

Diferentemente de S1, S2 apresenta sentenças mais completas, fazendo uso de alguns conectivos da Língua Portuguesa como artigos e preposições; essas sentenças são mais aceitas

por ter seu texto maior proximidade com a modalidade escrita da língua alvo; porém traz marcas linguísticas da LIBRAS como, por exemplo, a não concordância nominal e verbal uma vez que, nessa língua, não há marcação de gênero/número e pessoa, como se verifica em (a) e (b). A partir da segmentação, temos:

- (a) Vou medico / na / clinica / de / mulher/ (grifos nossos)
 O / marcos / **já** / foi / embora / **hoje** / e no/ **quarta** / **anoite** / ele vem / de novo/
 (b) **Já**/ fiz / inscrição / e / **já** / pagou
 (c) **Já** /mudei/ **duas semana passada** / e / **agora** / to aqui em Nova/
Ontem/ tava / casamento / Aqui em nova /

Assim como em S1, a opção por sentenças curtas sempre será uma estratégia para que as estruturas semânticas sejam coerentes quando há ausência de propriedades de encaixamento e no domínio de conjunções, preposições e subordinação. Nas construções de S2, há a presença de artigos como **O**, em (a); de preposições como **DE**, **NA** e **NO**, em (a); **EM**, em (c); há também a presença do articulador aditivo ou sequenciador **E** em (a), (b) e (c); mesmo fazendo uso de tais conectivos, observa-se que o uso de preposições ocorre, permitindo que a escrita de S2 se pareça com a de um ouvinte falante da LP, mesmo estas não sendo existentes na estrutura linguística da LIBRAS.

Nessas construções, observa-se que S2 consegue estabelecer uma escrita com coesão e coerência, além de que realiza a flexão do verbo, que, por sua vez, estabelece a marcação de tempo nas línguas orais como em “O marcos já foi embora hoje e no quarta a noite ele vem de novo”; já em (b), quando diz “já pagou”, não há concordância verbal, pois faz o uso de terceira pessoa do singular para se referir a primeira pessoa do singular, construção muito comum entre os surdos. Isso porque na LIBRAS o verbo sempre vem no infinitivo, pois o passado é marcado pelo advérbio de tempo **JÁ**. Mesmo assemelhando-se à escrita da LP, em razão de o contato com sua primeira língua ter sido via oralidade e por ter a capacidade de memória imagética da palavra, a escrita de S2 traz traços de escrita de aprendizes de segunda língua, além de marcas identitárias do sujeito surdo a partir da estrutura linguística da LIBRAS; assim, podemos dizer que esse sujeito é bilíngue.

Ao fazer a segmentação das construções, observa-se que o advérbio de tempo **JÁ** é utilizado no início das sentenças (a) (b) e (c) para demarcar o tempo passado, ou seja, que o fato ocorreu em dia anterior ao momento da enunciação; na sentença (a), S2 utiliza o advérbio fórico **HOJE** (NEVES, 2000) logo depois do advérbio lexicalizado **EMBORA** para demarcar o

tempo presente, como faz S1. Já o uso do substantivo QUARTA e do advérbio NOITE como marcações temporais de futuro referindo-se ao sujeito Marcos também pode ser considerado como fórico, pois só podemos falar em futuro ou passado pela perspectiva do presente da enunciação. Na sentença (c), S2 faz uso de JÁ, de um adjetivo “adverbial” PASSADA e do advérbio ONTEM para marcar o passado referindo-se a um dia anterior ao momento da enunciação, enquanto o AGORA marca o tempo presente e o EMBORA não seja necessariamente cronológico, pois, mais do que representar o momento da enunciação, esse operador estabelece oposição entre “antes” e “agora”. Conforme Fiorin (1996, p. 191) “[...] o tempo linguístico é o tempo do mundo para a certeza de que o tempo é efeito de sentido produzido na e pela enunciação”.

S2 transcreve sua fala para o português escrito a partir da estrutura linguística de sua língua materna – LIBRAS. Mesmo que tenha sido oralizada na Língua Portuguesa e tenha aprendido a LIBRAS tardiamente, usando-a mais em contato com seus pares, podemos dizer que S2 está integrada, senão incluída na sociedade pela sua competência linguística em L1 e L2. S2 está inserida num monolinguismo, pois tanto a oralidade quanto a língua de sinais sempre pertencerá ao outro e não exclusivamente a um único sujeito que dela faz uso, pois como argumenta Derrida (2001, p. 39) “[...] A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro”. Embora a escrita de S2 se aproxime da de um falante nativo da LP, com uso dos determinantes e conectivos (artigo, preposições, advérbios) e algumas flexões verbais, sempre trará marcas de flexibilidade na ordenação dos constituintes que caracteriza as línguas de sinais. Assim, a existência de divergências estruturais entre as duas línguas em questão no momento da transcodificação, ou seja, no momento de realizar a tradução de sua língua visuogestual para a modalidade escrita da Língua Portuguesa carregará esses conflitos gramaticais. Observemos a seguir como as sentenças produzidas por S2 poderiam ficar numa tradução, respeitando as regras gramaticais da língua alvo:

- (d) Eu vou à clínica da mulher, passar pelo médico, e Marcos hoje já foi embora; volta quarta-feira à noite.
- (e) Já fiz e paguei minha inscrição
- (f) Mudei há duas semanas, hoje estou aqui em Nova, ontem eu fui a um casamento.

Nesse processo de transcodificação, por viver em dois universos linguísticos diferentes, S2, assim como S1, torna-se tradutor da própria língua para a língua-alvo e vice-versa. Para

Coracini (2005, p. 11): “[...] Assim o tradutor se constitui do e no desejo do outro, transitando no espaço ilusório, construído entre a ‘sua’ língua (também denominada LM) e a língua do outro (chamada de L2 ou LE)”. E essa árdua tarefa leva o sujeito a viver num conflito interno, de pertença ou não a uma língua, pois se torna um estrangeiro dentro da própria casa, dentro do próprio país. Ao sermos constituídos no e pelo olhar do outro, somos julgados pelo uso que fazemos da língua, levando-nos a refletir sobre a pertença ou não a ela. Até que ponto a língua pode ser considerada nossa num universo em que a língua dominante é a que detém o poder, constituindo a identidade do sujeito “brasileiro”?

Mesmo que a língua de que o sujeito faz uso o constitua, ele sempre estará submetido a uma sociedade em que a língua majoritária será a dominante; no entanto tal língua será refletida conforme o contexto em que foi ensinada. No caso dos surdos, a LP na modalidade escrita será reproduzida conforme foi ensinada a esse sujeito: se com estratégias de ensino para segunda língua ou como primeira língua, como é o caso de surdos filhos de pais ouvintes, porém, trará as marcas linguísticas da LIBRAS. Silva (2010) recomenda que, mesmo que textos produzidos pelos sujeitos surdos sejam compreensíveis em relação ao conteúdo semântico, é possível uma reorganização das estruturas superficiais conforme as regras da língua na qual estiverem sendo escritos, cabendo ao professor de línguas, portuguesa ou estrangeira, a tarefa de propiciar um ensino adequado de algumas das várias formas de reestruturação do texto, conforme as condições de trabalho a eles oferecidas, garantindo assim aos surdos seu direito inalienável, que é o acesso às línguas verbais escritas.

Ao se ensinar a LIBRAS como L1 para surdos e a modalidade escrita da língua-alvo como L2, podem-se desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo e sua particular condição multicultural. Isso é reforçado por Salles (2007, p. 78) quando afirma que a surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada, uma vez que cada sujeito surdo é único, singular. Com isso, sua identidade será constituída e dependerá das experiências socioculturais que compartilhou no decorrer de sua trajetória. Nesse processo de letramento, torna-se viável a educação bilíngue, que vem sendo discutida nos últimos anos, especialmente pela comunidade surda, pois é uma forma de os surdos terem acesso a sua língua materna e à segunda língua, conforme a especificidade de cada uma.

A tarefa de ensinar uma segunda língua acaba impondo, entretanto o domínio do respectivo léxico, além de informações semânticas, sintáticas e até fonológicas bem como das possíveis combinações que há entre esses elementos, o que acaba resultando numa necessidade

de conhecimento da formação de sentenças. Segundo Salles (2007, p. 124), o uso adequado das sentenças exige que se considerem informações como as condições apropriadas para seu uso; ou seja, as regras socioculturais do falar, denominadas de "competências comunicativas ou pragmáticas".

Entendemos que o desenvolvimento da aprendizagem de segunda língua por um sujeito surdo dependerá de como esse desenvolvimento ocorreu quando criança e quando começou a ter o contato com as línguas em discussão, pois nosso desenvolvimento, como falantes e usuários de uma determinada língua, depende da presença do outro, ou seja, daquele que possui o domínio da linguagem para que, dialeticamente, possamos nos constituir como sujeito na e pela linguagem. Assim, propiciar um ambiente adequado para a aquisição de segunda língua para os surdos é importante, primeiramente para possibilitar a ele o acesso a sua primeira língua, no caso a língua de sinais, ensinando-o a funcionalidade dessa língua, os aspectos linguísticos e estruturais que dão a ela esse *status* de língua. Os surdos sempre serão tradutores de sua língua, pois vivem numa complexa relação entre sua língua materna, LIBRAS e sua segunda língua – a LP - sendo ainda difícil para a sociedade compreender que esse outro deficiente/diferente tem sua própria língua e é capaz de expressar suas ideias, opiniões, estabelecer uma comunicação viável com todos e ainda conseguir adquirir a L2 quando a ele são dadas as condições de ensino e aprendizado, de fato, de uma segunda língua. Para Derrida (2001, p 24), por mais que se preze a união entre as línguas, os traços que marcam essa união não serão suficientes para encobrir as lacunas feitas pelo “silêncio”; na escrita/ fala, no caso dos surdos, a LIBRAS com a LP na modalidade escrita:

O silêncio deste traço de união não pacifica nem acalma nada, nenhum tormento, nenhuma tortura. Nunca fará calar a sua memória. Poderá mesmo agravar o terror, as lesões e as feridas. Um traço de união nunca bastará para encobrir os protestos, os gritos de cólera ou de sofrimento, o barulho das lágrimas, dos aviões e das bombas.

Mesmo com cidadania brasileira, consideramos o surdo como um estrangeiro no próprio país, vivendo num hibridismo não só cultural como também linguístico, pois não somente para os aprendizes surdos, como também para os ouvintes, a língua que aprendemos sempre pertencerá ao outro, não exclusivamente a um único sujeito que dela faz uso. Para os surdos, ir à escola e aprender uma língua diferente de sua língua materna, quando há uma educação bilíngue, é mergulhar em universos diferentes. Concordamos com Derrida (2001) quando

afirma que mergulhar em universos diferentes é chegar a um momento da vida, ter que ceder à hegemonia das línguas dominantes, perdendo e apagando a sua identidade para sobreviver ou para viver melhor.

5. Considerações finais

Diante da pesquisa realizada com textos produzidos pelos sujeitos deste trabalho, pudemos tecer algumas considerações que julgamos importantes para o processo de ensino aprendizagem das pessoas com surdez em nossa sociedade. Mesmo tendo o domínio da LIBRAS, ao estabelecer a comunicação com o outro ouvinte, as pessoas surdas encontram dificuldades para fazer transcrição, para a LP escrita, de sua língua materna, por falta de conhecimento do sistema linguístico da L1. Essa falta de conhecimento se dá pelo fato de que, quando os sujeitos iniciaram seu processo de ensino aprendizagem, a LS não era permitida no ambiente familiar, pois os pais consideravam que “atrapalhava” a aquisição da língua oral. Os sujeitos desta pesquisa, mesmo não tendo domínio dos aspectos linguísticos que compõem a LIBRAS, conseguem transcrever para a LP escrita suas ideias, pensamentos, sentimentos. Isso é notório em sua escrita, conforme a forma como aprenderam a L2, conforme a imagem visual que têm das categorias existentes que dão nome às coisas, sendo estas abstratas ou concretas. Devemos nos lembrar, entretanto, de que a LP, nesse momento de transcodificação, torna-se um “empréstimo” para a L1, como forma de registro, uma vez que o sistema de escrita para a língua visuo-gestual ainda está em desenvolvimento no Brasil.

Conforme os textos escritos por eles e o histórico de vida de cada um, percebe-se que possuem diferenças notáveis entre si ao nos referirmos ao processo de aquisição da LP, pois todos tiveram acesso à escola, mas esse acesso não foi tão “pacífico”; mesmo tendo o direito à educação, alguns não conseguiram acompanhar o professor em face de terem vivido na infância uma fase complexa em relação à educação de surdos. Complexa porque era uma época em que a educação inclusiva ainda não estava em vigor e nem mesmo a LIBRAS era utilizada como recurso de comunicação e meio por excelência no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Nesse contexto, era dada ênfase ao método oral, tanto na escola quanto na sociedade fora do ambiente escolar. Por não ter a LIBRAS um reconhecimento preciso, tiveram acesso a ela de forma tardia, o que lhes dificultou o domínio e os aspectos linguísticos daquela que é considerada como primeira língua, ou seja, como língua materna e natural das pessoas com surdez.

A LIBRAS é uma língua relativamente nova, e os estudos gradativos na área mostram que ela possui em conjunto de estruturas gramaticais que lhe confere *status* de língua, como qualquer outra língua oral auditiva. Como sabemos, a estrutura gramatical varia de língua para língua, o que é mais visível quando realizamos a transcodificação de uma para outra, especialmente quando se trata da passagem de um sistema espacial-gestual (no caso da LS) para um sistema linear fonológico (no caso da LP). Assim, o ensino da escrita da LP torna-se complexo para o surdo, bem mais do que ensinar para um ouvinte a linguagem oral e escrita; por outro lado o ensino de LIBRAS para os ouvintes também será um processo complexo, pois é para eles uma língua diferente e considerada L2.

A busca do melhor método para atender às necessidades dos surdos, é lento; muito já se tem feito e melhorado, mas ainda há um longo caminho a trilhar, pois ser tradutor da própria língua, tendo o conhecimento da língua majoritária, torna-se uma tarefa difícil, pois, por trás de cada olhar, de cada discurso, sempre haverá a busca da perfeição. Perfeição que é baseada na normalidade imposta pela sociedade na qual o diferente, o deficiente, incomoda, e esse incômodo leva muitas vezes a sociedade a ignorar essa minoria linguística, deixando-a à margem. Nesse longo percurso em que ainda se carregam espinhos, é preciso ir para a prática, ter atitude. Criar teorias e métodos de nada adianta se não houver soluções concretas que valorizem a língua e a cultura do surdo para que assim, de fato, possa aprender como utilizar de forma eficaz a escrita e a leitura do idioma nacional por meio de sua língua materna, a LIBRAS, enfatizando que ela é importante na vida deles.

A constante luta pela quebra de paradigmas e preconceitos que ainda existem na sociedade quanto à aceitação do outro, ou seja, da língua e da cultura que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela sociedade dominante, tem trazido repercussões de grande e pequeno porte. Têm-se travado batalhas que fazem os surdos sair da zona de conforto, do mundo dentro de si, revelando sua singularidade através dos olhos e pelas mãos. Ser estrangeiro e resistir aos discursos dominantes faz que eles percorram caminhos espinhosos, retirando pedras, caminhando em meio ao estranho, que é o mundo ouvinte, mas buscando envolver-se, sem perder sua identidade, para sentir-se cidadão brasileiro, enfrentando, muitas vezes, até o aut preconceito. Tais batalhas são enfrentadas diariamente por todos aqueles que estão fora da “normalidade”, que fazem parte da minoria linguística e cultural, para provar a si e ao outro que são sujeitos ativos de uma sociedade que ainda carrega preconceitos.

Nessa árdua tarefa de realizar a tradução das duas línguas em contato, o sujeito surdo vive na luta por reconhecimento do *status* linguístico de sua língua junto à comunidade surda de todo o Brasil a fim de que a especificidade de sua língua seja compreendida e considerada, não desconsiderando a importância de se aprender a LP na sua particularidade. Torna-se necessário, no entanto, que seja oferecido o ensino da LP como segunda língua de fato, aceitando a LIBRAS como ela é, pois ser surdo numa sociedade ouvinte é ser um estrangeiro dentro do seu próprio país; é ultrapassar as barreiras e limites da comunicação compreendendo a funcionalidade das duas línguas envolvidas nesse processo de ensino aprendizagem. Assim como a linguagem verbal é a matéria do pensamento e o veículo de comunicação social para os ouvintes, a LIBRAS o é para os surdos. Pois, as interferências da LIBRAS na transcrição para a LP na modalidade escrita, pelos sujeitos surdos, dá-se pelo fato de trazerem marcas da L1 na escrita, respeitando as regras gramaticais de sua língua como, por exemplo, a marcação de tempo aqui estudadas que, na LIBRAS, ocorre com a utilização dos advérbios temporais, na marcação do presente, passado e futuro, enquanto que na LP ocorre com a flexão verbal. Dessa feita, o português surdo passa a não ser aceito pela sociedade em decorrência do não acatamento da norma padrão da L2.

Por fim, depois dessa discussão e dizeres sobre o sujeito surdo e sobre a LIBRAS, desenvolver este trabalho de pesquisa na condição de pessoa com deficiência auditiva, usuária da LIBRAS e participante da comunidade surda, não foi tarefa fácil, assim como não foi tranquilo também para os pares participantes desta pesquisa. Trata-se de um árduo processo: ser tradutor entre duas línguas é ter o domínio de ambas sem desconsiderar os aspectos linguísticos que as compõem. E por tratar-se de um trabalho científico, o processo de escrita torna-se ainda mais complexo: a escrita precisa vir dentro dos padrões gramaticais. No decorrer desse processo, surgem dúvidas quanto ao uso das palavras visando à coerência e coesão, angústias e receios no que se refere ao uso do português surdo. É reviver histórias marcadas por lutas, preconceitos e conquistas que aguça o desejo de mergulhar cada vez mais no universo surdo do qual faço parte, para compreender o processo pelo qual passam meus pares, a fim de poder entender como eles podem desenvolver a sua aprendizagem sendo surdos, utilizando sua linguagem sem desconsiderar os aspectos linguísticos da L2.

Referências

BRASIL/SENADO NACIONAL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Nacional, 2003.

CORACINI, M. J. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilíngüismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. O sujeito tradutor entre “sua” língua e a língua do outro. **Periódicos UFSC**, v2, n.16, 2005, p. 9-24. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6655/6203>>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1997.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Disponível em:<www.saci.org.br>. Acesso em: 07/ out./2008 às 12h30min.

DERRIDA, J. **O monolíngüismo do Outro**. Ou a prótese de origem. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Carvalhido, 2001.

FERNANDES, E.; SILVA, Â. C, da. **Surdez e bilingüismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **As astúcias da enunciação**. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática. 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985, volume 1.

HONORA, M. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

LUZ, R. D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MASCIA, M. A. A.; SILVA JÚNIOR, A. N. O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: uma análise do discurso político de inclusão. In: BERTOLDO, E. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectiva discursiva. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 297-316.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. A gramática de usos é uma gramática funcional. São Paulo: **Alfa**, 41 (n. esp), p. 15-24, 1997.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL: subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2002/L10436.htm>> Acesso em 20/02/2014 às 14h 13min.

QUILES, R. E. S. **Estudo de LIBRAS**: Disciplina. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminho para a prática pedagógica. 2 ed. Brasília: MEC: SEESP, v. 1, 2007a.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminho para a prática pedagógica. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, 2007b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2007.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SILVA, E. F. A. da. **Os surdos e deficientes auditivos nas webtecnologias**: um olhar para escrita do português. 2010, 46f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina, 2010.

_____. **A aprendizagem de Português por sujeitos surdos falantes da LIBRAS**: entre discursos e identidade. 2015, 116 p. Dissertação (Mestrado em Letras), *campus* I, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da LIBRAS**. Paraná, Secretaria de Estado de Educação. Curitiba: SEED/Sued/DEE, 1998.

Artigo recebido em: 12.02.2016

Artigo aprovado em: 07.07.2016

O papel conservador da renovação terminológica: reflexões sobre a expressão 'expectativas de aprendizagem'

The conservative role of terminological renovation: reflections on the expression 'learning expectations'

Peterson José Oliveira*

RESUMO: A constante mudança de vocabulário descritivo das atividades escolares, por um lado aponta para um esvaziamento conceitual, por outro, é parte de uma estratégia de destituição da autonomia dos professores em relação aos conteúdos ministrados. Trata-se de uma virada ideológica que prioriza o como ensinar em detrimento do que ensinar (MILNER, 1984). Nesse sentido, a expressão 'expectativas de aprendizagem' é um das últimas pseudo novidades do jargão pedagógico, que tenta substituir os antigos objetivos de ensino. Este artigo mostra como tal processo pode ser visto em um documento oficial no qual as expectativas de aprendizagem são colocadas. Valendo-nos de conceitos da semântica da enunciação Guimarães (2005) e de análises conjunturais sobre a escola e a educação encontradas em Dufour (2009) e Milner (1984) fazemos uma análise de partes de um documento da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em que tal expressão aparece e procuramos mostrar a imprecisão do termo ou sua equivalência semântico-discursiva a expressões como *objetivos*.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas de aprendizagem. Escola. Ideologia. Semântica enunciativa.

ABSTRACT: The constant change of descriptive vocabulary of school activities, on one hand points to a conceptual emptying, on the other, is part of a removal strategy of autonomy of teachers in relation to the content taught. It is an ideological shift that prioritizes *how* to teach rather than *what* teaching (MILNER, 1984). In this sense, the term 'learning expectations' is one of the last false news of the pedagogical jargon, trying to replace the old teaching objectives. Our article shows how this process can be seen in an official document in which the learning expectations are placed. By relying on semantic concepts of enunciation Guimarães (2005) and situational analysis of the school and education found in Dufour (2009) and Milner (1984) make a parts analysis of a secretariat document of state education São Paulo, where this expression appears and try to show the imprecision of the term or its semantic-discursive equivalence expressions as goals.

KEYWORDS: Learning expectations. School. Ideology. Semantic enunciation.

1. Uma revolução feita só de palavras

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em meados da década de 1990, os conteúdos e os objetivos do ensino em todas as suas etapas

* Universidade Federal de Uberlândia.

tiveram suas bases reestruturadas de modo radical. Ao menos em termos discursivos. Se, por um lado, a criação dos novos parâmetros curriculares de ensino (PCNs) permitiu a cada escola ou comunidade mais liberdade para decidir o que ensinar, por outro, impôs a todos a incorporação de nova terminologia. A começar pela noção de *disciplina*, substituída pela ideia de *área de conhecimento*. O mesmo aconteceu com os *conteúdos*, substituídos pelas noções de *habilidades e competências*. Os parâmetros ofereceram diretrizes amplas de organização das habilidades e competências, relacionadas a cinco grandes áreas do conhecimento: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, *Matemática e suas tecnologias*, *Ciências humanas e suas tecnologias*, *Ciências da natureza e suas tecnologias*. No entanto, curiosamente a matemática não foi vista como uma linguagem nesse novo parâmetro; isso já revela a força política desse grupo de profissionais, que não aceitou que a matemática fosse colocada no bojo das Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abarcam Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física e Tecnologias da Informação (informática). De certo modo, tal fato já demonstra que, ao abdicarem da autonomia da disciplina em benefício de uma propalada interdisciplinaridade, os professores de outras áreas já esvaziavam sua autonomia, sua formação de especialistas e embarcavam talvez sem saber num esvaziamento político de sua área de atuação, agora misturada a outras. Assim, junto com a revolução dos PCNs, voltamos ao momento histórico na educação em que as faculdades eram de “Ciências”, não mais de Biologia, Química e Física; de “Estudos Sociais”, não mais de Geografia, História, Sociologia ou Filosofia. O mesmo aconteceu com a Literatura, que, como disciplina, perde a razão de ser em função de um ensino que prioriza o estudo dos gêneros, sem que ao texto literário seja dado um lugar de destaque.

Neste artigo, interessa-nos mostrar que certas noções surgidas no discurso pedagógico como *conceitos*, e muitas vezes considerados revolucionários, fazem todos os profissionais da área correr para estar a par desses, como foi o caso das *competências e habilidades*. Mesmo diante da imprecisão e fragilidade conceitual que explica a diferença entre essas duas noções. A *competência* foi definida como uma potencialidade geral de se fazer algo e a *habilidade* vista como uma capacidade específica. Nenhuma dessas noções, no entanto, sustenta-se filosoficamente, pois, como sabemos, as operações mentais, conceituais ou que impliquem habilidades físico-musculares dificilmente poderiam ser tão claramente distinguíveis, delimitáveis, retalhadas em pequenos atos mentais ou físicos, independente da trama conceitual usada para defini-las. A conceituação de um processo de aprendizagem, mental e/ou físico, dificilmente escapa às ambiguidades da própria linguagem. Ainda assim, centenas de obras

tentaram convencer os professores de que havia uma vantagem objetiva em substituir os antigos conteúdos pelas habilidades e competências, ou melhor, em ver os conteúdos em termos de habilidades ou competências. No entanto, vinte anos após essa revolução, o ensino continua derrapando no fundamental, independentemente da nova e atraente nomenclatura.

O maior problema não seria a fragilidade conceitual-filosófica dessas noções; afinal, não são filósofos quem as elaboram. O mais pernicioso seria o valor de verdade incontestável que assumem no espaço escolar, quando coordenações pedagógicas e professores entram numa roda-viva para estar a par da “nova onda do imperador”: já não se trata mais de questionar o novo modelo, e sim de cumpri-lo, uma vez serem documentos oficiais, via MEC e INEP; então tudo já está posto acima da esfera de decisão do professor. Assim, os planejamentos escolares devem ser feitos a partir das competências e habilidades, as disciplinas divididas em cinco grandes áreas, como se essa divisão não

Este trabalho procura questionar a velocidade e a quantidade com que novas nomenclaturas com pretensão a conceitos são criadas nessa área quase anualmente, por pedagogos, para serem rapidamente substituídos, o que mostra a vontade de domínio de certos grupos em relação à atividade e experiência de ensinar¹. Muito mais que melhorar a competência técnica de professores, essas novidades pedagógicas acabam por colocá-los na berlinda; afinal, quem consegue estar a par de tanta novidade, que aparece em média, a cada dois anos: um novo conceito, a maneira correta de planejar aulas, estabelecer objetivos de ensino. Tal profusão revela seu poder nas reuniões pedagógicas, antes chamadas “reciclagem” e hoje “formação continuada”, por meio das quais se perpetuam nos professores a sensação de estarem sempre desatualizados. A última dessas noções, a noção de *expectativa de aprendizagem*, tem uma trajetória curiosa nesse processo de des-estabilização política do professor, e é sobre ela que nos debruçaremos nesse trabalho.

Neste artigo, faremos uma leitura do funcionamento semântico da expressão *expectativa de aprendizagem* quando esta aparece em um documento da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (2007). Como instrumental teórico para análise da expressão no documento, valeremos de alguns elementos da semântica enunciativa (GUIMARÃES, 2005, 2012),

¹A esse respeito, é esclarecedora a entrevista dada por um pedagogo nacionalmente conhecido, Demerval Saviani, para a revista digital *Nova Escola* em abril de 2013. Nela, o estudioso critica duramente essa obsessão com novidades em documentos, essa criação de novos termos, que propõem uma revolução sem mexer nas precárias condições da escola. Saviani vai na contramão desse reformismo educacional, que na sua opinião diminui a importância social da escola em ensinar conteúdos que fora dali crianças e adolescentes não aprenderiam.

particularmente dos conceitos de *cena enunciativa*, *reescrituração*, *articulação*. Tal análise semântica servirá para fundamentar uma reflexão de escopo mais amplo a respeito do aparecimento de um novo termo no campo pedagógico e suas implicações político-ideológicas para o trabalho dos professores. A esse respeito, as teorizações de Dany-Robert Dufour (2009) e Jean-Claude Milner (1984) serão cruciais no nosso percurso crítico. Por isso, iniciamos nossa argumentação com uma referência básica a algumas considerações desses autores; só então, retomamos a semântica enunciativa para a análise do documento em questão.

2. Paradoxos críticos da educação contemporânea: alguns apontamentos

O que pretendemos, então, é mostrar como a análise semântica da noção de *expectativas de aprendizagem*, da forma como é construída no documento em questão, revela que tal alteração terminológica dá-se apenas no campo discursivo (no campo terminológico), e revela-se improdutiva ou até mesmo contraproducente na prática pedagógica cotidiana. E, se tal mudança terminológica tornou-se parte do jargão de professores, isso se deu por conta da força político-ideológica de um grupo que insiste na prevalência de um discurso pseudomodernizante ou democratizador. Para nós, essas mudanças terminológicas estão aí para que nada mude no cotidiano, para que os professores continuem acreditando estar em déficit ou desatualizados e, por isso, necessitem de apoio dos pedagogos e administradores educacionais. Se o aluno não aprende, dizem, é porque o método e/ou o conteúdo são defasados ou irrelevantes; ou porque a formação dos professores é deficiente – em termos de métodos pedagógicos (os pedagogos não se atrevem – ainda – a questionar a capacidade técnica dos professores). Permeando tal reformismo constante, que se escancara na criação de novas terminologias, há um discurso da necessidade de atualização constante do professor, mesmo que as escolas permaneçam cheias, violentas e degradadas e os professores mal pagos. Ainda assim, o professor deve ter como premissa que o aluno sempre quer e é capaz de aprender, se tal não acontece é porque não é motivado por ele.

Para corroborar nosso ponto de vista sobre o aspecto deletério para a educação da criação terminológica e da ideologia de um reformismo educacional que se atém apenas ao campo discurso sem nunca transformar-se em discurso-prática, partiremos das análises feitas por dois autores franceses, Jean-Claude Milner (1984) e Dany-Robert Dufour (2009), a respeito dos rumos da educação na sociedade ocidental contemporânea. Tais considerações de caráter mais geral e sociológico contribuirão para sustentarmos a análise semântica da expressão

expectativas de aprendizagem no documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Dufour, em *O divino mercado*, mostra como a cultura liberal capitalista imiscui-se em todas as áreas da vida humana. Até aí nada de novo. Sua contribuição maior é mostrar como a cultura liberal colocou-se acima de qualquer crítica, tornou-se divina, desqualificando qualquer um que queira criticá-la. Milner, em *De L'école*, por sua vez, mostra o panorama da educação francesa na década de 1980, em especial as forças sociopolíticas envolvidas na degradação do ensino público. Apesar de o livro de Dufour ser de 2009 e o de Milner, de 1984, ambas trazem críticas bastante semelhantes quanto ao papel da própria sociedade capitalista-liberal pós-moderna no esvaziamento da função e importância da escola.

O que tudo isso contribui para a discussão enfrentada nesse artigo, a respeito da aparição de um novo termo – as *expectativas de aprendizagem*? Para nós, não se trata apenas da produção de um domínio semântico de determinação de uma expressão já existente na língua ou da criação conceitual (cujas consistência teórica nos parece bastante forçada) na área da educação. O próprio domínio semântico de determinação da expressão está constituído por forças político-ideológica que extrapolam a mera relação sinonímica ou criação conceitual. O fato de haver uma produção constante de novos modos de fazer planejamentos de cursos e aulas (que agora são chamados “sequências didáticas”), entre outras novidades advindas do campo dos estudos pedagógicos, revela uma luta pelo sentido não apenas de uma palavra ou expressão: a questão é por que se criam tantos termos “novos”, modos de se ensinar. Quem é que cria tais termos e de que poder dispõe para impor seu modo de pensar ao trabalho do professor em sala de aula?

Em *O divino mercado*, Dufour (2009) mostra como a sociedade contemporânea foi seduzida por uma *doxa* criada por três autores diferentes, ironicamente revolucionários e de esquerda, mas que acabaram por contribuir para o avanço das forças liberais. A *doxa* pode ser simplificada pela expressão: “Toda escola é uma prisão!”. Essa frase resume de modo suficiente os pensamentos de Michel Foucault (1994), Pierre Bourdieu (1970) e Gilles Deleuze (1972) a respeito da educação. Evidentemente, cada autor enfatizou mais ou menos um aspecto da educação, mas ao fim, nos últimos quarenta anos, as leituras feitas da educação tornaram-se debitárias, consciente ou inconscientemente, do pensamento desses autores.

O que esses três autores, sem que quisessem ou pensassem, trouxeram para o pensamento contemporâneo foi a ideia de que a escola oprime, pois procura adestrar, impor a

cultura dominante arbitrariamente, fixar identidade². De acordo com essa interpretação de Deleuze, a escola é, antes de tudo, uma instituição formadora, que impõe outro ritmo ao livre fluxo do mercado; mais atrapalha que contribui para o liberalismo porque, por princípio, procura um sujeito que abra mão de seu eu (*moi*) para incorporar valores sociais, entre outros. Todos sabemos o quanto é consagrada a noção de uma burguesia como classe revolucionária e o próprio capitalismo como um modo de produção que se sustenta a partir de uma revolução constante. Acontece que a escola, tal como a entendemos, deseja ser um freio a isso, pois impõe aos indivíduos a tarefa de repensar o mundo em que vivem e não simplesmente correrem atrás do prejuízo, tentando estar à altura das injunções mercadológicas. Isso é o que desejam os reformadores da escola, que dizem preparar o aluno para o mundo que “está aí” sem entender que o mundo é criação cultural e histórica, passível de crítica e revolução. A tarefa da escola não é oferecer carne preparada para o mercado de trabalho, já que este está pouco interessado nisso, haja vista o quanto se torna improvável tentar fazer educação ou ciência a partir das demandas de um mercado incompatível com a demora e a incerteza que existe no conhecer e aprender.

Dufour responsabiliza esta *doxa* pós-moderna por fazer o sujeito acreditar que estaria melhor sozinho, sem os aparelhos que tentam aliená-lo de seu verdadeiro “eu”, como a escola. O discurso da liberação pós-moderna dos grandes relatos contribuiu para o aprofundamento do liberalismo econômico na esfera cultural, uma vez que, ao chegar ao mundo não acabado, o sujeito tem de passar pelo outro – por meio da linguagem ou cultura –, e a figura do Mestre é um desses momentos fulcrais na formação de um ser humano.

Dessa crítica feita por Dufour (2009), percebemos o quanto o poder político de uma certa pedagogia, ancorada nessas noções, tem trazido para o Brasil o que parecem ser novidades supostamente modernizadoras da perspectiva do ensino, quando o que fazem é destituir o professor de uma autoridade já precarizada pelos condicionamentos históricos. Em nosso país, a democratização do ensino fundamental ocorreu simultaneamente a um declínio do prestígio da profissão de professor. Principalmente a partir da década de 1980, a escola quis democratizar seu discurso, quem sabe acompanhando o clima de abertura política no país. O resultado disso é visível para qualquer um: um esvaziamento do ato de ensinar, diluído em tarefas como a de

² É claro que essa visão é esquemática: porém, tornou-se uma espécie de vulgata comum no discurso pedagógico que se pretende moderno ou crítico, mas acaba por contribuir para a degradação daquilo que procura defender, uma educação libertária e/ ou emancipadora.

socializar ou substituir carências afetivas da família. Os pedagogos foram fundamentais na difusão dessas ideias, ao enfatizar a horizontalização das relações escolares, diminuir a importância aos conteúdos e ressaltar a ideia de que, se o aluno não aprende, deve ser o método ou o conteúdo que não são apropriados, pois os alunos são capazes de entender o que quer que seja e, acima de tudo, têm uma curiosidade intelectual que os capacita a gostar de aprender. As *expectativas de aprendizagem* são apenas a última novidade trazida para reduzir ainda mais os conteúdos ao mínimo (detalhamos isso na análise do documento), ao reduzir o professor a um mediador entre o conhecimento e o aluno, como um intermediário comercial. A avaliação ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi vendida nas mídias sociais como o “fim do coreba”, como se o ensino público já não tivesse há muito desistido de exigir memorização por si mesma. O que se vendia nas TVs era que bastava “interpretar” (supondo que isso possa ser feito sem conhecimentos prévios –armazenados na mente, isto é, memorizados, pelos estudantes). Enfim, a ascensão dessa *doxa* citada por Dufour coincide com o aumento da influência do campo da pedagogia no Brasil.

O diagnóstico de Jean-Claude Milner, em *De L'école*, não difere muito do de Dufour. Milner faz importantes observações a respeito dos impasses vividos pelo sistema educacional francês, em meados da década de 1980 e não poupa críticas fortes a alguns atores sociais que, mesmo vindo a público defender a escola, não fazem senão um desserviço à educação pública. Em uma linguagem irônica, Milner (1984) destaca o papel de três forças, chamada por ele de “tenebrosas”, comparada a uma máquina de três peças, que ensejam uma campanha para esvaziar o papel da educação. Uma dessas forças são os gestores (*lesgestionnaires*), os burocratas estatais, administradores públicos; outra força é o SNG, o sindicato dos professores de nível básico e médio (chamado por Milner, *Corporation*) e a última é formada pelo grupo de cristãos empenhados em dirigir os rumos da educação a partir de sua visão de mundo. Mais abaixo, resumimos as críticas feitas a cada um desses grupos, sua caracterização e sua influência. Ao final, tentamos mostrar como as ideias básicas que norteiam as ações políticas desses grupos podem ser vistas funcionando na educação brasileira, tão distante no tempo e no espaço da situação analisada pelo linguista francês (MILNER, 1984, p. 21 et seq.)

Milner lança uma ideia muito instigante a respeito de como se falava da escola naquela época e lugar: “Un donnée massive s'impose en effet à effet à l'attention: on ne parle jamais de

l'école, aujourd'hui, que du point de vue de sa réforme.”³ (MILNER, 1984, p. 11). Então, falar de escola, seja no discurso de especialistas de educação ou de jornalistas, era falar da necessidade de se reformar a escola, pois aquela que existia não servia. Este raciocínio leva a um desdobramento curioso: o modo de ser contra a escola, para o autor, nesses discursos é sempre querer que a escola seja outra: isso inclui querer que os professores sejam outros: “On ne dirá pas que les enseignants sont l'appendice inutile d'une institution dangereuse et presque criminelle; on dira seulement qu'ils doivent devenir Autres: animateurs, éducateurs, grands frères, nourrices etc.”⁴ (MILNER, 1984, p. 16).

A expressão *animateurs*, no Brasil, pode corresponder a *motivadores*; já o uso de *éducateurs*, educadores, no Brasil, revela a implicância em torno do termo *professor* em muitas escolas ou obras pedagógicas: não parece tão nobre como *educador*; o que pateticamente leva professores a recusarem ser chamados assim. *Grands frères*, que traduzimos como *irmãos mais velhos*, aparece nos discursos, escolares ou não, como o desejo de professores e adultos em se tornarem amigos mais velhos de seus alunos e filhos. Isso porque a sociedade ocidental vem diluindo as verticalizações, a autoridade mesmo, e a diferença geracional anda muito em baixa, tida como autoritária e retrógrada. Exemplo disso na escola é ver professores em busca da empatia dos alunos, fazendo os “combinados”, espécie deprimente de tentativa de mascarar a imposição de uma regra sob a forma de um acordo bilateral e horizontal. É engraçado como os adolescentes, e até as crianças, já sentiram a insegurança dessa atitude dos adultos, e jogam o tempo todo com isso. Algo combinado pede horizontalidade mental, emocional e institucional para ser um acordo, o que não é verdade naquela situação, afinal algumas coisas não estão em negociação. Assim, os estudantes farejam a mentira rapidamente quando os professores, não tendo sido felizes na combinação, têm de impor algo para os alunos. Que combinação é essa quando só resta aceitar, perguntam-se os alunos? Não seria melhor colocar as coisas claramente? São regras de convivência e não estão disponíveis para negociação. Quem sabe não é a mentalidade mercantil, de negociar, que vem se impondo no espaço escolar, em prejuízo deste último? O último termo, *nourrices*, babás, mães substitutas, dando o afeto que o estudante não recebe dos pais, com a ilusão de que basta a intenção de “dar amor” que os entraves emocionais e cognitivos diluem-se ao contato com a panaceia do momento.

³Um dado maciço impõe-se e chama a atenção: não se fala na escola hoje em dia a não ser em termos de sua reforma (tradução nossa).

⁴Não se diz que os professores são apêndices inúteis de uma instituição perigosa e por isso criminosa; diz-se somente que eles devem tornar-se Outros: animadores, educadores, grandes irmãos, babás etc. (tradução nossa).

O primeiro grupo a ser criticado por Milner, os gestores, aceita mal a educação, em especial os professores, porque estes têm uma dupla legitimidade que falta a quem lida com a administração. “[...] les gestionnaires supportent mal – et cela est d’essence – un pouvoir qui puisse s’égalier au leur em étendue et qui, de plus, s’autorise d’une légitimité indépendante; haine des corps intermédiaires et des zones d’autonomie.”⁵ (MILNER, 1984, p. 21).

Em outras palavras: os professores do serviço público têm a legitimidade de serem funcionários públicos como os gestores (e, muitas vezes, sem o risco de serem depostos pelas urnas) e, além disso, sustentam sua posição pelo fato de saberem o que os gestores não sabem; o que realmente sustenta sua posição é seu conhecimento, o famigerado conteúdo, que é o primeiro alvo do reformismo escolar da pedagogia. A relação do professor com seu conhecimento técnico traz-lhe uma autonomia inaceitável para os gestores: o que autoriza um professor é sua relação com o conhecimento, não um favor político. O discurso dos gestores, então, que visa sempre diminuir os custos, necessita para isso desqualificar o conteúdo sabido pelos especialistas. Então, aliam-se aos pedagogos no ataque do conteúdo, priorizando tudo o que não é da ordem do conhecimento científico. Para os gestores pouco interessa a formação, já que um professor com mais formação quererá ganhar mais (nossa sociedade avalia desse modo o valor das profissões, nós vivemos numa sociedade da medida e uma medida para saber o quanto deve ganhar um profissional é sua formação). Como os gestores não podem atacar frontalmente a profissão do professor, nem dizer que esta lhes incomoda, é melhor então colocar o valor da profissão em outros termos: “remplacer le savoir par le devoir d’ignorance, ou, si ce mouvement paraît trop violent, le remplacer par une qualité non mesurable – dévouement, abnégation, aptitude à l’animation, chaleur affective, etc. – voilà de bons bénéfices.”⁶ (MILNER, 1984, p. 22).

Não podemos deixar, aqui, de relacionar os gestores ou burocratas do ensino que estão sempre ancorados pelo poder “pedagógico”. Em suas falas há sempre que se destacar o quanto a escola é defasada em relação ao mercado, pois, para esses, a educação quase coincide com treinamento e reprodução de conhecimento, numa postura absolutamente conformista.

⁵Os gestores suportam mal – e esta é sua essência – um poder que possa se igualar ao seu em termos de conhecimento e que, por isso, além do mais, se autoriza com uma legitimidade independente: ódio dos corpos intermediários e das zonas de autonomia. (tradução nossa).

⁶Substituir o saber pelo dever de ignorar, ou, se isto parece muito violento, substituí-lo por uma qualidade não mensurável – devoção, abnegação aptidão à motivação, calor afetivo etc. – eis as boas qualidades. (tradução nossa).

A respeito da *Corporation*, as críticas de Milner podem parecer muito específicas ao contexto francês, pois aí o autor trata principalmente de criticar a ênfase que esta instituição dá ao “pedagógico”, aqui visto como a única forma correta de ensinar. No entanto, isso não nos é estranho. No Brasil, são as faculdades de educação que exercem tal papel; além da supervalorização do método, do modo como ensinar, da definição do que seja o ato educativo, defendem ser sua prerrogativa, como a instância autorizada por excelência, a dizer-nos, professores, o que se deve ensinar, em todos os aspectos. Afinal, desse modo esvazia-se a posição do professor ao diminuir a importância do conteúdo ministrado: os pedagogos, por não entenderem das especificidades de cada área, menosprezam o conteúdo em função do modo de ensinar, do afeto, de tudo o quanto não seja a relação do aluno com o objeto do conhecimento. Afinal, a escola é para ensinar valores, respeito e amor ao próximo e todos os valores humanistas-cristãos; o conteúdo, a “matéria” é só um pretexto. Sem falar que são esses profissionais os responsáveis pela elaboração dessas novidades pedagógicas sem fim.

O saber do professor também se vê atacado por um discurso que o mostra como mais um dos saberes que todos têm; não há hierarquia de saberes nesse discurso democrático: todos têm o que ensinar. Então, por que os professores querem ter a audácia de se dizer especialistas em algo e valorizar esse conhecimento, se aprendem todos os dias com seus alunos? Parece até desonesto pagar aos professores, já que eles também vão à escola aprender. Os professores brasileiros sabem o que é isso: são as “formações”, “seminários”, que destacam a criatividade dos alunos ou suas carências, quando se trata de justificar suas dificuldades, o que torna o ato de ensinar quase um tratamento das mazelas sociais ou uma atividade divertida, equiparada a uma aventura ou *videogame*.

O último grupo da “machine à trois pièces”, da máquina de três peças descrita por Milner são “Des Chrétiens”, os cristãos. Esse grupo é mais difuso e nem se restringe a grupos ligados à educação confessional; segundo Milner, as escolas católicas nem têm o perfil “humanista-cristão” como fundamental. O que quer esse grupo, difuso nos partidos políticos, jornais, TVs etc.? Nas palavras de Milner:

Des chrétiens, et non pas d'elle, viennent ces locutions et ces vœux inimitables, où le loyal sans cesse prend un air déloyal: dévaluation de l'institution au bénéfice de la communauté; dévaluation des savoirs au

bénéfice de l'éducation; devaluation du cognitif au bénéfice de l'affectif; intrusion dans les âmes et ouverture au monde, etc.⁷(MILNER, 1984, p.31).

No Brasil, a desvalorização dos conhecimentos específicos dos professores, em detrimento do aspecto afetivo na educação, nem é ligada aos cristãos; mas, se pensarmos bem, numa educação que se propõe laica, nem ficaria bem os pedagogos – é a partir destes que essas ideias irradiaram-se como a peste no ensino institucional brasileiro – defenderem o cristianismo desses valores; a impregnação ideológica cristã os envolve como uma neblina e, por isso, passa despercebida. A citação acima ainda traz os temas tão caros aos discursos dos pedagogos brasileiros nos últimos vinte ou trinta anos: vale mais a comunidade e seus saberes do que a escola enquanto instituição por excelência do conhecimento; é por isso que a escola, com a *pedagogia de projetos*, corre para a sociedade em busca de justificação de sua função. Os resultados, magros na maioria, não escondem a irrisão em que se encontram a formação científica e filosófica na escola. Por fim, o conhecimento vale menos que a educação (educação entendida com uma pretensão *holística*, integral, “para a vida”, entre outros chavões que escutamos *ad nauseam* no Brasil recentemente).

O que tudo isso teria a ver com o sentido da expressão *expectativas de aprendizagem* ou a troca da expressão “objetivos de ensino” por *expectativas de aprendizagem*? Afinal, este artigo não era para ser uma discussão semântica? Para nós, determinar qual o sentido, no texto analisado, da expressão *expectativa de aprendizagem* não se faz apenas por meio de atividades de substituição, paráfrases etc. ou outros instrumentos teóricos da semântica: é principalmente pela construção de cenas ou espaços enunciativos que permitem a mudança ou alternância desses termos, que os legitima e impõe a todos os professores. O sentido mais interessante dessa expressão não se encontra aí no texto, parafreseado de alguma forma, mesmo que possamos fazê-lo. Em outras palavras: por que uma área tão pouco dada ao rigor conceitual, como a pedagogia, é tão profícua na criação de terminologia, ou de neologismos, pensados em sentido lato? Não seria o colocar em funcionamento uma espécie de máquina criadora de defasagem intelectual ou metodológica, fazendo os professores pensar que estão sempre aquém da tarefa que executam? Para que tanto trabalho em definir – mal, na maioria das vezes – novos termos *revolucionários*, senão para por em curso a reforma da educação, vinda de cima, e que, ao fim

⁷Dos cristãos, e não só deles, vêm estas frases e vozes inimitáveis, onde o legítimo toma sem cessar um ar ilegítimo: desvalorização da instituição em benefício da comunidade; desvalorização dos saberes em benefício da educação; desvalorização do cognitivo em benefício do afetivo; introdução da alma e abertura ao mundo, etc. (tradução nossa)

e ao cabo, só serve mesmo para produzir material teórico de baixa densidade e alta precibilidade intelectual? Não estão já a tramar a mudança das *expectativas de aprendizagem* para “direitos de aprendizagem”, para sabe-se lá o quê, daqui a alguns anos a colocar os professores em intermináveis processos de formação continuada?

Não se trata de recusa da necessidade de se estudar: numa sociedade do conhecimento formar-se é obrigação de todos e tarefa para a vida toda, não só dos professores; porém, a autonomia de decidir o que estudar deve ser dos professores, não vir como uma agenda prévia de conhecimentos pedagógicos, supostamente revolucionários. Enquanto isso acontecer, os professores nunca poderão afirmar saber exercer sua profissão, pois alguém acaba sempre por criar um novo modo de gerenciar o seu trabalho. Daí, a vacuidade conceitual da expressão *expectativas de aprendizagem*, motivadora da análise feita nesse trabalho. Fica, então, a pergunta quanto à validade de o professor tornar-se um *expert* em um conceito cuja obsolescência programada parece ser a mesma das mercadorias no mundo do consumo. O que querem os pedagogos é que a escola seja outra, mas com professores submetidos a seu saber, sempre permeáveis às novidades que o mercado editorial milionário da educação tem a oferecer: cursos, formações, para que continuem em sua *missão*. Mas não se pode esquecer o fato de que, mesmo sendo vazia ou imprecisa a expressão analisada, ela tem uma clara função político-ideológica de mascarar a falta de uma política educacional realmente transformadora e a submissão dos professores a um poder burocrático-pedagógico.

3. Semântica do acontecimento: algumas noções pertinentes para análise

O livro *Semântica do acontecimento*, de Eduardo Guimarães (2005), traz os elementos básicos que nortearam o modo como abordamos o sentido da expressão *expectativa de aprendizagem*. Em primeiro lugar, segundo o autor, falar do sentido, na perspectiva da semântica em que ele defende, é acreditar que o sentido nem está apenas nas palavras – puramente criado pela linguagem – nem muito menos no mundo. O sentido tanto é produto da linguagem como se refere a algo fora dela, mesmo que seja por ela criado. Em outros termos: a semântica procura saber sobre o quê fala a linguagem – algo fora dela – e ao mesmo tempo como ela constrói linguisticamente esse referente. Mas mesmo isso que está fora da linguagem é produto das palavras usadas para defini-lo. E a semântica do acontecimento vê o sentido no acontecimento da enunciação. Saber o sentido de uma forma seria saber o seu funcionamento num enunciado, o qual, por sua vez, sempre faz parte do sentido de um texto. Volta-se, assim,

ao aspecto integrativo do sentido, extrapolando o nível do enunciado, como aparece em Benveniste, para quem o sentido de uma unidade constitui quando esta mesma unidade é integrada numa unidade maior (BENVENISTE, 1996). Em Guimarães, a integração de sentido, posta num texto como a relação de integração entre enunciados, vai além do que havia proposto o linguista francês.

Vale ressaltar que Guimarães define o *político* na esteira das ideias de Jacques Rancière, para quem a política é aquilo que trata da distribuição dos corpos: quem pode fazer o quê e o que isso traz como consequência para a *pólis*. Quem terá condições materiais de decidir, já que não tem necessidade de ganhar o sustento. Assim, a política é a distribuição desigual do real, fazendo com que uns pertençam e outros não a certa norma; uns possam e outros, não. Mas política também é o questionamento dessa normatividade e distribuição de corpos e sujeitos. A política é a contradição entre essa distribuição desigual e normativa do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. Pertencer ou não, ter ou não direitos é também questão de semântica: de afirmar, concretamente em enunciados fundamentados em discursos-práticas, o seu pertencimento à esfera de quem pode dizer o que é ou deve ser o real (seja natural, social, humano ou outro qualquer). O sentido é sempre instituído pelo conflito de posições. (GUIMARÃES, 2005, p.16)

Como se pode ver, a direção propriamente crítica deste trabalho deve sua filiação a uma série de noções advindas da semântica tal como é postulada por Guimarães. Algumas dessas noções fundamentam nosso raciocínio de maneira mais direta: os conceitos de espaços de enunciação e cenas de enunciação, articulação e reescrituração. O espaço de enunciação é definido como o que constitui os falantes, entendidos não como seres empíricos que falam uma língua, mas como aqueles por determinados por esta. Os espaços de enunciação são divididos, atravessados pelo político.).

No caso que investigamos, o espaço de enunciação é o espaço de língua portuguesa oficial, como língua nacional, atravessada por registros ou sociais ou geográficos, dentro do português. Como faz questão de dizer Guimarães, não se trata da visão variacionista da sociolinguística quantitativa (GUIMARÃES, 2005, p. 21). Para ele, não se trata de variação, mas de disputa, de divisões que a língua estabelece e determina os sujeitos numa relação com a língua e produzindo identidade em disputa, a partir de hierarquia manifestas pela divisão da língua. Além da noção de espaço de enunciação também faremos uso da noção de cena enunciativa:

A cena enunciativa é assim um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento. Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares construídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assim estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua. (GUIMARÃES, 2005, p.23).

A cena enunciativa investigada em nosso trabalho seria aquela específica dos documentos oficiais das secretarias de educação, no caso da Prefeitura da cidade de São Paulo, que provavelmente teria inspirado a Secretaria de Educação do Estado do Paraná ao fazer seu quadro de expectativas de ensino e as escolas particulares seguindo-as na esteira desses discursos autorizados. Este é o lugar (simbólico) que produz os locutores e enunciadores (conceitos que iremos desenvolver mais abaixo) autorizados a dizer o que dizem. Evidentemente, esse acontecimento enunciativo, as Orientações Curriculares, produz uma temporalidade sua: nesta são criadas ou recriadas as terminologias que irão mobilizar o trabalho de milhares de pessoas no Estado de São Paulo, em decorrência do fato de São Paulo ser a maior cidade do Brasil com forte influência cultural no estado e no país.

Por isso, para falar do sentido da expressão *expectativa de aprendizagem*, precisamos percorrer o documento – *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* – distribuído pela Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo em 2008, para ver como essa expressão se materializa, nas tabelas, quadros, tópicos e também compreender, em oposição explícita ou implícita, como ela se define em relação a outras. Como já vimos adiantando, acreditamos na oposição implícita ao termo “objetivos”, apagado da maior parte do documento, pelo menos nas funções que possuía, porém aparecendo meio deslocado num tópico previamente analisado (Objetivos gerais). Para a análise dessa cena enunciativa, mostramos as ocorrências da expressão *expectativas de aprendizagem* e tentamos mostrar como ela irá, de agora em diante, demandar dos professores uma “ginástica mental” para entender por que não são simplesmente *objetivos*.

O mais relevante, em nosso ponto de vista, é que não se considerou necessário nenhum trabalho mais aprofundado de explicitação conceitual que diferenciasse a elaboração dos planejamentos a partir das expectativas, suas vantagens em relação aos anteriores: a força de lei que o documento possui, decorrente da cena enunciativa de onde provém, já diz o bastante:

“cesse tudo o que a musa antiga canta”. O funcionamento da cena enunciativa ainda apresenta elementos interessantes: não há a imposição das expectativas por meio de frases típicas da performatividade explícita no documento; a performatividade é pressuposta ao documento como um todo, já que se trata de um documento oficial. As *Orientações curriculares*, como o próprio nome diz, mostram-se como um quadro de onde o professor poderia retirar para a sua experiência pedagógica as expectativas que mais lhe aprouver: são “orientações”, palavra que mal disfarça o caráter paternalista, já que o Estado toma a dianteira no processo. No entanto, uma vez oficial, o *pode* acaba rapidamente tornando-se *deve*.

Os procedimentos de análise usados neste trabalho também acompanham a direção estabelecida por Guimarães (2005, 2012) como procedimento de leitura em uma semântica do acontecimento: a *articulação* e a *reescrituração*. A articulação seria “o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos significam sua contiguidade” (GUIMARÃES, 2012, p. 60). Tal procedimento busca articulações de sentido como relações locais. O segundo procedimento, a reescrituração, é assim definido: “consiste em se redizer o que já foi dito” (GUIMARÃES, 2012, p. 61). Trata-se de “fazer interpretar uma forma (reescriturada) como diferente de si (em virtude da reescrituração)” (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Outros elementos que, sem serem propriamente definidos por Guimarães como procedimentos de análise, aparecerão como componentes do referencial teórico definido na sua semântica. São os conceitos de *Locutor*, *locutor-x*, *enunciador*. No acontecimento enunciativo, o falante é tomado inicialmente como Locutor, como “o lugar que se representa no dizer como sua fonte” (GUIMARÃES, 2012, p. 31). O **Locutor**, apesar de se ver como origem do dizer e de imaginar para si uma unidade, não é uno: antes de tudo, é afetado pelos “lugares sociais pelos quais é autorizado a falar. O Locutor é agenciado por um lugar social de locutor, o **locutor-x** (por exemplo, locutor-presidente)” (GUIMARÃES, 2012, p. 31). Essa divisão do falante em várias figuras enunciativas revela não o desdobramento da enunciação em vários autores, locutor-interlocutor ou outras formas dela derivadas: a divisão do falante é mais radical, sua palavra advém de muitos lugares ao mesmo tempo e a unicidade de sentido é impossível de ser conseguida também em virtude dessa refração do falante em várias instâncias. O ato de linguagem não é uma ação individual, mas sim a constituição de sentido, por um agenciamento enunciativo específico (GUIMARÃES, 2012, p. 33).

4. A noção de *expectativa de aprendizagem*

As referências teóricas em torno da noção de *expectativa* não são fáceis de encontrar. Quando, onde e porque estas noções fizeram sua entrada no universo escolar não são acessíveis rapidamente. Ao tentarmos estabelecer a origem de tal conceito, percebemos o quanto é complicado rastreá-la, não conseguimos sequer uma obra que tematize a conceituação de *expectativas* de aprendizagem – e isso depois de perguntarmos a vários pedagogos com sólida formação na área; em geral, onde a expressão *expectativa de aprendizagem* aparece com mais frequência é em documentos oficiais, como o das secretarias de ensino dos estados: em São Paulo e Paraná, nos quais os currículos são construídos a partir dessa noção, sem que ela seja claramente especificada.

Nesse trabalho concentrar-nos-emos nas referências ao termo presentes nas *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem*, da prefeitura da cidade de São Paulo. Este documento orienta a organização de currículos escolares para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II (antigo ginásio). O documento está organizado em cinco partes. Na primeira, os autores apresentam o programa e procuram articulá-lo com os projetos desenvolvidos pela prefeitura e com os projetos pedagógicos das escolas. Consideramos importante comentar algumas passagens desta parte, porque tratam de forma indireta a noção de expectativas de aprendizagem ou apenas sugerem que ela seja conhecida.

A segunda parte, trata da fundamentação legal, da articulação entre as áreas do conhecimento. Também desenvolve os pressupostos teóricos que fundamentam a visão de aprendizagem, ensino e avaliação, além de discutir teoricamente os critérios para seleção de expectativas de aprendizagem. Ainda nesta parte, os autores discorrem sobre aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem. Nossa análise focalizará tal parte de modo um pouco mais detido, tendo em vista o fato de que nela se procura justificar e explorar de forma mais teórica e detalhada a noção de expectativas de aprendizagem. A parte 3 também será alvo de comentários detalhados e críticos em nosso trabalho, pois nela encontramos os elementos mais explícitos de nomeação que serão objeto de comentários como ‘finalidades do ensino’, ‘objetivos de ensino’, ‘conteúdos’, entre outros. Nesta parte, elaborada ainda de forma teórica, os autores discorrem sobre pressupostos norteadores da construção curricular, o que a torna um momento importante de revelação das flutuações terminológicas que analisamos.

A parte 4 traz quadros de expectativas de aprendizagem em cada um dos ciclos do ensino fundamental. Também faremos alguns recortes em alguns quadros para fundamentar nosso ponto de vista. A quinta e última parte, traz orientações metodológicas e didática para a implementação das expectativas de aprendizagem como diagnósticos das capacidades de leitura, produção textual, planejamentos das atividades (com propostas), recursos didáticos e avaliativos. Esta parte não será abordada em nosso trabalho, já que quisemos problematizar os pressupostos teóricos da noção de expectativas, não sua aplicação. Começemos, então, a uma leitura do documento

Na primeira parte, o documento trata da necessidade de uma aprendizagem significativa e de sua importância na formação de cidadãos eficientes. A primeira vez que a expressão *expectativas de aprendizagem* surge nele, apresenta-se como uma espécie de *memorável*, entendido como fruto de enunciações anteriores, ou, quem sabe, é algo creditado ao conhecimento comum dos profissionais da área: “Portanto, torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as *expectativas de aprendizagem* de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar” (SÃO PAULO, 2007, p. 12, grifo nosso).

Ao que parece, *expectativas de aprendizagem* é uma expressão que já faz parte do jargão pedagógico ou, quem sabe, nem se trata mesmo de uma terminologia técnica, podendo mesmo ser interpretada de forma mais aberta ou vaga. De todo modo, àqueles que estão entrando em contato com o documento e iniciando-se na educação não parece nada óbvio. Afinal, *expectativas de aprendizagem* não seria o equivalente “moderno” dos antigos *objetivos gerais e específicos* que costumavam aparecer nos antigos planejamentos escolares?

Não se trata aqui de questionar *in totum* o documento elaborado. Uma leitura atenta mostra a competência na organização curricular em torno de ideias irrepreensíveis: ênfase na leitura e interpretação dos textos como tarefa de todas as áreas do conhecimento, foco no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais; atenção às diferenças culturais entre os atores do processo e assim por diante. Não se pretende aqui fazer *tabula rasa* dos avanços no ensino de língua e muito menos da capacidade técnica dos profissionais que elaboraram tal documento. O intrigante é a preterição inexplicável dos antigos *objetivos* em benefício das *expectativas de aprendizagem*. Quem está distante da rotina de uma escola de ensino fundamental e médio pode ver tal mudança como uma questão puramente acessória, de terminologia; pois não faria diferença extrema se a expressão *expectativa de aprendizagem* fosse substituída pela conhecida

objetivos de ensino. Afinal, existe um ensino real sem alguém que aprenda, ou vice-versa? O que mais impressiona é a importância dada a esse termo sem que haja uma justificativa teoricamente embasada. Em todos os contextos escolares, parece que tal mudança, além de obrigatória para todos os professores, traz embutida uma revolução pedagógica. Na opinião dos pedagogos, trata-se de uma virada epistemológica. Para nós, a substituição dos termos revela mais um funcionamento discursivo da área, que sempre está produzindo “novidades” pedagógicas para depois submeter a prática dos professores a essas supostas revoluções.

Vale a pena uma rápida referência às noções anteriormente explicitadas de Locutor, locutor-x e enunciador: quem é o locutor desse documento e para quem ele se endereça. O desdobramento enunciativo dessas figuras irá revelar aspectos importantes para nossa argumentação. Antes mesmo das partes teóricas, na seção intitulada “Apresentação”, temos:

Caros educadores e educadoras de Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação. O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental. O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na sequência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede. [...] Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 – apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo. **Alexandre Alves Schneider - Secretário Municipal de Educação** (SÃO PAULO, 2007, p. 5).

Ao que tudo indica, o Locutor desse documento é agenciado pelo lugar social político por excelência, um *locutor-secretário de educação* é quem endereça o documento, não apenas sua apresentação, aos educadores e educadoras da rede municipal de ensino. Desse lugar social explicitamente político, esse locutor procura diluir o caráter performativo do *documento* (observe que o termo é mais “neutro” do que se fosse chamado de *instruções* ou *diretrizes* ou

simplesmente *portaria*, todos esses gêneros mais comuns desse lugar de locutor, representante do poder executivo): ele faz um histórico do documento, mostrando que ele é elaborado por especialistas de diversas áreas – nesse caso, procura justificar o documento ao colocá-lo como produto do discurso da ciência, cujos locutores-especialistas seriam os autores do documento. O papel do locutor-secretário de educação é o de referendar o documento, autorizar e exigir seu cumprimento. O ancoramento da fala desse locutor-secretário encontra-se na enunciação do discurso dos locutores-especialistas que, ao mesmo que tempo dilui o possível arbítrio ou autoritarismo do documento, reforça-o: afinal, não foi o locutor-secretário quem o elaborou, mas especialistas. Em nossa sociedade, como sabemos, o discurso da ciência é também visto como o discurso da razão universal. Por outro lado, não há como não enxergar um modo bastante astuto de diluir a responsabilidade por aquilo que está no documento, afinal, o locutor-secretário não o redigiu, quem tiver queixas, reclame com os especialistas (não nomeados da área).

Outro aspecto da divisão enunciativa das figuras dos locutores é a referência ao fato de que uma primeira versão do documento foi enviada às escolas municipais, onde foi lido e em cuja ocasião esteve aberto a sugestões dos profissionais da rede. Dessa forma, aparecem outros locutores: locutores-profissionais da rede. Evidentemente, não há como discernirmos aquilo que foi obra dos locutores-especialistas do que foi resultado de sugestões dos locutores-profissionais da rede. Essa multiplicidade de locutores é na verdade submetida a um locutor: o locutor-secretário de educação. A referência a outros locutores mostra apenas um apoio que esse locutor busca no caráter indiscutível de ciência do documento e no seu aspecto democrático, fruto de elaboração coletiva. Assim, o desdobramento dessas figuras enunciativas revela a performatividade específica do documento, meio camuflada pelos elementos acima referidos.

No início do documento, quando ocorre a primeira referência à expressão *expectativa de aprendizagem*, percebemos uma espécie de equivalência relativa entre a expressão *conteúdo* e *expectativas*. Vejamos o trecho, que é o terceiro tópico da Parte 2 do documento:

2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em

critérios assim definidos: [...]. (SÃO PAULO, 2007, p.12).

No trecho acima, os conteúdos escolares precisam ser selecionados para a construção do currículo; mais abaixo, ainda no parágrafo, o locutor fala da “definição de expectativas de aprendizagem”. Ocorre, porém, como o título já deixa claro, que não se trata de definir o que são expectativas, mas de definir *critérios* usados para selecioná-las. Os critérios vêm topicalizados adiante. Assim, a expressão “definição de expectativas de aprendizagem” pode ser vista como uma reescrituração de “conteúdos curriculares”.

Para analisarmos o trecho, vamos tomar o tópico 2.3, transcrevendo-o e dividindo-o em quatro enunciados:

E1: 2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem;

E2: Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los;

E3: Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa.

E4: A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos: Se reescrevêssemos ou parafraseássemos E2 para efeito de análise, do modo como fazemos em **E2'**, o sentido ficaria equivalente a E2:

E2': Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de *expectativas de aprendizagem*, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-las.

É importante lembrar que o sentido de uma expressão, de acordo com a semântica que praticamos aqui, é determinado, no texto em que se encontra, pela relação de integração que estabelece com outras palavras e enunciados do texto. No caso analisado, a expressão *expectativas de aprendizagem* ocorre no título (E1) associada ao termo *seleção*. Ela vem reescriturada por substituição pelo termo *conteúdos* em E2: a forma pronominal “os” em “selecioná-los”, reescreve por substituição *conteúdos*. Assim, poderíamos reescrever E2 do seguinte modo:

E2'': Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecionar os *conteúdos escolares*.

Em E2”, acreditamos ter mostrado como a expressão *expectativas de aprendizagem* pôde ser substituída por *conteúdos escolares*, pois aí constituem relações sinonímicas. Desse modo, a determinação do sentido de *expectativas de aprendizagem* passa pelo sentido de *conteúdos escolares*. O relevante é que, caso fossem instigados a refletir sobre a relação entre esses dois conceitos, muitos pedagogos certamente fariam uma grande ginástica mental para provar como são diferentes e o quanto *expectativas* é uma noção mais democrática, moderna que os velhos *conteúdos*. Observe o trecho 1 do tópico 2.3 da segunda parte, que vem imediatamente depois da citação anterior, no qual consideramos que o termo *definição* é, na verdade, no documento, um equivalente ou reescrituração do termo *seleção*:

Trecho 1 (presente no tópico 2.3 da parte 2):

- Relevância social e cultural

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos de realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2007, p.12).

No critério a seguir (trecho 2) parece-nos destacar-se o sentido pragmática (no sentido usual do termo) da noção de *expectativas*:

Trecho 2 (presente no tópico 2.3 da parte 2):

- Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns

Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras. (SÃO PAULO, 2007, p.12).

Notamos nesse tópico, a reescrituração por repetição da expressão *expectativas de aprendizagem*, tal qual aparece em E1, agora determinada por “critérios de seleção”. Também ressaltamos o caráter utilitário e prático visto como fundamental, que inclui investigar e estabelecer relações ou argumentar. Mas olhando de perto, há algo de redundante e

contraditório nisso: afinal argumentar pode ser visto como uma utilidade prática, e em certas situações, uma habilidade fundamental. No trecho existe também uma aparente oposição: de um lado, o aspecto prático, de outro a necessidade de se considerar outros aspectos, como justificar, estabelecer relações etc. Enfim, mesmo sem perceber, a ideia de uma educação vinculada à vida prática, às habilidades essenciais para o bom exercício da cidadania, incluída aí a profissão, atravessa as diversas tentativas de modernização do ensino público no Brasil. O trecho 3, mostra a partir dos quais as expectativas de aprendizagem devem ser feitas, não traz a expressão *expectativa*:

Trecho 3(presente no tópico 2.3 da parte 2)

- Potencialidade de estabelecimentos de conexões interdisciplinares e contextualizações

A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas do conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significantes. (SÃO PAULO, 2007, p.13).

Apesar de não trazer a noção de expectativa nesse critério, ela pode ser entendida como estando reescriturada por **elipse**, se tomarmos o título do tópico E1. Esse critério de seleção possui um elemento comum à chamada pedagogia moderna: a noção de interdisciplinaridade ou trans-disciplinaridade. O último tópico (trecho 4) usado pelos autores para o estabelecimento de critérios de seleção de *expectativas de aprendizagem* é o espinhoso tema da adequação dos conteúdos aos interesses dos alunos:

Trecho 4 (presente no tópico 2.3, da parte 2)

- Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles. (SÃO PAULO, 2007, p.13).

Novamente temos a expressão reescriturada por substituição, apesar de aqui vir no singular, determinada por artigo. A respeito do conteúdo do critério de seleção, parece-nos que, mesmo bem-intencionados, tais critérios esbarram na dificuldade mesma de fazer conciliar os

interesses dos alunos com as necessidades de muni-los de conhecimentos culturais imprescindíveis, independentemente do interesse que esses possam despertar. Há uma visão ingênua de que qualquer conteúdo escolar pode despertar o interesse dos estudantes, desde que o professor use uma linguagem ou método capaz de “encantá-los” ou “motivá-los”. Nesse ponto, é visível o quanto as análises de Milner e Dufour mostram que, junto com a ideia de uma nova educação, mais democrática e moderna, advém um perverso modo de corroer a própria escola, ao transigir cada vez mais com os conteúdos ensinados em benefício da formação, “moral” ou “cívica”, do “afeto”. Antes mesmo que a escola pudesse tornar-se um local de prática intelectual, ela foi usurpada pelos defensores de uma formação “holística”, global. Na verdade, o conhecimento intelectual, tão criticado pelos pedagogos que acham que a escola dá atenção exagerada a ele, nem mesmo chegou a se estabelecer com qualidade nas escolas.

No entanto, permanece a pergunta: por que em algum momento alguém nomeia isso como *expectativa de aprendizagem*, abandonando a nomenclatura *objetivos*? Ou, o que é mais confuso: antes mesmo de apresentarem um quadro com as *expectativas de aprendizagem*, os autores abrem um tópico chamado “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”, sem explicitar em que difere os tais objetivos das expectativas. Será que a simples mudança do cabeçalho dos planejamentos trará uma mudança de paradigma, e enfatizará o aprender em detrimento do ensinar? E, se assim for, isso é desejável, pensando-se que ensinar é uma relação?

A quarta parte do documento é intitulada “Quadros de expectativas de aprendizagem”. Tentaremos mostrar que existe a possibilidade de justificarmos que a expressão *expectativas de aprendizagem* é apenas uma reescrituração de *objetivos gerais*. Para isso, teremos de recorrer à noção de *memorável*, termo que alude à ocorrência em outros textos de palavras com o mesmo sentido ou que determinem o sentido do texto em questão. O quadro abaixo, reproduzido em parte, traz as expectativas gerais de leitura para o ciclo II (7º a 9º ano do ensino fundamental) na área de língua portuguesa:

Quadro 1 – Expectativas gerais.

Expectativas gerais
P1 Relacionar o gênero ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).

P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
P3 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.
P4 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou enciclopédia.
P6 Recuperar informações explícitas.
P8 Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.
P12 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas/personagens.

Fonte: SÃO PAULO (2007, p. 54)

Para uma questão de amostragem, as expectativas selecionadas são suficientes. Não seguimos rigorosamente a numeração por entendermos que é suficiente colocar um número mais variado de verbos de comando, do que repeti-los em expectativas diferentes. Previamente a esse quadro, outro quadro foi feito com os gêneros textuais desejáveis para essas séries, deixando a cargo da equipe pedagógica a escolha de quais, quando e onde seriam explorados.

Ainda abordando a forma como objetivos gerais e expectativas gerais (note-se que no cabeçalho não aparece a expressão “de aprendizagem”, possivelmente subentendida) aparecem, a semelhança entre os termos é o uso de verbos de comando no infinitivo nas duas. O que isso parece mostrar? Vejamos nas expectativas. A expectativa geral P3 diz “Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto”. Para interpretar essa e outras expectativas gerais assim formuladas, é provável que alguma expressão subentendida lhe deva preceder: quem vai estabelecer a relação entre título e subtítulo, certamente é o estudante. Vamos chamar a expectativa de E1:

E1: P3 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.
(SÃO PAULO, 2007, p. 54)

O enunciado E1 reescritura por elipse a expressão “expectativa” que aparece no título, que vem como cabeçalho do quadro. Então E1 poderia ser reescriturado ou parafraseado da seguinte maneira:

E1’: A expectativa é que o estudante-aluno seja capaz de estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.

Tal paráfrase ou reescrituração feita por nós não parece extrapolar o sentido que as expectativas têm no conjunto do texto, já que são *expectativas de aprendizagem* e, obviamente, quem irá aprender é o estudante. Nesta paráfrase também exploramos o sentido mais comum da palavra expectativa: aquilo que se deseja ou espera. Entretanto, tal paráfrase ou reescrita da expectativa P3 não é a única possível. Um modo de reescrever a expressão, completando o que é subentendido no texto, seria:

E1'': A expectativa do professor – ou da escola – é que o estudante-aluno aprenda ou seja capaz de estabelecer a relação entre o título ou subtítulo e o corpo do texto.

O motivo de insistir nessas paráfrases provém do fato de que muitos pedagogos acreditam que, ao se colocar o planejamento em termos de *expectativas*, necessariamente convoca-se apenas o sentido de *aprender*, excluindo ou minimizando o de *ensinar*. Esperamos ter mostrado o quanto as duas paráfrases são igualmente válidas como interpretações da expectativa P3. Assim, nesse trabalho de paráfrase, explicitamos o agente da expectativa: é o professor aquele que *espera* algo do aluno ou do próprio ato de ensinar, que este tenha tal ou qual resultado. Evidentemente, no quadro das expectativas gerais, a concisão, a elegância e a facilidade de recuperação desses sentidos provavelmente fez com que os redatores do caderno *de Orientações curriculares* optassem pela forma mais simples: verbos de comando no infinitivo, pois já se sabe quem irá executar as ações, os alunos, e quem espera (tem a expectativa de) que eles as executem (os professores). Tal explicação é bastante tediosa, mas importante para a segurança de nosso raciocínio.

Quanto ao conteúdo propriamente dito, nada há que fazer ressalvas: são praticamente inatacáveis, a não ser por um ou outro detalhe que possa diferir de uma abordagem mais teoricamente pessoal. Mas quanto à forma, parecem-se bastante com os antigos *objetivos específicos* de nossos antigos planejamentos. O primeiro elemento de que dispomos para fundamentar tal interpretação é o *memorável* relacionado aos textos de planejamento escolar, que até então estavam divididos sob a rubrica de “Objetivos gerais” e “Objetivos específicos”. Para fornecer mais substância a nossa argumentação e mostrar como a antiga lógica de construção dos planejamentos a partir de objetivos, pensamos ser produtivo reproduzir uma amostra da lista de “Objetivos gerais Língua Portuguesa para o ensino fundamental”, retirada do mesmo documento analisado. Tal fato representa, a nosso ver, uma espécie de retorno do recalcado (extrapolando o sentido do termo psicanalítico) dos objetivos. Recordemos que não há justificativas teóricas para a substituição de objetivos por expectativas; ocorre que a

substituição não foi feita em todos os lugares do documento onde são definidos os conteúdos (que, a certa altura, demonstramos ser usado como sinônimo de expectativas de aprendizagem):

3.3 Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais e responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - c) aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos, por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - a) Contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - b) Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - c) Identificando referências intertextuais presentes no texto;

(SÃO PAULO, 2007, p. 33).

Podemos observar nessa amostragem que os tópicos numerados têm realmente um escopo de maior alcance e, sem dúvida, servem satisfatoriamente a *objetivos gerais* do ensino de língua. Quantos aos tópicos que são elencados com letras ou subtópicos, ainda nos parecem muito mais próximos a *objetivos específicos*, podendo mesmo ir compor o quadro das *expectativas de aprendizagem* sem prejuízo da clareza ou alteração relevante de sentido. No entanto, não é esse o ponto fulcral de nossas indagações, pois sempre haverá uma cizânia em torno do que é mais geral (e implicitamente mais importante) do que é específico (ou acessório). Para nós, o curioso é que a lógica de construção do currículo a partir das *expectativas de aprendizagem* não prescinde da organização em torno dos *objetivos* ou, dito de outro modo, não está em desacordo teórico com ela. O que torna mais fútil ainda a tentativa de muitos pedagogos quererem afirmar que se trata de “paradigmas” diferentes. É interessante notar que a expressão *objetivos* não vem seguida da palavra *ensino* nem da palavra *aprendizagem*, o que possibilita ao leitor completá-la a seu gosto ou veleidade teórica. Para encerrar a comparação que fazemos, é irônico perceber que no quadro cujo cabeçalho é “Expectativas gerais”, a expressão determinante “gerais” é comumente usada para determinar a expressão “objetivos gerais”, que aparecem até mesmo no documento analisado, construído supostamente a partir de outro paradigma. Isso revela uma relação de sinonímia entre os termos *objetivos* e *expectativas*

Um dos elementos que diferenciariam uma *expectativa de aprendizagem* de um *objetivo* poderia ser o sentido dos verbos de comando usados, pois, quanto à forma, não há diferença dos que se veem em objetivos de ensino-aprendizagem. A nosso ver, todavia, o campo semântico dos verbos usados nas expectativas ainda permanece dentro dos tradicionalmente usados em objetivos, gerais ou específicos: identificar, explicar, recuperar, relacionar, compreender, comparar, inferir etc. Tais escolhas lexicais devem-se tanto às especificidades do campo da leitura e produção textual quanto às palavras usadas para definir atividades mentais mais amplas, uma vez estas também são encontradas em outros contextos pedagógicos. Por exemplo, é possível pressupor que verbos como *compreender* e *comparar* sejam aplicados a *expectativas de aprendizagem* nas áreas das ciências naturais, como a física ou química, e das ciências humanas, como história e geografia. Isso já faz parte de um memorável que todo professor utiliza no momento de elaborar seus planejamentos.

Interessa-nos nesse trabalho compreender, à luz da semântica enunciativa, quais são as implicações ideológicas ou políticas (em sentido lato) do uso da expressão *expectativas de aprendizagem*. Em nosso entendimento, é possível pensar essas implicações a partir de pelo menos dois pontos de vista: num primeiro momento, a expressão *expectativa de aprendizagem* que, como tentamos mostrar até agora, não interfere realmente decisivamente no trabalho do professor. Caso os estudantes sejam capazes de estabelecer a relação entre título-subtítulos e o corpo do texto, que diferença faz se isso é chamado *objetivo específico* ou *expectativa de aprendizagem*, perguntar-se-ia o leitor, provavelmente já cansado dessa discussão mais semelhante a uma “picuinha” semântica. Se não faz diferença no resultado da aprendizagem dos alunos, outra coisa é, como forma política de interferir no trabalho do professor e “inflacionar”, digamos assim, a importância da ciência pedagógica e dos pedagogos no contexto escolar. Trata-se, dito de modo talvez um tanto cruamente, de poder: quem tem o poder de dizer *o quê e como* ensinar e quem pode, assim, ocupar posições de mando.

Tal mudança lexical não é sem consequências. Primeiramente pensemos não na expressão em si, *expectativas de aprendizagem* ou *expectativas gerais*, como aparecem no cabeçalho dos planejamentos; pensemos nas expectativas concretizadas no corpo do texto: aí não haveria distinção semântica relevante, a nosso ver, pois servem tanto para expectativas quanto para objetivos, como tentamos defender anteriormente. No entanto, a expressão *expectativa* vem no título-cabeçalho, introduzindo-direcionando um modo de ler, de interpretar. De acordo com o caderno de Orientações Curriculares que estamos analisando, nem há uma

justificativa teórica para o uso da expressão *expectativas de aprendizagem*. Mesmo assim, o locutor tenta defender vários critérios importantes na elaboração e seleção das expectativas. De onde insistimos na performatividade política do documento, muito mais que científica. É como um locutor-secretário que se insiste nesse *modus operandi* de se fazer planejamento, mais que como um locutor-especialista falando a educadores.

Ao analisar o sumário do documento para investigar o sentido da expressão *expectativas de aprendizagem*, encontramos uma curiosa maneira de demonstrar o que vimos até agora argumentando:

SUMÁRIO [...]

PARTE 3

- 1.1 Finalidades do ensino de Língua portuguesa no ensino fundamental
- 1.2 Problemas a serem superados
- 1.3 Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental
- 1.4 Pressupostos norteadores da construção curricular de Língua Portuguesa
 - 1.4.1 Concepções de língua e de linguagem: a natureza dialógica da linguagem
 - 1.4.2 Gêneros e esferas discursivas
 - 1.4.3 [...]
- 1.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

(SÃO PAULO, 2007, p. 7).

Nesse excerto do *Sumário*, podemos acompanhar de maneira bem fácil o quadro de palavras semanticamente aparentadas: *finalidades*, *objetivos gerais*, *expectativas de aprendizagem*. Todas elas podem, em certo sentido, determinar o sentido umas das outras: a respeito das afinidades semânticas entre a expressão *expectativas* e *objetivos*, já mostramos não ser descabido poder tomar uma pela outra; no caso da expressão *finalidade*, também muito próxima do campo semântico dos *objetivos*, poderia ser feito o mesmo. Vejamos abaixo, em que contexto textual a expressão serve de cabeçalho à parte citada:

É consenso hoje que o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar nos usos que dela se fazem, com a *finalidade* de *permitir* que os estudantes adquiram as habilidades necessárias para transitar pelo mundo da escrita, reconhecendo os textos que circulam socialmente e lançando mão deles para dar conta das necessidades e demandas que a vida lhes reserva. (SÃO PAULO, 2007, p. 30, grifo nosso).

Se substituíssemos em uma paráfrase a expressão em itálico por *objetivo*, não seria grande a alteração semântica, mesmo que não exista sinonímia perfeita entre palavras. Além do

mais, o verbo *permitir* em itálico poderia fazer parte de um quadro cujo cabeçalho fosse expectativas ou objetivos gerais. Nem é preciso grande justificação teórica para argumentar a esse favor. Aparentemente, o documento funciona numa espécie de lógica do detalhamento: das finalidades mais gerais para os problemas enfrentados no cumprimento dessas finalidades; dos objetivos –ainda gerais – às perspectivas teóricas e temas (como gêneros) e, por fim, destes objetivos aos critérios de seleção das expectativas de aprendizagem, último tópico da parte 3. Na parte seguinte, temos os quadros com as expectativas de aprendizagem para as séries do II Ciclo do Ensino Fundamental.

Repare-se que o último tópico da parte 3, fala-se em “seleção” de expectativas e não de elaboração dessas a partir dos pressupostos ou finalidades ou objetivos gerais. Obviamente se se fala em *seleção*, não é tarefa dos professores ou educadores, como eles são chamados, elaborar, resta apenas escolher entre as que estão prontas e aplicá-las. O documento fala em consenso, e a equipe técnica é bastante numerosa. No entanto, está longe de ser representativa em termos numéricos para ser constituir num fórum democrático.

Há ainda um breve comentário que gostaríamos de tecer a respeito do sentido da expressão “expectativas” em contraposição à expressão “objetivo”. Mesmo que tenhamos destacado de modo detalhado que as duas podem se equivaler em termos de sentido, existe uma sutil diferença em dizer “eu espero (como quem tem expectativa) ensinar” e “meu objetivo é ensinar”. A sutileza de variação de sentido encontra-se no grau de objetividade ou certeza que aparece muito mais na última expressão do que na primeira. Quem sabe a insistência em relação à primeira já não é fruto da incerteza ou insegurança em nossa capacidade de ensinar. Ou, por outro lado, a preferência dos pedagogos pelas “expectativas” revele ainda uma dimensão sentimental, já criticada por nós em relação à atividade do professor, que perde em objetividade para diluir-se numa possível expectativa.

5. Considerações finais

Na rede educacional pública, as mudanças acontecem assim: primeiro, levantam-se os problemas para depois mostrar as soluções prontas, vindas de cima, sempre muito bem-intencionadas e fundamentadas nas últimas novidades pedagógicas que melhorarão o ensino-aprendizagem, desde que sejam aplicadas pelos professores, coordenadores e diretores. Acontece que nem sempre as justificativas teóricas estão à altura das mudanças que propõem e, ao fim e ao cabo, parece mais uma das muitas reformas que existem para deixar tudo como

está: salas cheias, professores mal pagos, escolas depauperadas, uma desconfiança social da relevância dos conteúdos ensinados na escola, violência escolar etc.

Retomando as críticas feitas Milner, o uso da expressão *expectativas de aprendizagem* é apenas mais um capítulo nessa história de desautorização do profissional professor, pois implica um intervencionismo cada vez mais cerrado por parte dos quadros administrativos, burocráticos, que se materializam nos pedagogos e coordenadores, cujas teorias de ensinar são impostas à revelia de quem está em sala de aula cotidianamente. O que a alimenta é a ideia da reforma: não se fala de educação a não ser a partir da ideia de reforma. Então, dá-lhe reformas, transformem-se os professores em “educadores”, “mediadores”; os objetivos de ensino em expectativas que servirão até o próximo ano, quando serão substituídas por outra novinha em folha, e as expectativas irão para o quarto de despejo das novidades pedagógicas. As novidades apresentadas servem para justificar o fracasso escolar a partir da ideia de que é a metodologia que está errada, que o conteúdo não importa tanto quanto a “socialização”, e assim por diante. Apesar de o *ensinar* não existir sem o *aprender*, parece que a solução, para eles, está apenas no modo como o professor ensina, e que do lado do estudante o esforço, o interesse e as diferenças entre capacidades não têm mais importância.

Nesse documento, a flutuação ou a imprecisão conceitual em torno das expressões *objetivos*, *expectativas* ou *finalidades* parece revelar algo já muito conhecido de todos: uma boa educação não se obtém da alternância terminológica, mas com ações de impacto mais concreto no cotidiano escolar: salários melhores, salas mais equipadas, material escolar melhor, entre outros recursos. O fato de se dar mais importância ao aspecto dito *renovador* dos documentos e a imposição de se seguir tais modelos no contexto escolar, com coordenadores pedagógicos e diretores exigindo uma nova roupa para esse imperador cada vez mais nu, revela a miséria sempre renovada do nosso sistema educacional.

Referências

BENVENISTE, E. Os níveis da análise linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1996. p. 127-140.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Minuit, 1970.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010. 560 p.

DUFOUR, D.-R. **O divino mercado**. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas-SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MILNER, J. C. **De l'école**. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 28.07.2016

Formações imaginárias sobre língua inglesa pessoal e profissional **Imaginary formations about personal and professional English language**

Angela Derlise Stübe*
Tany Aline Folle**

RESUMO: Inserido no projeto de pesquisa "Política linguística e identidade cultural: representações de língua na região de abrangência da UFFS - Chapecó- SC", este texto discute que imaginário sobre língua inglesa se inscreve em narrativas de sujeitos-professores. Como lugar teórico, inscrevemo-nos em uma perspectiva discursiva que se constitui em uma zona de interface, entre a completude e a incompletude, trabalhando com a noção de sujeito cindido, clivado e barrado pela linguagem. A constituição do arquivo é composta por cinco entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com sujeitos-professores brasileiros graduados em Letras, docentes no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, residentes na região de abrangência da UFFS, *Campus* Chapecó - SC. A partir desse arquivo, selecionamos recortes discursivos nos quais se formulam sentidos sustentados em formações imaginárias sobre língua inglesa. A pergunta de pesquisa que orientou nossas análises foi: que formações imaginárias sobre língua inglesa emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros? Entendemos que as formações imaginárias sobre língua inglesa se constituem por traços que apontam rupturas e tensões, pois ultrapassam o nível linguístico, para envolver aspectos identitários, históricos, sociais, políticos e educacionais. Ressoam nas narrativas formações imaginárias de língua inglesa pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Sujeitos-Professores. Formações Imaginárias.

ABSTRACT: Inserted in the research project "Language policy and cultural identity: Language representations in the region covered by UFFS - Chapecó- SC", this text argues that imaginary of the English language is registered in subject-teachers narratives. As a theoretical place, we have signed us in a discursive perspective that constitutes an interface area between completeness and incompleteness, working with the notion of subject split, cleaved and barred by language. The constitution of the file consists of five semi-structured interviews, recorded in audio, with senior Brazilian teachers in Letters, teachers in elementary school and High School, residents in the coverage area of UFFS Campus Chapecó - SC. From that file selected discursives in which are formulated senses sustained in training on imaginary English. The research question that guided our analysis was: what imaginary training on English language emerges in Brazilian subject-teachers narratives? We understand that the imaginary training on English language are constituted by lines that link disruptions and tensions because beyond the linguistic level, to involve identity aspects, historical, social, political and educational. Resonates imaginary formations of personal and professional English language in the narratives.

KEYWORDS: Language. Subject-Teachers. Imaginary Formations.

* Doutora em Língua Aplicada, pela UNICAMP, docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenadora do Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso.

** Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e professora na Prefeitura Municipal de Chapecó.

1. Introdução

(...) não se pode conceber a língua como um simples 'instrumento de comunicação'. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um 'instrumento', que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (REVUZ, 1997, [2006, p. 217]¹).

Este trabalho integra o projeto de pesquisa “Política linguística e identidade cultural: representações de língua na região de abrangência da UFFS - Chapecó- SC”, bem como, a dissertação “Fios na trama: formações imaginárias sobre língua inglesa em narrativas de sujeitos-professores”, defendida em dezembro de 2014, no PPGEL/UFFS², ambos sob a orientação da professora Dra. Angela Derlise Stübe.

Ressaltamos que várias regularidades foram observadas nas análises empreendidas nos projetos acima mencionados. Optamos, neste texto, dada sua extensão, por trabalhar com uma regularidade: “formações imaginárias sobre língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor”, devido à importância de não somente deslocar o imaginário acerca do professor, mas compreender a subjetividade desse sujeito.

Para a composição do *corpus* deste estudo, trabalhamos com cinco narrativas, gravadas em áudio, de professores de língua inglesa, brasileiros, graduados em Letras, docentes no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, residentes na região de abrangência da UFFS, *Campus* Chapecó - SC. Selecionamos recortes discursivos (RD) das entrevistas pautados em regularidades do *corpus*, elencadas a partir da seguinte questão de pesquisa: que formações imaginárias sobre língua inglesa (LI) emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros?

Partimos do pressuposto de que a relação que os sujeitos-professores³ brasileiros de língua inglesa mantém com os dizeres sobre essa língua é constituída pela memória discursiva.

¹ A primeira data corresponde ao original da obra; a segunda, à edição brasileira consultada. Ao longo do texto, utilizaremos a data da obra consultada. Adotaremos este procedimento para as outras obras referidas ao longo do texto.

² Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó – SC.

³ Com base em Eckert-Hoff (2008, p. 23), ao nos referirmos a “sujeito-professor” (SP) não estaremos tratando nem de pessoa física, nem de um sujeito empírico, mas de um sujeito histórico e ideológico.

Compreendemos que há sempre uma memória trabalhando em nosso dizer, “descortinando esquecidos dizeres, fazendo furo na língua, memória com a qual os discursos insistem em brincar de esconde-esconde, ora ocultando-a, ora fazendo com que reapareça” (DE NARDI, 2003, p. 66).

Nosso trabalho, inscreve-se na perspectiva da Análise de Discurso (doravante AD), a qual compreende a língua pelo movimento, imbricamento, flexibilidade e pela produção e dispersão de sentidos. Nesse sentido, formulamos como hipótese que as formações imaginárias sobre língua inglesa que circulam nas narrativas dos sujeitos-professores funcionam por meio de uma discursividade que se sustenta no embricamento da língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor de LI.

Compreendemos que essa relação ressoa nos recortes discursivos pelas regularidades que apontam para as vantagens (*status*) de ser professor de língua inglesa e para as distintas atribuições entre língua inglesa profissional e língua inglesa pessoal.

Para sustentar a pertinência dessa discussão, apresentamos um recorte discursivo (RD)⁴ de uma das entrevistas gravadas com um dos sujeitos-professores participantes da pesquisa. O sujeito-professor foi questionado sobre quais os motivos que o levaram a ser professor de língua inglesa:

“RD1-SP4⁵: Bom/ tem os dois lados né/ o profissional e o pessoal/ profissional /é a profissão que eu escolhi/ eu gosto de trabalhar é/ eu gosto de ser professora/ então, gosto de ter meus planos de aula / de preparar uma aula/ ter meus objetivos /e ver se eu alcancei/ que que eu posso fazer com esse currículo agora/nessa disciplina/ nesse conteúdo/ com essa unidade do livro/ então esse é o profissional/ então é um desafio/ como colocar pro aluno/ atingir os meus objetivos/ e né/ ter um retorno/ e pessoal assim/ é/ aí/ hum //eu acho assim/ eu gosto da língua/da língua inglesa / eu acho ela um algo a mais/ eu acho ainda a gente ta num/ vivendo uma realidade assim que/ (**⁶). cuidado de continuar estudando pessoalmente/ agora estou falando do lado pessoal né/ Então assim/ as vezes eu me deparo assim/ poxa vida/ eu estou precisando buscar/ estou precisando estudar/ eu já esqueci coisas que devia ter esquecido/ então a língua inglesa / assim ao mesmo tempo que você aprende/ que você se apropria/ que você sabe que você sabe/ você cai no esquecimento/ são

⁴ Destacamos que o RD1 é apresentado aqui como ilustração.

⁵ Utilizaremos a sigla RD (recorte discursivo), seguida do numeral (RD1, RD2...) e SP (Sujeito-professor) seguido do numeral (SP1, SP2...) correspondendo à sequência em que os recortes foram trazidos para a análise.

⁶ Convenções utilizadas nas transcrições: / (barra) - Indica uma pausa breve na fala do enunciador. (**) - pausa seguida de mudança de assunto. *** - Indica uma interrupção por algo ou alguém. // (barras duplas) - Indicam pausa mais longa na fala do enunciador. [inc.] – Incompreensível. [] - Indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora. () - Indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora. AAA – (maiúsculas) – Entonação enfática.

regrinhas/assim como na nossa língua/ né (...) a gente cai no esquecimento/ justamente por não praticar/ eu não pratico o inglês porque / o tempo é tão corrido né/ aula/ casa/ filhos// enfim/ é/ praticar/ mas nem sempre/ pessoal/ o pessoal fica um pouquinho de lado/ o profissional te suga mais.”

Para o desenvolvimento das análises, organizamos este texto em três pontos. No primeiro, desenvolvemos o quadro teórico, que orienta as análises e que traz conceitos centrais ao desenvolvimento do tema, tais como discurso, língua, sujeito, historicidade e identificação. No segundo, apresentamos os aspectos metodológicos e a análise do corpus; e no terceiro, tecemos nossas (in)conclusões.

2. Pressupostos teóricos

Ao tomarmos como objeto de estudo narrativas de professores de língua inglesa, é importante apresentarmos alguns conceitos que sustentam nosso gesto de interpretação. Para isso, neste momento, apresentaremos os conceitos que nortearam nossas análises.

Para a AD, a materialidade do discurso interessa mais do que a organização linguística ou a influência que a exterioridade exerce sobre os mecanismos linguísticos. Portanto, todo discurso é ocultação do inconsciente, bem como, todo discurso é um interdiscurso, espaço de construção e reformulação do sentido pelo sujeito (PÊCHEUX, 2009).

O sujeito é movimentação, assim como é o discurso, este que permite compreender o funcionamento do processo histórico de constituição do sujeito. Entendemos que é pelo discurso, palavra em movimento, produção material da vida, prática de linguagem, que nos mobilizamos para entender como a história trabalha. O discurso marca diferenças e aponta tensões, constitutivas do homem e da sua história.

Por esse viés, vale retomar que para a AD interessa a forma como a língua está representada em relação à história, ao que se refere à exterioridade. Compreendemos que a produção de sentidos pelos discursos passa pela historicidade, considerada possibilidade da movência dos sentidos e dos sujeitos. A historicidade está, também, inserida nos processos identificatórios que constituem/determinam o sujeito.

Dessa determinação de sujeito, tratamos do sujeito que se inscreve no mundo pela linguagem e que tem na língua a inscrição material da linguagem, no discurso. A partir da articulação da língua com a história é que entram em cena o imaginário e a ideologia, pelas quais sujeito e sentido se constituem, concomitantemente.

Pêcheux (1975, [2009]), a partir da leitura que faz de Althusser (1970), apresenta a importância da ideologia nos processos discursivos. De acordo com Pêcheux (2009, p. 132):

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” - seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (luta de classes) na Ideologia.

Para o autor, é a partir da materialidade linguística que a materialidade ideológica pode ser apreendida. Entendemos, desse modo, que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Compreendemos com Orlandi (2012, p.53) que estamos sujeitos “à língua e a história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem”.

Para Orlandi (1996, [2012b]), há uma determinação histórica que faz com que o sentido não seja único e nem qualquer um. Isso porque o sentido existe pelo trabalho da ideologia, resultante da relação do sujeito com a língua e a história.

Compreendemos que os processos discursivos ocorrem a partir de uma série de formações imaginárias que, por meio da antecipação, permitem dizeres, produzem efeitos de sentido, pois inscrevem o dizer em uma rede de memórias. Em outras palavras, “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 2010, p.81). Para o autor, essa relação é um efeito de sentidos entre locutores.

Para compreendermos as narrativas dos sujeitos-professores foi preciso referir o dizer às suas condições de produção e as relações do dizer com sua memória. Dessa maneira, o contato com a língua inglesa não pode ser transferência ou reprodução entre termo a termo entre língua portuguesa e língua inglesa.

Nesse sentido, há uma relação de semelhanças e afastamentos vivenciados com entusiasmo ou desânimo pelos sujeitos-professores de língua inglesa, sobretudo quando a relação com a língua inglesa é separada em “pessoal e profissional”.

Nesse embate, pessoal e profissional, ressoa movência do sujeito que emerge entre significantes:

Expliquemo-nos: não se trata aqui de evocar, em geral, “o papel da linguagem” nem mesmo “o poder das palavras” deixando incerta a questão de saber se se trata do *signo*, *que designa alguma coisa para alguém*, como diz J. Lacan, ou se se trata do *significante*, isto é, *daquilo que representa o sujeito para um outro significante*, (ainda J. Lacan). É claro que, para nossos propósitos, é a segunda hipótese que é boa, porque nela é que está a questão do *sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é “preso” nessa rede – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si.*

Compreendemos com Pêcheux (2009, p. 143) que a movência de nomes comuns para nomes próprios aponta a movência do sujeito. Deslocamos esses efeitos para o nosso trabalho, buscando compreender a movência em relação às formações imaginárias de língua inglesa no que se refere “a língua pessoal e profissional” dos sujeitos-professores dessa língua.

Concordamos com Pêcheux (2010) que dependerá das condições de produção para que um discurso seja enunciado. Com base nisso, entendemos as narrativas como discursividades historicamente constituídas, conforme as condições de produção que as sustentam. Considerando esses conceitos, procuraremos, no desenrolar da análise, interpretar a movência nas formações imaginárias sobre língua inglesa.

3. Desenrolar da trama

Para a tessitura do *corpus*⁷, realizamos entrevistas orais semiestruturadas com professores licenciados em língua inglesa e atuantes no Ensino Fundamental⁸ I, II e Ensino

⁷ Nosso trabalho foi aprovado, no dia 03 de Fevereiro de 2014, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Protocolo CAAE número: 24941113.6.0000.5564.

⁸ A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para o Ensino Fundamental 9 anos de duração - Anos iniciais - 1º ao 5º ano - de 6 a 10 anos de idade - Anos finais - 6º ao 9º ano - de 11 a 14 anos de idade; IN: <file:///D:/Downloads/passoapasso9anos.pdf>. Os sujeitos-professores entrevistados, bem como, grande parte da população de Chapecó - SC utilizam a nomenclatura anterior

Médio, residentes na região de abrangência da UFFS - Chapecó. Os critérios para a seleção foram tempo de serviço no magistério, disponibilidade para conceder a entrevista e interesse em participar da pesquisa.

A partir da transcrição das entrevistas, realizamos nosso gesto de interpretação que resultou na seleção dos recortes discursivos. Entendemos o recorte como uma unidade discursiva, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p. 14). Para o desenvolvimento de nosso gesto analítico, partimos da materialidade linguística, (re)velada nas narrativas (através de pistas tecidas no fio do discurso), e mobilizamos noções e conceitos basilares da AD. Compreendemos que para analisar discursivamente, faz-se necessário o movimento pendular⁹, movimento entre o ir-e-vir na teoria, na escolha do *corpus* e na análise.

3.1 Narrativas: alinhar a trama e o momento de se dizer

Partimos do pressuposto de que os sujeitos-professores estão assujeitados a processos histórico-ideológicos que não lhes são transparentes. Interpretamos, a partir de Scherer, Morales & Leclerq (2003, p. 25), que falar de narrativa é discorrer sobre algo que “se define como o meio primordial, que liga cada um de nós à sociedade em que vivemos. O mundo é linguagem e nós somos linguagem”.

Com as autoras, interpretamos que narrar é muito mais do que enunciar dados, é falar ao outro, é a união de dados e de fatos que estabelece um acontecimento. A partir desse acontecimento, passa a fazer sentido para si, para que possa significar e ter sentido para o outro. Se nos constituímos com e a partir do outro, tomamos o narrar como “[...] saber falar a si próprio pelos mal-entendidos, pelos silêncios, pelos não ditos, por tudo o que podemos dizer/ouvir e, ao mesmo tempo, por tudo o que não podemos dizer/ouvir nessa narrativa” (Ibidem, 2003, p. 25).

Pelo funcionamento parafrástico, as narrativas nunca serão consideradas individualmente, mas sim nas relações discursivas apresentadas. Para as análises levamos em conta a dimensão simbólica das narrativas, como algo não finalizado, não pronto. Elas possuem

que definia como: Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio - 1ª a 3ª série do 2º grau.

⁹ A expressão movimento pendular cunhada por Petri da Silveira (2004).

fronteiras sempre porosas e instáveis que podem ser constantemente rearticuladas no processo de desenvolvimento da movência.

Compreendemos que as narrativas, bem como a história, não estão ligadas ao tempo em si, mas a prática que se organiza a partir das relações de poder e de sentidos (ORLANDI, 2008). Nesse sentido, interpretamos que emerge nas narrativas dos sujeitos-professores, a contradição característica do sujeito que se compreende livre para “decidir/falar” o que lhe interessa, seja pessoal ou profissionalmente, mas que, ao mesmo tempo, é limitado pelas condições de produção do discurso.

3.2 Imaginário de língua inglesa: (des)construção de sentidos

Como destaca Orlandi (2012b, p. 130-131),

pela teoria sabemos que a unidade é uma ilusão, constitutiva e necessária, mas uma ilusão produzida pela relação imaginária do sujeito com suas condições de existência, [...] é essa ilusão que sustenta em grande medida as nossas formas do social.

Interpretamos que denominar língua inglesa como “uma” língua inglesa é construir uma unidade imaginária. Nesse sentido, as respostas ao questionamento “Fale sobre os motivos que o (a) levaram a ser professor(a) de língua inglesa ” se entrelaçam, se estabelecem e deslizam num movimento contínuo. Interpretamos, a partir do RD1¹⁰, que o SP4 traz como marcas do que denomina como língua inglesa (LI) profissional a exigência de planos de aula, preparar aulas, ter objetivos executáveis, currículo, disciplina/conteúdo, unidade do livro e enfatiza “*então esse é o profissional*”, e acrescenta “*o profissional te suga mais*”.

Podemos interpretar que a marca linguística “*suga mais*” filia-se ao discurso capitalista, que exige que algo seja realizado para alcançar a meta almejada. No dizer do SP4, “*suga mais*” atribuiu à língua inglesa profissional obrigações, como planos de aulas, currículo escolar, conteúdo (unidade do livro).

Interpretamos ainda que o verbo “sugar” relacionado à língua inglesa profissional traz a inscrição do discurso-ideologia marcada no corpo e que se produz a partir do ritual ideológico. Nesse sentido, compreendemos com Orlandi (2012c, p.95), que “o corpo não escapa à

¹⁰ Recorte Discursivo usado como ilustração do tema, apresentado na introdução deste texto.

determinação histórica, nem à interpelação ideológica do sujeito. O corpo não é infenso à ideologia”

Por esse viés, entendemos que a partir do verbo “sugar”, SP4 estabelece a relação de que a língua inglesa profissional é capaz de absorver, retirar, extrair. A ação de sugar rememora que o corpo é interpelado. Nas palavras de Orlandi (Ibidem), “é um corpo produzido pela ideologia capitalista.”

A língua inglesa profissional se engendra com a língua inglesa da escola, em que a deriva na marca discursiva “*suga mais*” sobressai, ganha obrigações. Já a língua inglesa pessoal, a do desejo, “*fica um pouquinho de lado*”.

Compreendemos que:

Estar numa outra língua, é um trabalho árduo para os sujeitos que aprendem e ensinam, porque não se trata simplesmente de uma questão de escolha, de vontade; não é apenas um trabalho de educar nosso corpo a falar a língua ou nossa memória cognitiva a registrar um novo código. Longe disso, a complexidade do estar na língua do outro é a do trabalho de um sujeito que terá de se enfrentar com suas próprias memórias – discursivas memórias – sobre a sua língua, dita materna, e a língua do outro, dita estranha. (DE NARDI, 2009, p. 187).

No movimento de estar em uma língua outra, o sujeito-professor encontra-se em momento de tensão. Esse é o momento em que espaços se abrem, possibilitando a esse sujeito resistir ou não às novas memórias nessa sedutora língua estranha.

Ao que se refere à língua inglesa pessoal, o SP4 relaciona com o processo de estudar língua inglesa no qual não será cobrada, a não ser por si mesma. Associa o processo de aprendizagem de língua inglesa com o de língua portuguesa (“*são regrinhas/assim como na nossa língua*”).

Ressoa no RD1 uma junção entre as línguas, aproximando-as, possibilitando que marcas sustentadas pelas políticas linguísticas de língua estrangeira se inscrevam e conformem efeitos de sentidos da dominação pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Orlandi (2007a, p. 60) nos lembra que:

Se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. Pode-se até mesmo fazer com que muitas línguas sejam faladas, sejam aprendidas, circulem. Mas o que significa falar essas face à língua nacional? Teriam estes

falantes o estatuto de cidadãos, ou apenas “usuários”? Ser usuário de uma língua tem um estatuto totalmente diferente de ser falante de uma língua oficial, materna etc.

Trazemos essa relação entre “cidadãos” e “usuários” e deslocamos para a relação entre a língua inglesa e os sujeitos-professores. Compreendemos que ressoa na relação ser professor brasileiro de língua inglesa uma despersonalização, pois temos outra língua e também uma língua com outra memória. Interpretamos que os sujeitos-professores são tomados pela língua inglesa. Os sujeitos-professores são constituídos pela multiplicidade de vozes e se constroem em diferentes discursos mediados pela língua materna. Entendemos, a partir de Coracini (2003), que o encontro de duas línguas (materna e estrangeira) traz uma relação de confrontos. Dito isso, compreendemos que o sujeito-professor é pego pelo imaginário de língua inglesa profissional, conformando efeito de sentidos de ser “usuário” da referida língua.

A partir do imaginário de língua inglesa profissional, entendemos que o processo de estar “em formação” conforma sentidos de que a falta é constitutiva e, justamente por isso, ela nunca está onde pensamos que ela está. Portanto, no processo de formação de um professor de línguas (no caso, língua inglesa), são necessárias atitudes que garantam continuidade de um ciclo sem fim, já que de toda busca e de toda completude fazem emergir uma nova falta (CORACINI, 2003a).

Ressoa, também, no RD1 sentidos do “imaginário língua (para o) trabalho”. Compreendemos que SP4 retoma e define funções para a(s) língua inglesa pessoal e profissional. No entanto, reconhecemos “um tecido de *evidências* ‘*subjetivas*’ assim, a adjetivação se deve ao fato de que essas evidências constituem o sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 139), sendo que, o sujeito da/na AD é o indivíduo interpelado em sujeito e constituído de outras vozes.

Com Althusser (1970), compreendemos que o sujeito de direito encontra-se dentro da sociedade, num sistema economicamente capitalista no qual, ilusoriamente, é possuidor de vontade própria. Nesse âmbito, a ideologia naturaliza um sentido como se fosse o único possível o qual, segundo Althusser (1970, p. 94-95, grifo do autor), faz com que percebamos “[...] as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘É evidente! É exatamente isso! É verdade!’”. Discursivamente, não podemos nos deter à

evidência dos sentidos, caso contrário, a historicidade seria apagada de sua construção, impossibilitando a compreensão da materialidade discursiva.

Por isso, questionamo-nos: o que é saber língua inglesa no dizer desses sujeitos-professores? Emerge nas narrativas que o saber língua inglesa está relacionado ao dominar a língua do outro. Saber língua inglesa para os sujeitos-professores ressoa como saber falar essa língua e dominar as estruturas gramaticais e lexicais. Compreendemos que o domínio (ilusório) de partes da língua, como divisão estrutural, “represente, uma parcial inscrição discursiva na língua que ensinam, tornando-se essa, possivelmente, a única via de inserção nessa língua outra e a única via pela qual eles poderiam mediar uma relação dos alunos com esse objeto de saber”. (TAVARES, 2010, p. 179).

Para Scherer (2006, p. 20), "falar é uma atividade singular de linguagem, uma forma de existir". Interpretamos que “saber falar língua inglesa” possibilita ao sujeito-professor existir nessa língua.

O sonho e o desejo unem-se à ideia de mercado, de produtividade, pois caso não alcançasse a língua inglesa, não adentraria ao mercado de trabalho. Com isso, entendemos que ressoam no RD1 efeitos de sentido do discurso capitalista.

Interpretamos que o desejo por “saber” língua inglesa vai além do “desejo de completude”, pois entendemos que sujeito e sentido se constituem reciprocamente e são sempre incompletos. Para Orlandi (2007, p. 78), “não há nem um sujeito-absoluto, auto-suficiente, nem um sujeito-complemento, inteiramente determinado pelo fora. A incompletude é uma propriedade do sujeito (e do sentido), e o desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentido de identidade”. (Ibidem).

No RD1, “saber” inglês aponta para relações cercadas pelo desejo da incompletude. O “saber” inglês está em uma relação de entremeio, entre o desejo que move e a formação linguística. No entanto, independentemente de buscar o objeto (no caso, língua inglesa), o sujeito-professor não alcançará o objeto do desejo, pois a completude é inexistente. É a “ilusão de completude”, que leva o sujeito à procura do objeto.

3.3 (In)completude: os nós da formação

Consoante ao que já mencionamos, entendemos que o sujeito produzido pela linguagem, ocupa o lugar de onde enuncia. Esse é o lugar que representará o lugar social (o lugar do professor) o qual determina o que ele pode ou não dizer. Considerando a condição desejante

dos sujeitos-professores, traremos recortes discursivos que marcam a relação de confronto entre formação e (in)completude. Tal ilusão pode ser interpretada no recorte:

“RD2- SP3: Eu comecei fazer cursinho com treze anos /era um cursinho de três anos e // eu terminei ele/ fiz o curso completo/ no tempo normal/ aí /eu parei por um ano /e alguma coisa /e aí foi o período que eu terminei o ensino médio /e tava decidindo o que ia fazer na faculdade/ aí entrei num curso e não gostei/ fui pra outro e acabei indo parar no Inglês/ Fui fazer letras/ Também fiz a faculdade completa/ no período normal/(...) e aí eu fui fazer um outro cursinho/mas eu não queria estudar em turma e fazer cursinho em escola normal assim / e aí eu fui fazer XX/ fiz o curso do meu nível pra frente/ e também terminei o cursinho no WX¹¹, que lá vocabulário também se aprende bastante coisa, /muita interpretação de texto e tal/ depois eu voltei a dar aula/não tinha ainda saído né/ continuava sendo secretária bilíngue/ voltei a dar aula e aí sim /isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né/ então nas minhas horas de folga/ quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim”.

Destacamos no RD2 o processo no qual SP3 cria a ilusão de que a linearidade temporal “passado-presente” é necessária. O SP3 se refere ao seu processo de aprendizagem de língua inglesa como consequência da utilização da língua como “língua- profissão”. Chama-nos a atenção o fato de SP3 tentar estabelecer linearidade na narrativa, pois, compreendemos que os sentidos saem do trilho, eles se movem, derivam (ORLANDI, 2012).

Ao projetar linearidade na história, SP3 pode ter a pretensão de tamponar falhas, lapsos, equívocos, que constrói um discurso, um dizer em constante curso, em constante movimento. No entanto, na ilusão de dizer o que quer dizer, apenas retoma sentidos pré-existentes, sentidos esses já determinados pela história e que, independente da vontade de SP3, significam (ORLANDI, 2012a).

O SP3, após um período afastado da docência, retorna à profissão e, ao falar sobre, expõe da seguinte maneira: “*isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né*”. Entendemos que ressoa no dizer de SP3 uma projeção imaginária filiada ao dever. A deriva dos sentidos produzidos aponta que SP3 procura obter “algo” (língua inglesa) e responsabiliza-se por parte do que sabe da/na língua inglesa. Para este, é ainda preciso *estudar (Fui fazer letras/ Também fiz a faculdade completa/ no período normal/(...) e aí eu fui fazer um outro cursinho)*, para atingir a completude (ilusória).

¹¹ Nome fictício de outra escola de línguas.

Interpretamos, na aplicação da modalização deôntica (obriga), que SP3 considera que um estado de coisas deve ou precisa ocorrer, que ele deverá estudar língua inglesa para sempre. Trata-se, nos termos de Neves (2000, p. 188), da expressão “de necessidade por obrigatoriedade”. Compreendemos que no RD2 produz-se um efeito de causa-consequência, ou seja, da necessidade à obrigação, pois o fato de terminar, completar, fazer, cursar língua inglesa permanece no cenário da vida de SP3 ecoando que “é preciso continuar estudando língua inglesa”.

Constitui-se um lugar de professor brasileiro de língua inglesa frente a essa língua, lugar que constrói sua posição de sujeito. Dessa posição, é repassada ao professor brasileiro de língua inglesa a necessidade de falar essa língua e que este tem a responsabilidade de realizá-la (GRIGOLETTO, 2007).

O imaginário de língua inglesa profissional produz a obrigatoriedade de que o professor brasileiro de LI tem de dominar essa língua. Ocorre o “efeito de responsabilização do sujeito interpelado por esse discurso, se este se colocar na posição de destinatário. Se X é necessário ou é preciso X, pode-se concluir que se deve fazer ou conseguir X” (Ibidem, p. 221). Assim, se a língua inglesa é necessária ao professor brasileiro de língua inglesa, o mesmo deve conseguir dominá-la (sabê-la).

O discurso de SP3 filia-se ao “Imaginário de língua inglesa pessoal e profissional”: “quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim”. Ressoa que a conjunção coordenativa “nem” manifesta-se entre segmentos de valor negativo. (NEVES, 2000). Nesse embate, emergem efeitos de sentido em busca da tentativa de separar a língua inglesa pessoal e profissional. Em outras palavras, a língua inglesa utilizada para dar aula, para preparar aulas é diferente da língua inglesa que SP3 estuda para si.

O SP3 aponta atributos para a língua inglesa profissional, como dar e preparar aulas, bem como afirmou que voltar a dar aula obrigava-lhe a estudar. Na língua inglesa pessoal, emergem sentidos de que SP3 esteja nutrindo o desejo, preenchendo o vazio, pois é a língua a qual SP3 se dedica estudar (*eu estou estudando pra mim*).

A subjetividade produz a movência de sair de si e resulta no retorno a si através da alteridade. É apenas pelo olhar do outro e passando pelo outro, que a subjetividade se constitui:

“RD3-SP4: (...) /então eu fui pro curso de Letras/ pensando em aprender Inglês/ quando cheguei na universidade tinha a graduação com Português/ não tinha opção/ só estudar Inglês/ ou só Português/então/ quando você chega lá /você percebe que

algumas coisas você tem que fazer/ mesmo que você não tendo interesse né/ (...) então o que a gente tinha de contato com o Inglês/ era com a professora/ então aos poucos eu comecei a perceber assim/ bom estou concluindo um curso /e não sei Inglês/ vou ter que buscar um cursinho/ por quê/ porque era ruim assim/ eu me sentia mal quando alguém/ até hoje às vezes tu pensa assim/ a você é professora de inglês/ ah tu sabe tudo de inglês/ tu consegue assistir o jornal e entender tudo profe/ tu consegue vê um filme sem olhar primeiro a legenda?/ Então essas coisas ao mesmo tempo assim que / a/ eu tenho um diploma de graduação /uma formação em língua inglesa / mas eu não sei inglês/ daí surgiu a necessidade/ mas, por outro lado os cursos de inglês são caros né/ o acesso difícil/ se você não mantém se (sic) num curso é a mesma coisa que jogar dinheiro fora né”/.

Interpretamos que o SP4 relaciona a aprendizagem de língua inglesa a duas questões: à expectativa de “saber-ter” a língua inglesa profissional e ser professora de LI à graduação em Letras. Na relação temporal “*aos poucos*”, SP4 foi percebendo que estava concluindo um curso de Letras e não sabia Inglês. Marca-se uma relação que gerou consequências na formação e na identificação de SP4 com a língua inglesa (língua almejada). Entendemos que o desejo pela LI instaura uma ilusão de completude que vincula SP4 a “uma busca incansável e inatingível” (STÜBE NETTO, 2008, p. 212), produzindo a ilusão de que por meio do curso de Inglês possa encontrar a completude sempre adiada.

Ao enunciar “(...) *Então essas coisas ao mesmo tempo assim que / a/ eu tenho um diploma de graduação /uma formação em língua inglesa / mas eu não sei inglês*”, o SP4 tece uma relação de “custo-benefício”. Interpretamos que a formação em um mundo dominado, pela globalização da economia e pelas novas leis do mercado (MARIANI, 2008), aponta para o sujeito dentro desse espaço no qual o capital social, cultura e formação acadêmica devem valer ao longo da vida.

Sentidos são mobilizados na relação custo-benefício e retomam o pré-construído de que o diploma outorga formação. Impera no intradiscurso a construção *diploma = formado* de tal modo que retomamos esses vocábulos e como se configuram. Tomamos o substantivo diploma no dicionário Houaiss (2009) descrito como:

documento oficial que concede um direito, um cargo, um privilégio e documento concedido por uma instituição de ensino, que equivale à declaração de que o portador possui as habilitações e cumpriu as exigências necessárias à obtenção de um grau ou título; e, associado ao vocábulo formado, encontramos como aquele que se formou; está completo, pronto; que concluiu curso.

No entanto, SP4 tem um diploma, uma formação em língua inglesa, porém não sabe inglês, e isso resulta em mais investimentos. O SP4 atribui valor à língua inglesa, ao investimento feito em relação à aprendizagem dessa língua que não está lhe proporcionando o retorno esperado. O sujeito-professor investiu na graduação, investiu em cursos de formação, mas não “sabe” a língua, o que coloca esta língua numa posição de instrumento útil. De acordo com Grigoletto (2003, p. 228), “conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”.

Como dissemos, o pré-construído em relação a ser possível aprender a LI na universidade é diluído. No entanto, produzem-se sentidos que SP4 acreditava sair da universidade “dominando” a língua inglesa e ressoa no RD3 que SP4 constata não ter atingido seu objetivo, delineando a contínua busca pela língua inglesa.

Entendemos que, ao término da licenciatura em Letras, o sujeito-professor está autorizado a ocupar e desempenhar determinada posição, pois para passar em um concurso para professor efetivo da rede pública de ensino necessita ser “formado” em Letras. Recebe o adjetivo de “habilitado” para exercer a função de professor de língua inglesa (especificamente), no entanto, esta graduação assegura a língua inglesa profissional, mas não garante uma habilitação pessoal e social (TAVARES, 2010).

A relação que os sujeitos-professores estabelecem com a língua inglesa (como objeto de trabalho, como LI profissional) associada a uma busca eternizada de aprender/saber, alcançar, atingir, dominar, perpassa todas as narrativas. A necessidade de saber é constitutiva do sujeito histórico (ORLANDI, 2001). Nesse sentido, os sujeitos-professores, afetados pela ideologia (dominante) capitalista que determina que cada sujeito seja valorizado de acordo com o que ele faz, constroem um dizer que os sujeitos-professores necessitam “dominar a língua inglesa - instrumento de trabalho”.

Podemos afirmar que esse efeito ideológico funciona no RD4, pois o pré-construído sobre a profissão “professora de língua inglesa” constrói um dizer que é obrigação do professor glorificar a profissão e ter paixão pelo que faz:

“RD4-SP2: Paixão/ primeiro// busca incessante de ter essa fluência tanto na minha língua /quanto na língua inglesa / acho ela bonita sabe // É a minha paixão /porque é o meu trabalho”.

Compreendemos que há um impasse, deslocamento, na narrativa de SP2, no momento em que menciona a numeração ordinal “primeiro”, estabelecendo uma ordem para os fatores correspondentes ao que é a língua inglesa para ele. No entanto, interrompe na narrativa quando diz buscar ter fluência na língua portuguesa (sua língua materna) e na língua inglesa, estabelecendo uma relação de similitude entre ambas as línguas.

Ao referir-se à língua inglesa, utilizando o adjetivo “*bonita*”, ressoa no RD4 que o SP2 apaixonou-se pelo que considera bonito na língua inglesa e retoma ao início de sua resposta, dizendo “*É a minha paixão /porque é o meu trabalho*”. Nos sentidos que circulam no RD4, interpretamos que os pronomes possessivos “minha” e o “meu”, funcionam como tensão, pois, “minha língua, minha paixão e meu trabalho” imbricam e funcionam na tensão do instável e do estabilizado, do que circula na sociedade e do que se pressupõe que deveria ser, e o que os diferencia. Podemos compreender esse funcionamento pelas paráfrases:

- i) É a minha paixão porque é o meu trabalho.
- ii) A língua inglesa é o meu trabalho, então é a minha paixão.
- iii) Ter fluência em língua inglesa porque é minha paixão.
- iv) Busca pela fluência porque é o meu trabalho.

Nas paráfrases, funcionam sentidos produzidos pelo pré-construído, algo que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (o mundo das coisas)” (PÊCHEUX, 2009, p. 151). No pré-construído, presente nesse recorte, funciona a evidência de que temos circulando na sociedade o deslumbramento, paixão, atração pela língua inglesa, arraigado ao papel de atuar na profissão professor, com essa mesma paixão.

Compreendemos que os sentidos produzidos pelas paráfrases (i), (ii), (iii) e (iv), nos possibilitam compreender que ressoa o “imaginário de língua inglesa pessoal e profissional” e se marca a partir dos vocábulos “trabalho, busca incessante e fluência”. Nas referidas paráfrases, emerge a “língua profissional do sujeito-professor de língua inglesa”.

Interpretamos que ressoa o “imaginário de língua inglesa pessoal e profissional” no momento em que SP2 narra que a língua inglesa é para ela movida por um imaginário de fascínio, que recobre a memória sobre a língua inglesa. Porém, na aplicação das expressões

“tanto na” e “quanto na”, o SP2 une a língua inglesa à língua portuguesa, tecendo uma comparação entre as línguas, no entanto, a adjetivação de bonita é empregada à língua inglesa.

Interpretamos, consoante a Eckert-Hoff (2008), que há um imaginário formado acerca do “ser professor”, bem como a possibilidade de organização de um discurso que outorga um lugar para o sujeito-professor. Apresentamos, a partir das análises, o que ressoa nas narrativas em relação à escolha profissional, “ser professor de que”. Por meio das marcas linguísticas que associam à língua inglesa profissional ao *status* da língua inglesa, como exposto no RD5, buscamos compreender os efeitos de sentidos no dizer do SP3:

“RD5-SP3: Então/ quando as pessoas perguntam o que eu faço/ eu digo que sou professora/ só pra ver a reação/ aí já fazem aquela cara / ishihish né/ pobre (risos, //)/ Aí perguntam/ professora de quê? /Eu sou professora de Inglês/ nossa que legal/ nossa que bacana/ aí estou precisando de umas aulas/ sem aquela // né/ sempre a mesma cantada inclusive/ Então assim/ as pessoas tem um preconceito aqui /no nosso país justamente por não ser uma profissão valorizada/ não ser bem remunerada e tal/ mas/ no geral assim/ todo mundo vê como uma profissão nobre/ por não ser valorizada não financeiramente/ nem profissionalmente/ quem vai é por amor/quem continua é porque tem o dom/ porque quer mesmo/ ou porque é /muito ruim pra fazer outra coisa. (risos)”

Compreendemos que o SP3 ao responder ao questionamento (*quando as pessoas perguntam o que eu faço*), projeta a resposta e a situação para falar sobre sua profissão. Isso porque SP3 ao dizer “sou professora” e ao aguardar que as pessoas questionem de que especificidade, imagina uma resposta. O SP3 espera uma reação diferente das pessoas ao assumir-se “professora de Inglês”:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2012a, p. 42)

No RD5, o SP3 se satisfaz com os adjetivos *legal*, *bacana*, utilizados para descrever sua profissão de professora de inglês. Entendemos que o movimento de SP3, a satisfação discursivizada, ressoa um processo de colonização, “o que é do outro-nativo de língua inglesa é melhor” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 114).

Sentidos do discurso da colonização brasileira ressoam no RD5, pois mantém a imagem de que o que é estrangeiro é melhor. Orlandi (2008, p. 54), ao abordar o discurso da colonização, formula que “O europeu nos constrói como seu ‘outro’ mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna”. No entanto, dado o discurso da descoberta, discurso sem reversibilidade, os europeus são sempre o “centro” e nós é que os temos como nossos “outros” absolutos (ibidem).

Consoante a questão da colonização, Calligaris (1991, p. 14) afirma que, por tempos, a expressão “este país não presta” imperou no Brasil, mobilizando sentidos da superioridade estrangeira, enunciada por brasileiros. Concordamos com o autor que, em um país colonizado (no caso, o Brasil), o enaltecimento em relação ao exterior (outro), ao estrangeiro, ocorre desde sempre. A relação estabelecida entre “coisas dos outros” e admiração permanece como herança da colonização e atinge todos os campos da sociedade.

Os adjetivos utilizados não estabelecem relação de prestígio, poder, enaltecimento, respeito e cultura. Analisamos que “*legal*” e “*bacana*” qualificam algo ou alguém positivamente, mas não instituem valores, pois transmitem algo despojado e sem muita credibilidade. Compreendemos pelo número de expressões negativas utilizadas no RD5 “*não ser uma, não ser bem, por não ser, nem (X)*”, que emerge da narrativa a questão vocacional da profissão, de tal maneira que SP3 estabelece relação com os discursos outros, com outras vozes, retoma saberes sobre a profissão professor.

Pensada a relação do professor com o ensino e a educação, trazemos as contribuições de Nóvoa (1992, [2008]). Compreendemos que mesmo que o referido autor inscreva-se em diferente campo teórico, traz contribuições relacionadas à formação dos professores e no modo como os professores sentem a articulação entre o pessoal e o profissional em suas vidas.

Com Nóvoa (2008), interpretamos que, na segunda metade do século XIX, o processo de identificação dos professores com a profissão sofre com a ambiguidade, pois, nesse período, fixa-se uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como

Indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais; mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 2008, p. 18, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, o empobrecimento material e social dos professores se deu devido às transformações da/na sociedade, alterando consideravelmente o *status* do professorado, *status* esse que predominava até meados do século passado. A desvalorização dos professores torna-se um cercado de areia movediça, fazendo com que as questões iniciais que continham a doação, agora abarcassem as questões sociais. E a complexidade do problema ressoa, pois “as questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino” (Ibidem, p.21). Compreendemos que algo mudou, mas não identificamos registros do que ocorreu, por que ocorreu, onde e quando esse desprestígio originou-se e do que se alimentou e continua a alimentar-se.

Ainda no RD5, o SP3 tece uma relação com as formas padronizadas que constituem o imaginário acerca das vantagens da língua inglesa e contribuem para que muitos sujeitos optem por associar a LI à profissão de professor, pelos benefícios que isso possa trazer. De acordo com Assis Peterson e Cox (2001), a profissão de professor de inglês divide-se entre os que enaltecem um professor que ensina a língua do outro, nesse caso a língua inglesa, e os que atribuem ao professor de língua inglesa o *status* de burguês, “de ‘mauricinho e patricinha’ e nessa imagem, a admiração se tonaliza de ironia”. (ibidem, p. 24).

Compreendemos que é o enaltecimento da língua inglesa, a relação com a profissão que se marca pela valorização do profissional de língua inglesa. Para Assis Peterson e Cox (ibidem), “no meio social, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá ‘*status*’, ‘prestígio’, é uma espécie de ‘diferencial’ que o individualiza entre os professores de outras matérias”. Sujeito-professor e língua inglesa se imbricam, engendram sentidos, fazendo com que as adjetivações acerca da língua inglesa propiciam “ao professor de inglês se dizer “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a profissão que escolheu” (ibidem, p. 24).

Vale ressaltar, em consonância com as referidas autoras, que essas imagens atribuídas aos professores de LI circulam na sociedade e ressoam nas narrativas dos sujeitos-professores em nosso trabalho. Contudo, há no processo de reconhecimento da LI como “salvadora” da profissão, aquela que (res)significa no imaginário dos sujeitos-professores a profissão “professor”. Os efeitos de sentido apontam que para o SP3 a “língua inglesa” corresponde a sucesso na profissão (professor).

5. Considerações finais

Tratamos a relação que permeia a teoria e as análises no decorrer de nosso trabalho como um tecido. A partir desse tecido constituído de muitos fios, de muitas tramas, de pontos, de alinhavos e cerzimentos, analisamos formações imaginárias que se inscrevem em narrativas dos sujeitos-professores de língua inglesa.

A partir de pontos de identificação e de resistência que ressoam nessas narrativas, a hipótese formulada por nós se confirma por meio da análise que nos mostrou como os imaginários se inscrevem, se constituem por equívocos, por aquilo que escapa à memória. Esse movimento nos possibilita compreender a relação fronteiriça, o “entre” da/na língua inglesa.

O funcionamento dessas relações de fronteira marca a constituição de um lugar de entremeio na relação da língua inglesa pessoal e profissional com os sujeitos-professores. Ao mesmo tempo em que ressoa nas análises a fragmentação da língua inglesa, marca-se, também, a relação “entre” pessoal e profissional. A movência da língua inglesa emerge, desestabilizando a discursividade de fronteira marcada, apontando para a fronteira como lugar de encontro, de junção.

O imaginário de língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor calca-se no interdiscurso, na memória discursiva. Dessa maneira, só é possível ser analisado pelas marcas deixadas no fio intradiscursivo, pelo imbricamento da língua inglesa pessoal e profissional que ressoa na formação linguística e trajetória profissional desses sujeitos-professores.

Compreendemos que, na movência de língua inglesa “pessoal (e) profissional”, conformam-se efeitos de sentidos que apontam para a relação de perdas e ganhos, ou simplesmente, para a relação custo-benefício. Emergem nas narrativas que a língua inglesa profissional é a língua associada ao trabalho, às funções e obrigações. Entretanto, a língua inglesa pessoal é a língua escolhida, a que possibilita ao sujeito-professor tornar-se outro, como afirma Revuz (2006, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

O funcionamento do discurso sobre língua inglesa sustenta-se em uma memória determinada historicamente. Há um processo interdiscursivo entre o imaginário da dissociação dessa língua. Por fim, interpretamos que na constituição das formações imaginárias sobre língua inglesa que se inscrevem nas narrativas dos sujeitos-professores, ressoam dizeres que se colam aos já-ditos relacionados a ser professor, ao que é apre(e)nder e estudar língua inglesa. Esses sentidos se diferem porque sentidos se conformam na movência da língua inglesa pessoal e profissional.

O Imaginário de língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor dessa língua envolve mais do que aspectos acadêmicos, políticos, sociais e culturais, pois a formação do professor de língua estrangeira vai além de um curso de graduação. Nessa relação de entremeio “língua inglesa pessoal e profissional”, compreendemos a partir de Surdi da Luz (2010, p. 83) que o entremeio não tem demarcados os seus limites e é constituído pelo “efeito a saberes que emergem de outros domínios de saber, sendo, por isso, também heterogêneo e ao mesmo tempo singular”. Assim, sentidos deslizam na relação língua inglesa profissional e sujeito-professor, em que o sujeito-professor vive o encontro-confronto e se empenha em apreender uma língua que não é sua.

Interpretamos que essa movência mobiliza o sujeito (empírico) e possibilita o sujeito-professor reconhecer-se, descobrir-se, referir-se à língua inglesa como algo que lhes constitui, como intrínseca, parte sua, como “objetivo” a ser atingido (a língua do outro), a língua que se quer falar/dominar. Concomitantemente, traz à tona a língua função, marcando uma dissociação da/na língua inglesa como pessoal e profissional.

Pelas regularidades encontradas, concordamos com Orlandi (1988, [2012, p. 25]) que a “tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem”. Nas narrativas, emergem dizeres que apontam para essa tensão entre a língua inglesa pessoal e a língua inglesa profissional do sujeito-professor. Entretanto, anterior à tensão em relação à língua, entendemos que há indícios de tensão em que o sujeito-professor encontra-se em zona fronteira, pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. O Professor de inglês. Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36). Pelotas – RS. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/260/226>. Acesso em: 26/11/2013

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!** São Paulo: Escuta, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003, p. 139- 159.

_____. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: _____ ; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 193-210.

DE NARDI, F. S. Entre A Lembrança e o Esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. **Organon**. v. 17, n. 35. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30018>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 182-193 - jul./dez. 2009

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

GRIGOLETTO, M. Identidade e discurso. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003- p. 223-238.

_____. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**, n. 9, p. 213-227, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva, 2009.

MARIANI, B. **Quanto vale uma Língua?** O apagamento do político nas relações econômicas e lingüísticas. Rio de Janeiro. 2008. Segunda Edição. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/QUANTO_VALE_UMA_LINGUA_O_APAGAMENTO_DO_POLITICO_NAS_RELACOES.PDF. Acesso em: Fevereiro de 2014.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, 2008.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-25

_____. Divulgação Científica e Efeito Leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES; E. **Produção e Circulação do Conhecimento** – Estado, Mídia, Sociedade. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In. **Políticas Lingüísticas no Brasil**. Orlandi (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a. p. 53 a 62.

_____. **Terra à vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp. 2012

_____. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. 6ªed. São Paulo: Pontes, 2012a

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP : Pontes, 2012c

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD- 69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 4ª edição, 2010. p.59- 158.

PETRI DA SILVEIRA, V. F. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, À desmistificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silva Serrani-Infante. In SIGNORINI, I. (org) - **Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2006. p. 213-230.

SCHERER, A. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, B. (Org.). **A Escrita e os Escritos: Reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____; MORALES, G.; LECLERQ, H. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: Maria Jose Coracini. (Org.). **Identidade e Discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas; Chapecó: Editora da Unicamp; Argos, 2003, p. 23-35.

STÜBE NETTO, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas***: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (Tese de Doutorado)

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado, Campinas – SP, 2010.

Artigo recebido em: 14.03.2016

Artigo aprovado em: 07.07.2016

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)¹ e por Diebold (1964)². 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 outro³ 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

¹ BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt. 1933.

² DIEBOLD, AR. *Incipient bilingualism*. 1964.

³ 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.

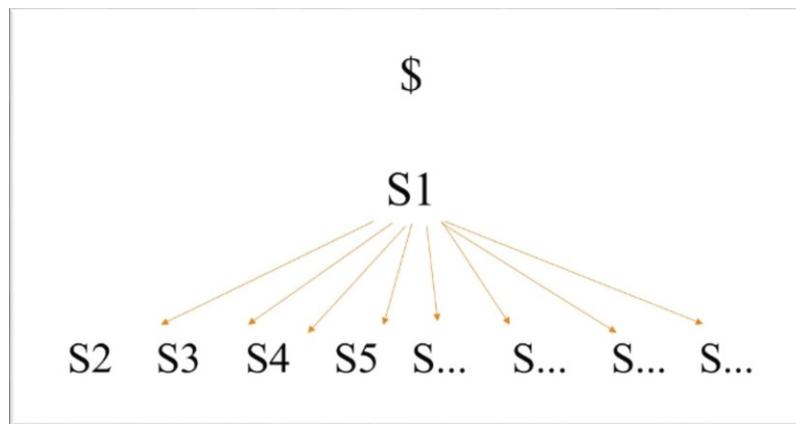
Isso posto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir do campo da linguagem e do gozo e seus discursos, como os diferentes laços sociais entre o sujeito e o Outro fazem advir posições subjetivas distintas, notadamente quanto ao ser sujeito bilíngue. Pretendi alcançar esse objetivo da seguinte 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.

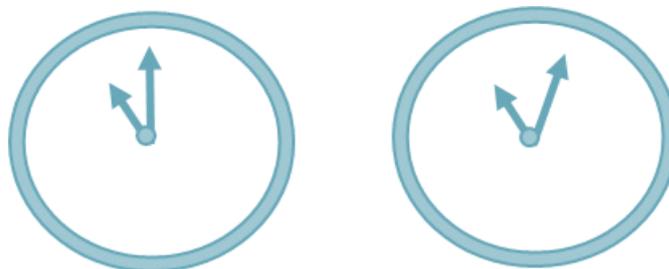


Fonte: elaborado pela autora.

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 deslizos 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*⁴. 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.

⁴*Après-coup* é uma expressão em francês utilizada por Lacan que se refere a um conceito que já aparecia nos trabalhos de Freud, o *nächtiglich* (*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 ateuve à concepção de linguagem saussuriana⁵ 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).

⁵ 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]]⁶” (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*],

⁶ 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 afetará 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”⁷ (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

⁷ 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”⁸. 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 falasser⁹, em algum momento, somos barrados, atravessados pelo não-dizer, ou pelo dizer sem-sentido. São nessas manifestações inconscientes elucidadas por Freud, como atos falhos, lapsos¹⁰ 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,

⁸ 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.

⁹ 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*.

¹⁰ 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”¹¹. 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 valerm-se tanto da posição de língua de mestre quanto de língua de escravo.¹² 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*¹³, assim como os quatro discursos e seus lugares.

¹¹ 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.

¹² 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*.

¹³ 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.

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 (MILLER¹⁴ 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 Concol¹⁵ 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

¹⁴MILLER, 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).

¹⁵ 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 transferência¹⁶ (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*¹⁷ e, em 2015, ingressou no *Concol*. Demonstrou comprometimento com a formação continuada, conforme indicado pela sua frequência e participação nos encontros, e com sua

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

¹⁷ 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

Prima	Primos	Sim
Concoiler	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 goza¹⁸. Ela também goza na suposição de que sabe a verdade, por exemplo, quando diz

¹⁸ 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 histérica* 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