



MÁRCIA BARROS BARROSO

**O DIZER DE SI EM LÍNGUA INGLESA E O (NÃO)
INTERDITO**

CAMPINAS,

2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MÁRCIA BARROS BARROSO

O DIZER DE SI EM LÍNGUA INGLESA E O (NÃO) INTERDITO

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestra em Linguística
Aplicada, na área de Linguagem e Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

**CAMPINAS,
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

Barroso, Márcia Barros, 1962-
B278d O dizer de si em língua inglesa e o (não) interdito / Márcia Barros Barroso.

Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Subjetividade. 2. Língua inglesa. 3. Controle. 4. Educação militar. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Talking/writing about oneself in English and the (non-interdiction)

Palavras-chave em inglês:

Subjectivity

English language

Control

Military education

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Maria José Rodrigues Faria Coracini [Orientador]

Eliane Righi de Andrade

Valdeni da Silva Reis

Data de defesa: 24-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

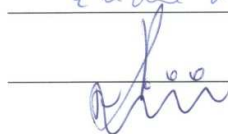
Maria José Rodrigues Faria Coracini



Eliane Righi de Andrade



Valdeni da Silva Reis



Carla Nunes Vieira Tavares

Anna maria Grammatico Carmagnani

IEL/UNICAMP
2014

RESUMO

O DIZER DE SI EM LÍNGUA INGLESA E O (NÃO) INTERDITO

Nesta pesquisa, desenvolvida a partir de uma concepção discursivo-desconstrutivista da linguagem e de conceitos da psicanálise freudo-laciana, problematiza-se a visão da língua estrangeira como um interdito à expressão da subjetividade do aluno. Trabalhamos com a hipótese de que é possível vislumbrar traços desta, mesmo em instituições em que há certo cerceamento de sua expressão, uma vez que os sentidos, como fagulhas do inconsciente, sempre vazam, invariavelmente escapando por brechas da linguagem, a despeito do controle que o sujeito, ilusoriamente, acredita ter sobre o que diz e escreve. Nosso corpus, coletado em uma instituição de ensino militar no estado de São Paulo, é formado por textos escritos e orais produzidos pelos alunos, nossos participantes, em atividades propostas em aulas de língua inglesa, pela professora-pesquisadora. Objetivamos, através deste estudo, contribuir para uma reflexão acerca da importância de se considerar a subjetividade do aluno e, portanto, de que haja espaço para a expressão da mesma no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A análise do corpus traz regularidades e dissonâncias discursivas, que foram organizadas em representações, a partir das quais se geraram eixos de análise. Os resultados da análise da materialidade discursiva apontam para frequentes mo(vi)mentos de irrupção de traços da singularidade no dizer dos alunos e, portanto, para a ressignificação subjetiva dos mesmos.

Palavras-chave: subjetividade; língua inglesa; controle; educação militar.

ABSTRACT
TALKING/WRITING ABOUT ONESELF IN ENGLISH AND THE
(NON-)INTERDICTION

This research, carried out according to a discursive-deconstructionist approach to language and some concepts from Freud's and Lacan's psychoanalysis, is intended to discuss the conception of foreign languages as an interdiction to students' expression of subjectivity. Our studies have been developed according to the hypothesis that it is possible to track traces of it, even in institutions in which there is some curbing of their expression, since the senses, like sparks of the unconscious, always leak out, invariably escaping through breeches of language, despite the control that the subject deceitfully believes he/she has over what he/she says and writes. Our discursive corpus, collected in a military school in the state of São Paulo, is made up of written and oral texts produced by the students, our participants, in activities developed in English classes, proposed by the teacher-researcher. The analysis of the corpus reveals discursive regularity and dispersion. These have been organized according to representations, which generated interrelated categories of analysis. This study is aimed at contributing to a reflection on the importance of taking students' subjectivities into consideration and, thus, making room for their expression in the teaching and learning process. The results of analysis of the discursive substance points to frequent leaking mo(ve)ments of traits of the students' singularity and, thus, to their subjective resignification.

Key words: subjectivity; English language; control; military education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A sala de aula de língua estrangeira–inglês e a motivação para a pesquisa:
hipótese, objetivos e questionamentos p. 1
2. O universo da pesquisa: contexto e participantes p. 5
3. O corpus e sua constituição p. 8
4. Princípios e procedimentos teórico-metodológicos p. 9

CAPÍTULO 1: O SUJEITO NO ESPAÇO COLETIVO, O PANOPTISMO, O PODER E A LINGUAGEM

- 1.1. O coletivo e o sujeito-aluno: o ingresso num mundo novo p. 13
- 1.2. O controle disciplinar: o poder em rede p. 14
- 1.3. O controle pelos dispositivos panóptico e sinóptico p. 17
- 1.4. O sujeito e o outro: algumas considerações p. 19

CAPÍTULO 2: A ESCRIT(UR)A NA (RE)CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA LÍNGUA INGLESA

- 2.1. As noções de escrita e de texto e a concepção de escritura p. 21
- 2.2. Palavras do outro p. 24
- 2.3. As interdições, o desejo e a falta p. 25
- 2.4. Identificação: o ídolo de/em cada um p. 27

CAPÍTULO 3. OS EFEITOS QUE SE PRODUZEM E INSISTEM EM BROTAR

- 3.1. Dizeres em (des)controle p. 29
- 3.2. Qual é a “minha” língua? p. 31
- 3.3. Os (não) estranhamentos nos dizeres na LE ao aprender a LI: reações p. 33
 - 3.3.1. A aversão p. 34
 - 3.3.2. A atração: sentidos de liberdade p. 35

CAPÍTULO 4: ESCRITURAS DO (IM)POSSÍVEL: ANÁLISE DE MO(VI)MENTOS DE PRODUÇÃO

- 4.1. Algumas palavras preliminares p. 49
- 4.2. Representações de si p. 52

4.2.1.	O sacrifício no desejo de ser especial	p. 52
4.2.2.	O homem (in)seguro de si na escolha que nunca termina	p. 67
4.3.	Representações do outro	p. 75
4.3.1.	O outro-pai	p. 75
4.3.2.	O outro que seduz: uma língua, uma pessoa, o poder	p. 84
4.3.3.	O lado indesejado do outro do desejo	p. 97
4.4.	Dissonâncias	p. 106
4.5.	Considerações sobre a análise discursiva e seus resultados	p. 113
4.5.1.	A memória na escrita de si	p. 113
4.5.2.	Os eixos discursivos, suas particularidades e sua intrincabilidade	p. 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS		p. 119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		p. 127
ANEXOS		
ANEXO 1:	Recorte das Normas Gerais de Ação da 1ª Cia de Alunos	p. 133
ANEXO 2:	Código de Honra do Aluno	p. 137
ANEXO 3:	Palavras ao Aluno	p. 138
ANEXO 4:	Atributos da Área Afetiva e sua definição	p. 139
ANEXO 5:	Recorte do RDE - Regulamento Disciplinar do Exército	p. 140

Dedico esta pesquisa à Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno (in memoriam), que muito me ajudou, com o envio de artigos, sugestões bibliográficas e ideias interessantes para o trabalho, antes sequer de saber que seria convidada para a Qualificação e para a Defesa, da qual, infelizmente, não pôde participar. Sua importância como profissional e como pessoa é indiscutível e sua ausência certamente será um eterno vazio. À Profa. Elzira, onde quer que esteja, meus sentimentos de profunda gratidão e admiração.

Quero e devo agradecer algumas pessoas que me foram muito importantes no decorrer do tempo desta pesquisa:

Ao meu filho Henrique e ao meu marido Jorge, pela enorme compreensão em relação à minha presença-ausência durante o tempo desta pesquisa;

À minha psicanalista Sandra Zacarias e ao meu homeopata Prof. Dr. Sidney Brandão, que me ajudaram a encontrar o caminho para o equilíbrio necessário para a pesquisa;

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini, por toda sua sabedoria e paciência, e por ser tão hábil na difícil e necessária fusão de exigência e doçura;

À Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, por ter trazido tão importantes contribuições para esta pesquisa e por aceitar o convite para compor a Banca de Qualificação;

Às Profas. Dras. Eliane Righi de Andrade e, novamente, Valdeni da Silva Reis, por comporem a Banca de Defesa, com contribuições bastante pontuais e relevantes;

Às Profas. Dras. Anna Maria Grammatico Carmagnani e Eliane Righi de Andrade, por terem aceitado o convite para compor a suplência da Banca de Defesa;

A todos os colegas do Grupo de Orientação, que me apoiaram e ensinaram muito mais do que imaginam;

Aos meus pais, Ondina e Álvaro Barros, que me ensinaram o valor da persistência e ainda o fazem, em sua ausência-presença;

Ao meu irmão, Paulo Barros, por seu amor descomplicado;

A todos aqueles que não podemos ver como pessoas, já que são a própria luz, mas que me iluminaram o tempo todo;

Aos meus ex-alunos, que prontamente concordaram em participar da pesquisa;

Ao Exército Brasileiro, que me autorizou o desenvolvimento da pesquisa em suas dependências;

Aos colegas de trabalho docente, professores civis e militares, que me ajudaram na elaboração do horário de aulas na escola, para que eu tivesse tempo de frequentar as aulas e encontros no IEL.

CÓDIGO PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS

Pausa curta na fala	/
Pausa média na fala	//
Pausa longa na fala	///
Truncamento na fala]
Omissão de uma parte do excerto	[...]
Alongamento de som	: :: :::
Interrogação	?
Incompreensão	[inc]
Dedução do que parece ter sido falado	< >
Comentário da pesquisadora	{ }
Substituição de nome de instituição ou de nome de um local na instituição	* *
Discurso direto	‘ ’

ABREVIATURAS UTILIZADAS

LM: língua materna

LE: língua estrangeira

LI: língua inglesa

LP: língua portuguesa

FD: formação discursiva

P: professora-pesquisadora

RE1: recorte de texto escrito 1, referente à primeira atividade escrita

RE2: recorte de texto escrito 2, referente à segunda atividade escrita

RO: recorte de texto oral

INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesta seção inicial, os fatores que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa e a escolha do corpus discursivo, bem como as condições em que os participantes produziram seus dizeres, a hipótese de pesquisa, os questionamentos e os objetivos. Explicitamos também a maneira como dirigimos nosso olhar sobre o corpus, isto é, nossas escolhas teórico-metodológicas.

1. A sala de aula de língua estrangeira–inglês e a motivação para a pesquisa: hipótese, objetivos e questionamentos

Esta pesquisa se desenvolve a partir de reflexões feitas ao longo de anos de trabalho com o ensino de língua inglesa, durante os quais pudemos (con)viver com diferentes tipos de escolas, metodologias, equipes pedagógicas e alunos. No ensino de língua estrangeira (doravante LE), especificamente, sempre observamos que, qualquer que fosse a escola ou a metodologia, a maneira como o aluno se posicionava nas aulas de língua inglesa (doravante LI) parecia afetar, em maior ou menor intensidade, a sua constituição identitária e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem de cada aluno ou grupo de alunos. Alguns anos atrás, no trabalho como professora de LI em escolas de ensino fundamental e médio, ao observar o desempenho dos alunos nas aulas, percebíamos alguns sentidos que iam sendo construídos pelos mesmos ao se comunicarem nessa língua, em vários tipos de atividades. Além dos sentidos basicamente “esperados” para as atividades propostas, era comum percebermos que outros sentidos surgiam em sua produção escrita e oral. Dizeres de vários alunos sugeriam que sua posição nas aulas não era a de quem estava apenas desenvolvendo a proficiência na LI: não estavam apenas dando conta de exercícios de gramática, nem apenas desenvolvendo suas habilidades de produção escrita e oral na LI, mas também traziam para a aula relatos de experiências singulares, impressões e sentimentos. Fomos, enfim, percebendo que muitos deles pareciam não estar apenas se constituindo como pessoas capazes de se comunicar (melhor) na LI; pareciam estar também se constituindo como sujeitos e construindo identidades na aula de LI. Assim, surgiu a iniciativa de desenvolvermos esta pesquisa, acreditando que o professor, ao atentar (mais) para a constituição subjetiva de seus alunos, possa considerar a subjetividade dos mesmos como importante no processo de ensino e aprendizagem.

Enfrentamos, como sujeitos, desde o nosso nascimento, várias formas de interdição, que se dão no controle exercido pelas instituições sociais, tais como a família, a igreja, a escola e outras. No contexto desta pesquisa, há um fator adicional de interdição, que é o ambiente de internato militar, sabida e constitutivamente restritivo do dizer e do fazer. Assim, o interesse de desenvolver a pesquisa nesse universo relaciona-se a questionamentos nossos quanto ao dizer de alunos em LI, não apenas frente ao interdito ao uso da LI enquanto “estranha”, mas também frente às restrições disciplinares típicas de uma instituição de ensino militar. Referimo-nos, aqui, à questão do interdito tanto em relação à esfera tangível dos dizeres institucionais, no registro consciente, quanto à esfera intangível (e constitutiva) do dizer do sujeito-aluno, no registro do inconsciente, que será discutida ao longo deste trabalho.

A escolha do contexto militar como universo de pesquisa se deu a partir do trabalho desta professora-pesquisadora em uma instituição de ensino militar. Ao adentrar esse universo, como professora civil, observamos que os alunos, ao iniciarem seu ano escolar, recebem sobre si um conjunto de significantes que os “transformam” formalmente em militares de maneira “instantânea”: passam a portar consigo, onde quer que estejam, um documento de identidade militar, são obrigados a manter o cabelo sempre bem curto e usar uniformes específicos durante o período de expediente. Observamos, também, que o fazer e o dizer dos alunos são bastante controlados por rígida vigilância disciplinar. Para citar alguns exemplos dessa rigidez, mencionamos que um aluno, ao passar por qualquer superior hierárquico nos corredores da escola, sem fazer o gesto de continência, poderia ser formalmente advertido ou punido por falta de respeito a uma autoridade. O mesmo poderia ocorrer se, ao falar com um superior seu, não escolhesse bem as palavras (necessariamente dizendo “senhor” ou “senhora” e atendendo a outras exigências, como evitar gíria, por exemplo). Ao sair da escola, durante seu tempo livre, nos finais de semana, segundo os regulamentos internos das Companhias (como consta do Anexo 1), o aluno não pode, num raio de um quilômetro ao redor da escola, se vestir como quiser: deve usar calças compridas, tênis e camiseta com mangas (e nunca bermuda, chinelos e camiseta cavada), também sob pena de punição ao fazer o contrário. Alunos que arrumam suas próprias camas deixando dobras nas cobertas, sem esticá-las, também são advertidos formalmente ou punidos.

Assim, nossa expectativa, nada animadora, era de que esse clima de cerceamento se fizesse presente também na sala de aula, entre os próprios alunos e de cada um para consigo mesmo. Essa expectativa, além de criada pela nossa observação do ambiente,

era reforçada pela leitura de alguns documentos que regem o sistema disciplinar do Exército Brasileiro e o da escola em si, além do material de comunicação entre os oficiais e o Corpo de Alunos. (vide Anexos de 1 a 5). Pensávamos que, em face desse clima de controle disciplinar, o dizer dos alunos poderia sofrer os efeitos de um duplo interdito, ou seja, interditos que se imbricam: um deles provocado pela rigidez da disciplina militar - tanto de maneira direta (e também consciente) como indireta (e velada, inconsciente) - e o outro, pela estranheza que pudesse eventualmente ser atribuída à LI como a língua do outro. Acreditamos na concepção de aprendizagem de LE como a aprendizagem não apenas de uma língua, mas também dos aspectos socioculturais que a perpassam, e que saber uma língua envolve muito mais do que apenas conhecer o código linguístico que rege sua estrutura. Assim sendo, saber uma LE demanda um investimento subjetivo do aluno no processo de ensino e aprendizagem, para além do domínio da forma. Então, tínhamos a expectativa de que, com uma eventual limitação desse investimento subjetivo, em decorrência do cerceamento do dizer dos alunos, seu desempenho em LI pudesse ser prejudicado.

A despeito de tais expectativas, ao iniciar as atividades como professora nesse universo tão específico, percebemos que os interditos imaginados pareciam não se fazer presentes nas aulas, do modo como seria de se esperar. Frequentemente se observava que a sala de aula de LI não se configurava como lugar de um desconforto provocado pelo esperado duplo interdito. O dizer de si e do outro, ao falar e ao escrever em LI, acontecia, de maneira surpreendente, o que nos estimulou a pensar, entre os anos de 2011 e 2012, em um estudo a respeito dos meandros desse dizer(-se) na LI face aos (não-)interditos que vínhamos constatando empírica e leigamente. Vários mo(vi)mentos de reflexão a esse respeito foram nos ajudando a delinear objetivos, uma hipótese de pesquisa e alguns questionamentos.

Assim, apesar do pressuposto de algumas formulações teóricas¹ na área dos estudos discursivos de que, normalmente, o sujeito-aluno só seria capaz de dizer de si

¹ Melman e Dahlet são autores de alguns exemplos desse tipo de formulação. Melman (1992, p. 15, 16, 32, 33) caracteriza a LM como a língua que se sabe, a língua do gozo, do conforto, *a que autoriza o locutor a falar como mestre*, e na qual o sujeito pode *escutar o desejo daquilo que é impossível*, enquanto a LE é a que se conhece, *ao ser capaz de traduzir[-la] mentalmente a partir da língua que se sabe*, ou, ainda, aquela na qual o sujeito não pode escutar a expressão do inconsciente a não ser como erro lexical ou gramatical. Para o autor, uma LE implica uma espécie de despersonalização. De maneira semelhante, Dahlet (2003, p. 24) afirma que o sujeito experimentaria uma sensação de “aderência” em relação à sua LM e não em relação a uma LE. Segundo a autora, na LM, a identificação do eu pela língua é quase inexistente, porque tudo acontece de maneira contínua e a aderência é imediata; o sujeito tem a ilusão de coincidência consigo mesmo e com os outros, (ilusoriamente) semelhantes a ele. Segundo essas perspectivas, o processo de aprendizagem de LE seria consciente, imaginariamente controlável pelo aprendiz e pelo professor e não traria ao sujeito o mesmo “conforto” supostamente experimentado na LM.

na língua materna ou de que raramente o faria na língua estrangeira, formulamos a **hipótese** de que, não raro, é possível rastrear traços de subjetividade na produção oral e escrita na língua inglesa, mesmo em instituições escolares que exercem certo cerceamento do dizer(-se).

Essa hipótese se desdobra nas seguintes perguntas de pesquisa.

- Há a inscrição de si do sujeito-aluno ao se expressar na língua do outro, mesmo em contextos restritivos? Se há, como esta ocorre?
- Que representações de si e do outro emergem no/do dizer dos alunos na língua inglesa?
- Há irrupção de traços da subjetividade do sujeito nessas representações? Se há, como esta se manifesta na materialidade linguística?

Temos, como **objetivo geral** da pesquisa, contribuir para uma reflexão a respeito da importância de se considerar a subjetividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LI. **Especificamente**, pretendemos observar se o aluno se inscreve na discursividade da LI e, em caso afirmativo, como se dá essa inscrição. Além disso, objetivamos observar que representações de si e do outro o aluno constrói em seu dizer(-se) na LI e se há a irrupção de sua subjetividade nessas representações. Em caso afirmativo, objetivamos pesquisar como esta se dá.

Recortes foram feitos no corpus para a análise das representações produzidas no dizer dos alunos. A partir dessa análise, obtivemos resultados que nos permitiram retornar à hipótese e às perguntas de pesquisa, a fim de observar se e como poderíamos verificar a hipótese e responder às perguntas, bem como discutir os resultados, com ancoragem na fundamentação teórica que desenvolvemos a partir dos eixos encontrados.

Esclarecemos que, na concepção teórica que adotamos, a expressão “dizer de si” ou “dizer-se” não equivale ao simples fato de o sujeito escrever ou falar sobre si mesmo. Na visão discursiva adotada nesta pesquisa, ao empregar essas expressões, referimo-nos à expressão da subjetividade do sujeito em seu dizer, ao se fazerem presentes traços de sua singularidade. Esse e outros aspectos do dizer de si serão trabalhados ao longo deste estudo.

2. O universo da pesquisa: contexto e participantes

Os participantes da pesquisa foram dezesseis alunos de uma das turmas de uma instituição de ensino militar no estado de São Paulo, com cerca de quinhentos alunos, todos do sexo masculino, provenientes de várias regiões do Brasil. Com idades que variam entre dezessete e vinte e dois anos, eles ingressam na carreira militar por meio de concurso público e vivem por aproximadamente um ano nessa escola em regime de internato, para, posteriormente, seguirem seus estudos na Academia Militar das Agulhas Negras. Logo após serem aceitos e matriculados como alunos, são considerados profissionais (futuros oficiais) do Exército Brasileiro, com contagem de tempo de serviço e recebimento de um soldo mensal, a título de ajuda de custo, de pouco mais que um salário mínimo. Eles encontram, na grade curricular, várias disciplinas, tanto específicas (militares) quanto não-específicas. As LEs que fazem parte dessa grade são o inglês e o espanhol.

O dia-a-dia dos nossos participantes é bastante atribulado, com atividades o tempo todo. O aluno tem aulas das disciplinas não específicas no período da manhã e em parte do período da tarde. Em seguida, ele tem aulas de disciplinas especificamente militares e faz treinamento físico no final da tarde. À noite, o aluno tem que cumprir um horário de estudo, ou fazer limpeza nos alojamentos, ou assistir a palestras. Há também uma escala de serviço segundo a qual cada aluno, com certa periodicidade, deve trabalhar na segurança da escola durante vinte e quatro horas ininterruptas. Os alunos frequentemente relatam muito cansaço e sono devido a essa rotina.

Com bom desempenho ao longo de um ano, o aluno é promovido a cadete no “Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico”, ao ingressar na Academia, da qual egressará como aspirante a tenente, passando a ter, de fato, essa patente, em alguns meses. Seu desempenho durante esse primeiro ano de estudos determinará sua classificação entre os outros alunos. Quanto melhor o resultado dessa avaliação, melhor sua classificação entre os outros. Maiores, também, serão as chances de escolher, na academia, num certo ponto do curso, a arma que mais lhe agrade (infantaria, cavalaria, artilharia etc.) e, após final do curso, o local do país onde irá servir, de acordo com as vagas disponíveis. A colocação do aluno na classificação também é determinante de vagas para missões no Brasil e no exterior, que, invariavelmente, alavancam a carreira de um oficial. Por esses motivos, a classificação é um fator de tensão entre os alunos.

Há um conjunto de regras a serem seguidas pelo profissional militar em geral (vide, por exemplo, os Anexos 1 e 5) e o Código de Honra do Aluno (vide Anexo 2) que deve ser respeitado especificamente pelos alunos desta escola. Além de serem avaliados quanto aos conteúdos conceituais e procedimentais, trabalhados em todas as disciplinas, os alunos são também avaliados em relação às atitudes que são esperadas de um militar em formação. Todo um contexto de exaltação da coragem, força e determinação (condições consideradas pela instituição como necessárias ao militar combatente) é construído para receber e formar esse futuro oficial (vide Anexos 2 e 3).

Uma das disciplinas que compõem o currículo do aluno é a de Instrução Militar, a disciplina mais específica do currículo. Nessa disciplina, entre os conteúdos e habilidades que se espera que o aluno desenvolva ao longo do ano e que são avaliados através de suas atitudes e dizeres, há o que o exército denomina “Atributos da Área Afetiva” (vide Anexo 4). Vários atributos são elencados pela instituição como importantes para o desempenho da profissão, mas, no primeiro ano da vida militar, apenas alguns são escolhidos pelo comando da escola para serem trabalhados com maior ênfase. Os escolhidos para o ano em que se desenvolveu a pesquisa foram *adaptabilidade, camaradagem, comunicabilidade, cooperação, criatividade, dedicação, disciplina, iniciativa e responsabilidade*.

Esses atributos, cuja definição pelo Exército Brasileiro encontra-se no Anexo 4, são objetivos que o aluno deve alcançar e, ao mesmo tempo, critérios para a avaliação que dele será feita em relação aos conteúdos atitudinais militares. Os alunos sabem que esses serão critérios adotados em sua avaliação e consequente classificação, motivo pelo qual decidimos mencioná-los nesta seção. Pode-se notar que é esperado e exigido do aluno que busque, o tempo todo, a adaptação à nova vida e a superação de seus próprios limites (vide Anexo 3). É interessante pontuar que, enquanto a avaliação escolar é e tem sido, no mundo todo e através dos tempos, um dos instrumentos de poder mais eficazes enquanto ferramenta de controle dos sujeitos-alunos, no contexto específico desta escola militar, esse tipo de avaliação, a atitudinal, tem um importante papel no controle disciplina(do)r.

Os instrutores militares (comandantes dos pelotões) utilizam informações obtidas a partir de suas próprias observações, bem como informações fornecidas pela equipe de professores das outras disciplinas a respeito do comportamento e desempenho dos alunos em relação a esses atributos, para poderem fazer uma avaliação mais detalhada de cada um. Além de comporem um conceito atitudinal do aluno, essas

observações registradas são organizadas em uma síntese que irá compor a FRAD (Ficha de Registro para o Acompanhamento do Discente). Esta, por sua vez, poderá ser acessada por superiores a qualquer momento da vida estudantil e profissional daquele que é hoje um aluno, determinando, assim, alguns rumos de sua carreira. É relevante observar, também, que há punições previstas para a incidência de comportamentos que prejudiquem o desempenho acadêmico do aluno e/ou o de seus colegas, bem como para quaisquer atitudes desrespeitosas em relação aos professores e/ou demais componentes das equipes pedagógica, administrativa e de manutenção da escola.

Observamos sentidos que remetem a esses mesmos atributos em todos os hinos e canções que os alunos entoam diariamente e cujas letras trazem indícios de um nacionalismo exacerbado, no culto à coragem, à resistência a situações difíceis e à defesa da pátria. Atender a essas expectativas não é relatado por nenhum militar como uma tarefa leve ou fácil de se cumprir. É necessário mencionar que alguns alunos desistem do curso e da carreira militar ao longo do ano e solicitam desligamento da instituição, voltando para casa e para a vida civil. Essa solicitação pode ser feita a qualquer momento do curso, inclusive mais tarde, durante os quatro anos cursados na academia.

Há uma atividade, de cunho estritamente militar, que se faz no final do ano e que favorece muito a decisão do aluno de continuar ou deixar o curso. São exercícios desenvolvidos em ambientes externos, em que o aluno passa cerca de uma semana acampado e aplica técnicas de sobrevivência na selva. As atividades envolvem alto nível de exigência física e psíquica e, por essa razão, são um grande divisor de águas entre ficar e deixar o curso. Mencionamos esse evento porque há relevante referência ao mesmo na materialidade discursiva, como poderá ser visto na análise (como *field activities*) e por se tratar do momento mais esperado pelos alunos ao longo do ano, além de ser o momento em que são mais exigidos.

Analisar a constituição subjetiva de aprendizes militares na LI, com o intuito de observar a possibilidade e os modos de irrupção de sentidos desveladores da subjetividade em seu dizer nessa LE, interessou-nos, em especial, pelo fato de eles terem, em seu cotidiano, um controle disciplinar específico e rígido, sabidamente presente em todo e qualquer ambiente militar. Como se pode observar, as regras de conduta são rígidas e embasadas em uma doutrina em que a disciplina e a defesa da pátria devem ser mantidas a qualquer preço, o que poderia se tornar um empecilho para a expressão da subjetividade. Assim, após a constituição do corpus discursivo, nosso

estudo se desenvolveu a partir da atividade de observar, como já foi dito, se, mesmo nessas condições restritivas de produção, lampejos do inconsciente vazam por brechas na/da linguagem na LI e, portanto, se rastros da subjetividade podem ser entrevistados na materialidade linguística. É importante pontuar que não pretendemos afirmar que o dizer de si só aconteceria na LI e não LM, mas estudar a possibilidade de o dizer de si (também) ocorrer na LI.

3. O corpus e sua constituição

Acreditamos que a escolha do corpus decorre dos princípios teóricos que norteiam uma pesquisa e que estes estão intrincados com os metodológicos, embora tenhamos organizado a escrita sobre esses aspectos separadamente, a título de organização. Nosso corpus constitui-se de textos escritos e orais em inglês, produzidos pelos alunos, sobre diferentes temas, a partir de atividades desenvolvidas no dia-a-dia das aulas de língua inglesa, planejadas pela professora-pesquisadora. Como a presente pesquisa tem como espaço discursivo a sala de aula e como momento específico a aula de inglês, o corpus compõe-se exclusivamente da transcrição de produções de alunos em atividades de aula. Optamos pela análise da produção em atividades de aula de LI e não em entrevistas, por acreditar que esse tipo de corpus (textos escritos e orais feitos a partir de propostas de aula) é o mais coerente com os objetivos da pesquisa, já que nesta se estuda a produção de alunos em aula e não em outros contextos.

Observa-se, no corpus discursivo, que o nível de conhecimento linguístico da LI varia de um aluno para outro. Há, no mesmo grupo, alunos alocados pela escola em níveis que a mesma denomina “intermediário” e “avançado”, mas, devido à relatividade que essas denominações carregam, convém descrevermos sucintamente os níveis de conhecimento linguístico que temos no grupo de participantes. Alguns desses jovens demonstram ter pouca ou nenhuma necessidade de repetição ou reestruturação das enunciações, apresentando desenvoltura suficiente para usar a LI sem muitos erros ou hesitação relacionados à questão linguística, além de pronúncia na LI sem muita interferência da LP. Porém, outros, embora não necessitem de muita repetição ou reestruturação de frases ouvidas ou lidas, necessitam de maior cuidado nas suas produções, hesitam bastante na produção oral e cometem erros e inadequações linguísticas com maior frequência e intensidade. Os critérios de seleção dos participantes foram a presença de elementos que apontavam para o vazamento da

subjetividade em seus dizeres e a variedade na qualidade de produção oral e escrita dos textos. Utilizamos tanto recortes com um nível elevado de correção linguística quanto recortes com maior incidência de erros, para podermos observar traços da singularidade dos sujeitos sem atrelar sua irrupção a um nível necessariamente alto de proficiência linguística.

Os mo(vi)mentos de produção dos alunos participantes incluem duas atividades diferentes de produção escrita e uma atividade de produção oral, em cujas propostas se pede que contem e deem opiniões sobre coisas e pessoas. A maneira como essas atividades foram trabalhadas nas aulas será detalhada no início do capítulo de resultados de análise (Capítulo 4). Analisaram-se produções envolvendo habilidades diferentes - escrita e fala - por dois motivos: a) porque são os principais meios de expressão em LE e são habilidades bastante trabalhadas nas aulas; e b) pelo fato de serem habilidades diferentes; portanto, a maneira como os sentidos são construídos em uma e na outra habilidade diferem um pouco. Na produção escrita, o aluno tem tempo para elaborar suas ideias e fazer alterações no texto, com substituições, acréscimo ou retirada de algumas partes. Na produção oral, não há tempo suficiente para muita elaboração ou muitas alterações. E, quando há alterações, diferentemente do que ocorre na produção de um texto escrito, não há como “apagar” o que já foi dito. Ficam registradas a primeira e a segunda versão da “mesma” enunciação.

4. Princípios e procedimentos teórico-metodológicos

Trabalhamos, para a fundamentação teórica e a análise, em uma linha de pesquisa de cunho discursivo-desconstrutivista, ancorada em alguns autores, especialmente em Foucault e Derrida, e em noções da psicanálise freudo-lacianiana. Lançou-se um olhar sobre o corpus a partir de sua materialidade discursiva, mas levando-se em conta que a linguagem não é transparente e, sim, opaca, carregada de falhas e equívocos que surgem na cadeia de significantes em produções escritas e orais dos sujeitos-alunos. Portanto, na leitura discursiva que fizemos do dizer de nossos participantes, buscamos depreender os sentidos que são produzidos, mas ficam por trás do véu da opacidade; sentidos que revelassem traços da subjetividade dos sujeitos-alunos, ou seja, marcas de si no dizer de si e do outro. Ao fazer esse estudo e essa análise, encontramos ressonâncias discursivas, ou seja, dizeres que trazem

características comuns em sujeitos diferentes na mesma formação discursiva² (doravante FD), o que deu corpo às representações que o aluno faz de si e do outro. Encontramos também algumas dispersões, que, embora não tão regulares, também constituíram importante parte da análise.

Como o foco desta pesquisa recai sobre as representações, faz-se relevante explicitarmos o conceito de representação que adotamos, a partir de uma perspectiva discursivo-desconstrutivista, com imbricações psicanalíticas. Partindo da concepção foucaultiana (2008 [1988] e 2000 [1981]) de que não há equivalência fixa entre as palavras e as coisas que elas designam e que a relação entre estas é arbitrária, entendemos a representação como leitura (enquanto interpretação) da realidade e não como reprodução fiel, o que, aliás, não existe. Portanto, haverá sempre mais que uma maneira de se representar o mesmo objeto, fato ou pessoa por sujeitos diferentes, ou pelo mesmo sujeito, construindo imagens a partir de suas experiências, de seu momento histórico-social e das condições geográficas em que se encontre. Em termos psicanalíticos, entende-se, na teorização do Estádio do Espelho, de Lacan (1998), que é a partir da percepção gradual do sujeito de sua própria imagem refletida no espelho que se inicia a formação do eu (instância consciente), em que a criança passa a se representar. A criança toma a imagem como sendo ela mesma, embora essa imagem seja exterior a ela, e se representa a partir do outro que é a imagem invertida no espelho. De maneira análoga, representa a si e ao mundo a partir da imagem que o outro parental e outros “outros” lhe refletem. Nesse sentido, as representações que o sujeito faz de si e do outro são fundadas em imagens construídas pelo próprio sujeito, num processo especular, isto é, a partir do outro. E pode-se dizer que o conjunto de representações construídas constitui a identidade de um sujeito ou grupo de sujeitos, o que nos leva a compartilhar a afirmação de Coracini (2003, p. 151) de que a identidade não existe enquanto algo que tenha um caráter fixo, acabado e descritível. Ao contrário, pensamos, a identidade é constantemente (re)construída a partir das imagens ou representações que surgem no/do contato com o outro.

A partir da análise da materialidade discursiva, lançamos um olhar para as regularidades encontradas e organizamos os resultados em eixos. Consideramos importante explicitar que tanto o trabalho de fundamentação teórica quanto o de análise

² “Formação discursiva” é um termo que designa um conjunto de dizeres, comportamentos e atitudes, bem como as regulações a que estes estão submetidos. Uma FD se realiza através de práticas discursivas que funcionam de acordo com o local em que se difundem e o seu momento histórico-social. As práticas discursivas numa FD não são estanques nem definitivas; estão sempre em processo de transformação.

dos recortes discursivos e a discussão dos resultados foram organizados em eixos e, além disso, subdivididos, unicamente por necessidade de organização da pesquisa, pois percebemos que, a despeito dessa divisão, muitas (se não a totalidade) das questões discutidas são extremamente intrincadas. Nesse trabalho de organização, parecia-nos estar caminhando numa estrada que tivesse a forma da Banda de Moebius, uma fita retorcida, com as pontas unidas e em forma de “8”, em que o lado de dentro e o de fora se (con)fundem. Era como se transitássemos entre uma parte e outra, sem, no entanto, sairmos da mesma, especialmente no que se refere aos eixos de representações. Alguns aspectos de algumas partes do estudo estão também presentes em outras partes e, em alguns casos, foi preciso usar mais de uma vez o mesmo recorte para discutir duas questões (não tão) diferentes.

CAPÍTULO 1: O SUJEITO NO ESPAÇO COLETIVO, O PANOPTISMO, O PODER E A LINGUAGEM

As considerações teóricas que dão início a este estudo, abordadas neste capítulo, são as noções de panoptismo e de poder, que nos dão o aporte necessário para entender o modo como o poder circula no universo desta pesquisa, o internato militar, enquanto espaço de (con)vivência e construção de verdades.

1.1. O coletivo e o sujeito-aluno: o ingresso num mundo novo

[...] suponho que, em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus próprios poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

(Foucault, M., 1999 [1996], p. 8, 9).

Este estudo sobre a produção escrita e oral em uma instituição de ensino militar envolve a problematização do dizer num tipo de espaço em que, sabidamente, há formas bastante específicas e rígidas de controle dos sujeitos, uma das formas de manifestação dos “procedimentos” mencionados por Foucault, na epígrafe acima. O candidato a aluno da escola, antes mesmo de prestar o concurso de admissão, sabe que a sua transição da rotina civil para a militar será radical. Sabe que irá encontrar, como em qualquer instituição militar, um conjunto de regras rígidas, pelo próprio caráter da instituição em si, muito embora não conheça todas as regras nem saiba quão rígidas elas são, nem quão difícil será, para ele, segui-las. Sabe que, no ambiente de internato militar, em praticamente qualquer local no âmbito da escola, o controle existe o tempo todo e que haverá punição caso não haja o cumprimento das regras impostas. Portanto, a opção pela carreira militar e, para isso, por estudar numa instituição militar, já é um gesto de assujeitamento, o primeiro passo de sua inscrição nessa FD específica. No momento de seu ingresso na escola, ele sabe que está aceitando todo um conjunto de normas e desafios físicos e psíquicos, em troca da realização de um sonho (seu ou não) e/ou da perspectiva de uma carreira profissional financeiramente estável.

1.2. O controle disciplinar: o poder em rede

A vontade de saber e a vontade de verdade, grandes propulsoras da civilização, levam os sujeitos a se organizarem e se apoiarem nas instituições que balizam todo sistema social, através de regimes de (produção de) verdade, operacionalizados e referendados por práticas discursivas nos campos da educação, da ciência, da religião, da justiça e outros. E a maneira como se constroem verdades está diretamente relacionada a relações de poder entre os sujeitos.

Foucault (2003, p. 222, 233) afirma entender a verdade *não* como *uma norma geral, uma série de proposições*, mas como *o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros*. Afirmações que são tidas como verdadeiras são denominadas, pelo autor, efeitos de verdade, ou seja, têm valor de verdade devido à posição de poder ocupada por aquele(s) que a pronuncia(m) e às condições em que são pronunciadas. Ainda segundo o autor, há procedimentos previamente conhecidos e regulados, *pelos quais se pode chegar a enunciar verdades* (FOUCAULT, 2003, p. 233) e esses mecanismos se dão nos domínios científicos e no sistema de informações (rádio, televisão e outros). Payer (1995, p. 34) trata a noção de verdade como representação construída no registro do imaginário, como referente, ao qual se imprime *o estatuto de realidade [...], pondo-o em circulação no discurso, produzindo assim o verossímil*. Coracini (2007[b], p. 122) refere-se à verdade como *uma forma de considerar a realidade inserida no momento histórico, num determinado estágio das descobertas científicas, num determinado local geográfico, enfim, numa cultura partilhada pelos indivíduos* (grifo da autora). Vemos, assim, que o conceito de verdade, em si, é vazio, enquanto relativo, uma vez que depende do enunciador, do enunciatário e das condições histórico-sociais e geográficas. Pode-se dizer que a verdade é construída e referendada de acordo com critérios determinados por todos esses fatores.

Nessa perspectiva, a relação entre saber e poder determina posições subjetivas nas relações de poder. O conhecimento de uma LE, por exemplo, pode conferir ao sujeito poder em relação àquele que não a conhece. Há relação de poder, por exemplo, entre pai e filho, entre patrão e empregado etc. No caso do saber de LI, há relações de poder, por exemplo, entre um funcionário de uma empresa multinacional (de um país anglofônico) que fala inglês e outro que não fala; da mesma maneira, entre dois

militares concorrendo a uma missão no exterior – um que fala inglês e outro que não fala etc.

Foucault (2001 [1979]) afirma que o poder, numa sociedade, deve ser pensado como algo que funciona em rede, não podendo ser localizado nas mãos de alguns. A circulação do poder não se dá, nessa perspectiva foucaultiana, em grande escala, mas pulverizada em pequenas esferas sociais, na forma de “micropoderes”. Desse modo, os sujeitos *estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.* (FOUCAULT, 2001 [1979], p. 103).

Outra afirmação importante e conhecida de Foucault em relação ao poder é que *lá onde há poder há resistência* (FOUCAULT, 1999 [1988], p. 91), ou que só há poder porque existe a resistência. Segundo o autor, a resistência, assim como o poder, não é uma grande força centralizada, mas se dissemina em focos, maiores ou menores, mais ou menos densos, e que

[as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência [...] Esses pontos de resistência existem em toda a rede de poder. Portanto, não existe, em relação ao poder, um lugar da grande Recusa - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas e fadadas ao sacrifício [...]. (FOUCAULT, 1999 [1988], p. 91).

Ao longo desta pesquisa, notar-se-á, no corpus discursivo, a resistência em forma de “pontos de fuga” (Deleuze e Guattari, 2011 [1995]), não tão racionais na linguagem supostamente racional dos participantes.

Na economia do controle disciplinar, o poder não é apenas negativo, repressivo ou destrutivo, mas tem também seu lado positivo enquanto produtivo, já que produz discursividades, ou seja, regimes de produção de verdade que movem toda a engrenagem social (indústria, serviços, educação etc.). Entenda-se “positividade”, aqui, não como algo necessariamente bom (nem necessariamente ruim) e sim como tendo o potencial de produzir algo que irá mover uma determinada engrenagem.

O próprio adestramento do corpo, no sentido de aprimorá-lo, fortalecê-lo, típico da rotina de treinamento militar, carrega essa positividade, que consiste em tornar os

corpos, assim como as mentes, disciplinados e produtivos para servirem à pátria, neste caso. Foucault (1999 [1987], p. 117-142) faz uma leitura do controle dos corpos dos sujeitos, ao longo dos tempos, como parte de uma estrutura de controle disciplinar. Retoma a visão dos corpos dos soldados nos séculos VII e VIII como símbolos de força e audacidade. O corpo, na rede de poder, é tratado como algo que, por ser necessário, se fabrica, sendo moldado e treinado para tornar-se hábil e obedecer, respondendo às necessidades daqueles que o moldam. O homem é, assim, constituído como dócil para ser aperfeiçoado e, então, ser submetido, utilizado. A coerção estabelecida sobre ele é constante e mecânica e se faz à base de exercício ininterrupto. Essa disciplina, ao formar corpos submissos, dóceis, ao mesmo tempo

aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...]. [A] coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1999 [1987], p. 119).

Como metodologia ou anatomia política, esse tipo de coerção aplica-se, ao longo da história, segundo Foucault (1999 [1987], p. 118, 119), não somente aos exércitos, mas também a escolas, hospitais, conventos e oficinas (ou indústrias, acrescentaríamos).

A observância do detalhe e o controle do tempo, do espaço e dos movimentos é parte do mecanismo de vigilância, no sentido da garantia da obediência. No universo desta pesquisa, em relação à observância de detalhes, isso se materializa em inspeções dos superiores sobre os alunos, especialmente no que se refere ao controle do corpo, ao verificar se os seus uniformes estão bem passados, se seus cabelos estão bem cortados, se suas barbas estão bem feitas etc. O controle do tempo é percebido no caráter ininterrupto das atividades impostas ao aluno, que tem tarefas a cumprir o dia todo e poucas horas de descanso ou mesmo de sono. Em relação ao controle dos movimentos, o adestramento do corpo nas atividades diárias de treinamento físico e de ordem unida (movimentos sincronizados como marcha, continência e outros) cumprem esse papel. Podemos ver esse controle de corpos e mentes como inserido num conjunto de técnicas ou práticas de si, que seriam exercícios de exame de si e cuidados com o corpo ao permitir a sua docilização, na constituição da subjetividade.

Quanto à “opção” pela vida militar, os alunos participantes da pesquisa parecem compartilhar e participar conscientemente do regime de produção de verdades que constitui a estrutura de poder na instituição da qual “optaram” por fazer parte, ou seja, no universo no qual se inscreveram. As palavras “opção” e “optaram” estão entre aspas porque, embora os alunos, em geral, declarem ter optado pela vida militar, alguns podem ter sido convencidos a fazê-lo por seus familiares e/ou outras pessoas – outras vozes que constituem seus dizeres.

Vivendo coletivamente, dividindo espaços, alegrias e angústias, os alunos participantes desta pesquisa negociam sentidos entre si, ao se comunicarem constantemente. Falam sobre sua vida no internato e também sobre o que ocorre fora dele, emitindo opiniões e criando conceitos, pré-conceitos e pequenos focos de resistência; enfim, construindo suas verdades e identidade(s) no/como grupo. Em nível consciente, esses alunos sabem que são sujeitos a um conjunto de regras e que, como parte e/ou efeito destas, haverá restrições ao se comunicarem com seus superiores, a começar por seus comandantes de pelotão e que, de maneira mais intensa do que em outros contextos, eles não têm permissão para dizer e fazer tudo o que quiserem, onde e como quiserem. Além disso, no registro do inconsciente, operam-se interditos variados, constitutivos da linguagem e, portanto, do dizer do aluno, como será mais amplamente discutido em outro capítulo.

Num universo como o desta pesquisa, a construção de um grupo, coeso ou aparentemente coeso, confere aos sujeitos-alunos um sentido de segurança em sua busca comum de atingir um ideal imaginário de masculinidade, força e coragem. Assim, através de diversos mecanismos, o controle de cada um e de todos é feito não só pela cadeia de comando, definida pela hierarquia militar na instituição, mas também pelos próprios alunos, de maneira individual e grupal.

1.3. O controle pelos dispositivos panóptico e sinóptico

O conceito de panóptico, importante no entendimento da questão das relações de poder no universo desta pesquisa, é utilizado por Foucault, ao revisitar a estrutura do Panopticon, de Bentham (1785). De estrutura prisional circular, o edifício é construído a partir de uma torre central, ao redor da qual há celas, sem paredes, mas apenas delimitadas por grades. Da torre central, um vigia observa e/ou controla todos os presos, a cada um, individual e continuamente. Ao vigiá-los, constitui sobre estes um saber, que

lhe permite determinar se estão agindo conforme devem agir, conforme as regras estabelecidas. Ao mesmo tempo, quem é vigiado deve ficar impregnado do saber de si constituído a partir do olhar do observador, ou seja, deve adquirir a mesma visão de si que tem aquele que o vigia, ou reconhecer o poder do outro. Mecanismos de punição e recompensa são utilizados na garantia da manutenção do controle sobre os presos.

Os presos, por sua vez, não sabem quando nem por quem estão sendo observados e, por isso, devem procurar se comportar adequadamente o tempo todo, mesmo na incerteza a respeito da vigilância. Esse dispositivo permite também o controle do funcionamento do próprio sistema: cada funcionário pode ser observado enquanto desempenha suas funções e até o próprio diretor do presídio pode ser observado por um superior hierárquico, a partir da observação que este pode fazer de como o sistema é, por aquele, administrado.

O controle disciplinar, numa instituição militar como a desta pesquisa, é, ao mesmo tempo, panóptico e sinóptico: todos os sujeitos são visíveis aos olhos de seus superiores hierárquicos (de forma semelhante ao panóptico de Bentham, embora não no formato circular) e, ao mesmo tempo, de maneira inversa, ou seja, sinóptica, todos eles, em geral, ou em grupos, observam e controlam a cada um, já que cerca de quinhentos alunos dividem um mesmo grande refeitório e cada grupo de cento e setenta alunos, aproximadamente, divide um mesmo dormitório e alguns banheiros, vivendo com muito pouca privacidade – e, além disso, cada um observa a si mesmo. Segundo Foucault (2003, p. 156), *[o] poder desaparece, ele não mais se representa, mas existe; ele se inclui na infinita multiplicidade de seu único olhar*. Pode-se depreender das palavras de Foucault que a coerção estabelecida através da vigilância não precisa estar materialmente presente para que o controle se instaure. No exercício das práticas de si, o aluno age conforme o esperado pela instituição, numa atitude autodisciplinadora, mesmo quando acredita não estar sendo visto. É dessa maneira que se garante o cumprimento do conjunto de regras, que incidirá tanto no grupo quanto na constituição subjetiva dos alunos, como se poderá perceber em suas representações de si e do outro.

1.4. O sujeito e o outro: algumas considerações

[O] inconsciente é este sujeito desconhecido do eu, não reconhecido pelo eu (LACAN, 1995, p. 61).

O núcleo do nosso ser não coincide com o eu. [...] Com certeza, o [eu] verdadeiro não é o eu (LACAN, 1995, p. 62, 63).

Duas das noções mais importantes empregadas neste estudo são as de sujeito e de “outro”, noções intrincadas uma na outra. O sujeito, na perspectiva psicanalítica, não é o indivíduo totalmente consciente, racional. Esse sujeito é cindido, dividido entre o ser racional e consciente que ele (ilusoriamente) acredita ser e o inconsciente, o real, o que ele realmente é. Lacan utiliza os termos *[eu]*, que designa o sujeito do inconsciente, e *eu* para referir-se ao ego, a instância consciente do sujeito. O termo *eu* é usado para se referir à imagem especular, o *eu* que o sujeito constrói a partir do outro. *Literalmente o eu é um objeto – um objeto que preenche uma certa função que chamamos aqui de função imaginária*, afirma Lacan (1995, p. 63), numa frase que reitera a ideia do *eu* como construção do sujeito.

O sujeito, na psicanálise, é o que acredita ter total controle sobre seus atos e seu dizer, sem perceber que esse controle é ilusório, pois é impossível, inatingível, já que esse sujeito é barrado, ou seja, interditado, enquanto ser social. Deseja e busca eternamente a completude, a sensação de inteireza, chegando a ter a ilusão de tê-la alcançado e, no entanto, nunca está completo nem estável, mas sempre esfacelado, em formação. Como sujeito barrado, ele é também o sujeito da falta e, conseqüentemente, do desejo. Está sempre em busca de algo, em um constante vir-a-ser. De maneira consoante, encontramos, nas teorias do discurso, a noção de sujeito como aquele que tem a ilusão de ser homogêneo e de que seu dizer é transparente e coincidente consigo mesmo, quando, na realidade, esse sujeito é heterogêneo e seu dizer é opacificado por estratégias que ele, inconscientemente, empreende, como será mais profundamente abordado neste estudo.

Faz-se necessário definirmos as instâncias que constituem o sujeito, segundo os estudos da psicanálise freudo-lacanianiana. Há uma instância Imaginária, através da qual o sujeito se orienta por imagens de si que ele mesmo constrói a partir do outro, num processo especular. Há a instância Simbólica, pela qual o sujeito se representa e representa o mundo. A linguagem é uma das mais importantes manifestações da

instância simbólica. A instância do Real corresponde ao desejo, à substância psíquica que fica latente, sem vir à superfície, devido ao seu caráter libidinal (entenda-se libidinal como referente à energia vital; não somente como materialmente sexual). O Real é aquilo que não é passível de ser representado (através de significantes), ou seja, simbolizado. É aquilo que irrompe por outras vias, através de “pontos de escape”, como, por exemplo, as formações do inconsciente (lapsos, chistes etc.). O Real, então, não vem à tona, mas fragmentos dele acabam emergindo de alguma maneira.

Como já mencionado, assim como no estádio do espelho, de Lacan, o sujeito é constituído a partir das imagens que constrói de si mesmo, a partir do outro (as imagens que o outro faz dele, como o que o outro diz dele ou a ele, por exemplo). Segundo Nasio (1997, p. 61), *o outro é um espelho*. O estádio do espelho, na teoria lacaniana, está diretamente relacionado ao nascimento do eu (instância consciente).

Da mesma maneira em que a imagem do espelho, para a criança, é *uma imagem que a forma, ao mesmo tempo em que a aliena ao outro* (FERREIRA NETTO, 2011, p. 92), o sujeito, ao longo da vida, elegerá outras imagens nas quais irá se espelhar, vindas sempre do outro, sempre formadas a partir do outro. Essas imagens são eleitas pelo inconsciente como imagens ideais que vão sendo internalizadas: inscrevem-se primeiramente na ordem do imaginário (um conjunto de imagens especulares - como a da boa aparência física, a da moda e outras, segundo as quais o sujeito faz aquilo que imagina que o outro deseja que ele faça) e, depois, na ordem do simbólico, na qual são fixadas, isto é, vão sendo estruturadas linguisticamente; vão sendo expressas através da linguagem. Após internalizadas, as várias imagens se fundem e formam a imagem global que um sujeito tem de si.

As opiniões e os desejos de outras pessoas fluem para dentro de nós através do discurso. Nesse sentido, podemos interpretar o enunciado de Lacan de que o inconsciente é o discurso do Outro, de uma maneira muito direta: o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas, das conversas de outras pessoas, e dos objetivos, aspirações a fantasias de outras pessoas (na medida em que estes são expressos em palavras) (FINK, 1998, p. 27).

Como afirma Fink, ao longo do tempo de vida de um sujeito, outras imagens também vão sendo incluídas na construção dessa imagem global e fazendo parte da sua constituição, de seus atos e gestos discursivos.

CAPÍTULO 2: A ESCRIT(UR)A NA (RE)CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, trazemos a concepção de escrita adotada nesta pesquisa e seu papel na constituição do sujeito. Abordam-se, também, a presença de traços do outro nessa constituição e a multiplicidade de sentidos que as palavras podem assumir. Discute-se a linguagem como interdito, mas também como via de construção de imagens ideais e como fundamental nos processos de identificação com o outro do desejo.

2.1. As noções de escrita e de texto e a concepção de escritura

Na visada psicanalítica, a escrita é semblante, enquanto representação, enquanto imagem da “coisa” representada e não a “coisa” em si. Ao representar, sempre há algo que é visível, enfim, mais “óbvio” e algo que não o é; há algo que não vem à superfície da materialidade linguística de maneira transparente e fica sem representação. Segundo Caldas (2007, p. 88), *o simbólico e o imaginário constituem o semblante do real e, assim, circunscrevem o real sem dizê-lo*. Entendendo semblante como aparência, como uma forma de representação, escrever é simbolizar, é representar.

Segundo Lacan (2009, p. 120, 121), *o escrito é o gozo [...] que é essencial, fundamental na organização do discurso [...]*. Embora a linguagem não dê conta do real, não represente o real, que é inapreensível enquanto substância do inconsciente, a escrita dá sustentação ao gozo (não em termos biológicos, mas em termos da satisfação que confere ao sujeito pela sensação de completude no escrito, ao aproximá-lo de seu objeto de desejo), viabilizando semblantes que abrem caminhos para ele. Na linguagem, só se pode habitar o gozo, esse que é *inter-dito* (LACAN, 2009, p. 139), através de frestas que o inconsciente encontra para a vazão de fagulhas, como as formações do inconsciente (atos falhos, lapsos, chistes, sintomas e sonhos), além de condensações (metáfora) e deslocamentos (metonímia). Segundo Allouch, (1995, p. 22), o escrito liga o sujeito ao seu objeto de desejo. Ao participar do escrito, o sintoma da falta que constitui esse sujeito se torna *passível de inscrição* e, com essa *es/inscrição*, embora o real desse sintoma não cesse, ele fica suspenso, justamente devido a um “escrever-se”. Suspende-se a falta, lida-se com a falta, através dessa inscrição.

A noção de texto, na perspectiva discursivo-desconstrutivista, não se assemelha à tradicional, positivista, segundo a qual se considera como texto apenas o resultado de produção linguística escrita ou falada. Diferentemente, consideram-se também como tipos de texto outras formas de expressão, como o texto pictórico, a música e outros. Assim, o livro, a fala de alguém, a pintura, a fotografia, a dança, o filme, a peça de teatro e outros são considerados textos, sempre carregados de sentidos, possibilitando infinitas leituras e interpretações. Essa mesma concepção de texto é adotada na psicanálise, em que até um sonho é considerado como um texto a ser lido. O que está registrado numa folha de papel, ou numa gravação em áudio, ou num quadro, traz marcas da subjetividade do autor. E a leitura desse mesmo texto será diferente para cada leitor, além de ser diferente para o mesmo leitor, em diferentes momentos e/ou contextos. Em psicanálise, considera-se que a escrita é também leitura, ou seja, nós lemos com o nosso escrito - e a leitura, assim, *aceita deixar o escrito conduzir seus passos* (ALLOUCH, 1995, p. 12).

O texto, em relação ao sujeito, é o outro, com o qual o sujeito se depara, o outro que o transforma e o constitui. Tanto a concepção discursivo-desconstrutivista como a visão psicanalítica da linguagem não supõem o texto escrito ou oral como uma mensagem que será “recebida” passivamente por um leitor/ouvinte, já que este produzirá sentidos ao ler ou ouvir um texto, tornando-se, também, um autor, na medida em que só lê com o escrito de sua própria letra inconsciente. Além disso, nessa visão da linguagem, por nós adotada, especialmente a desconstrutivista, pensa-se não simplesmente em escrita ou fala, mas em escritura, pois quando o sujeito produz um texto escrito ou oral, expondo suas ideias e sentimentos, produz sentidos, envolvendo-se, sendo marcado pelo que produz. Através do ato de escrever ou falar, o sujeito interpreta a si mesmo e se inscreve em si e no outro, construindo para si uma ficção de si, uma identidade, um lugar social. Escrever ou falar, nessa perspectiva, é expressar-se respeitando regras linguísticas e convenções variadas, que irão ilusoriamente garantir a homogeneidade de um texto, ao estruturá-lo. Mas também é estar sujeito à ruptura, à heterogeneidade, à multiplicidade de sentidos – e, portanto, à multiplicidade de interpretações que fatalmente ocorrerão.

Quando escrevemos (ou falamos) sobre nós mesmos e/ou sobre o outro, somos leitores/ouvintes de nossos próprios escritos/falas. Produzem-se verdades através dessa escritura, que é, assim, a criação de si e do outro pela escrita (ou pela fala), a ficção de si e do outro. O sujeito, nesse processo, inscreve-se na discursividade da língua na qual

está (se) dizendo, seja ela sua LM ou uma LE: provocam-se mudanças no autor e no leitor do texto, com deslocamentos subjetivos, através das palavras, que assumem múltiplos sentidos. Quanto à LE, as mudanças que ocorrem na constituição do sujeito ao nela inscrever-se são tão profundas que são capazes de lhe provocar reconfigurações na própria LM. A esse respeito, afirma Coracini (2010, p. 44):

[...] por menos que se consiga adentrar nas discursividades próprias da língua do outro, do que denominamos língua estrangeira, ela deixa rastros no sujeito, provocando nele um deslocamento, um retorno a si, à língua-cultura que o constitui, para melhor conhecê-la, para melhor se relacionar com ela, conferindo a si próprio uma identidade, antes imperceptível, já que naturalizada pelo hábito, pela cultura em que se insere o sujeito e que, inevitavelmente, (con)forma a língua.

Quem escreve, ao enunciar para si e para os outros ideias e representações, atualiza sentidos sobre o tempo presente e sobre impressões e fatos passados, lançando um olhar de exame sobre si. Partindo do pressuposto de que o dizer de si é um gesto de interpretação, podemos afirmar que, na escrita de si, frequentemente revela-se algo do/no sujeito que este, até então, desconhecia; e essa ordem de revelação, inevitavelmente, produzirá mudanças na sua constituição. Mesmo ao repetir enunciados, os sentidos se atualizam e novos sentidos são produzidos, porque nunca se diz, novamente, exatamente a mesma coisa, em outro momento. Diz-se o já-dito produzido por outros; porém, esses enunciados são proferidos (ou escritos) em um momento e espaço enunciativo diferentes. Há originalidade no fato de as mesmas palavras serem ditas ou escritas daquela determinada (e inédita) maneira, naquele local e momento histórico-social.

A escrita como escritura nos parece ser o que Derrida (1971, p. 24, 25) descreve como

não poder fazer preceder absolutamente o escrever pelo seu sentido: fazer descer deste modo o sentido mas elevar ao mesmo tempo a inscrição. [...] O sentido deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio e tornar-se naquilo que, a diferir de si, é: o sentido. [...] É por ser inaugural, no sentido deste termo, que a escritura é perigosa e angustiante. Não sabe aonde vai, nenhuma sabedoria a protege dessa precipitação essencial para o sentido que ela constitui e que é em primeiro lugar o seu futuro.

Entende-se, a partir das palavras de Derrida, que o escrever não acontece como posterior a um querer, mas, ao contrário, lhe é anterior, o que evidencia, nessa perspectiva, o caráter inaugural da escrita em relação ao sentido, que nela se constitui. E que também evidencia a sua importância na constituição do sujeito. Ao dar suporte ao pensamento, a escrita mobiliza sentidos e produz verdades. Processos de mobilização de sentidos, como a leitura, a escrita, a fala, o ouvir, a pintura, a dança e outros, inclusive o próprio dizer que escapa através de todas essas maneiras de (se) ins/escrever, são tipos de escrit(ur)a. Como o sujeito que produz sentidos é constituído nas relações sociais, ou seja, é constituído no e pelo outro, suas produções inevitavelmente trazem marcas não só de sua subjetividade, mas também dessa interdiscursividade (o atravessamento de vozes outras no discurso).

2.2. Palavras do outro

Uma vez que, na visão discursivo-desconstrutivista da linguagem, em todo discurso, sempre há a inscrição do outro, podemos dizer que o enunciador e o discurso são heterogêneos. O sujeito, nessa visão, não é a fonte autônoma dos sentidos que produz na/atraves da linguagem e sim efeito dela, embora tenha a ilusão de ser o dono e senhor de seu dizer. Assim, quando falamos ou escrevemos, temos a ilusão de que somos o autor único e absoluto de nossas palavras; porém, nosso dizer é habitado por muitas outras vozes, que nos constituem. As palavras que chegam a nós são carregadas de sentidos dados pelos outros, pelo já-dito de discursos outros, sócio-historicamente determinados. Não há nenhuma enunciação que seja totalmente inédita ou neutra, pois qualquer produção na linguagem é atravessada por discursos outros. Dessa maneira, considera-se *o discurso como produto de interdiscursos* (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). O interdiscurso é, assim, o exterior que constitui o discurso, à revelia do sujeito enunciador. Em termos psicanalíticos, podemos dizer que carregar traços do outro em nós é um processo inconsciente.

Assim sendo, por mais que se tente ser claro e transparente naquilo que se diz ou escreve, os sentidos investidos nas produções através da linguagem não os são, já que sempre velam outros sentidos, que ficam latentes, sem vir à superfície. Além disso, não há equivalência fixa entre significante e significado; os significados não são inerentes aos significantes. Também não são estáveis: os sentidos mudam o tempo todo, de acordo com o enunciador, o enunciatário, os fatores psíquicos que os constituem e as

condições de produção, que incluem seu momento histórico-social e suas condições geográficas. Da mesma maneira, um texto nunca tem um único sentido. Inúmeras interpretações podem existir a partir de algo dito ou escrito. É como afirma Coracini (2010, p. 32): [...] *uma vez lançada a palavra, ela assume múltiplos sentidos* – o que implica que não somos capazes de controlar os sentidos daquilo que dizemos ou escrevemos. Authier-Revuz (1990, p. 28) afirma a esse respeito:

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”.

Reafirmamos, aqui, portanto, a problematização da ideia do sujeito como fonte controladora de seu dizer, que, na realidade, é instável e atravessado pelo interdiscurso. Tomamos as palavras de Authier-Revuz como reiteração da base de nossos procedimentos teórico-metodológicos, já explicitados anteriormente: ao fazer a análise do dizer de nossos participantes, procuramos fazer a escuta dessa *polifonia não intencional* que todo discurso carrega e que nos traz *indícios* importantes da “*pontuação do inconsciente*”.

2.3. As interdições, o desejo e a falta

Em relação à linguagem enquanto representação, Derrida (1991, p. 40-42) subverte a relação fixa, logocêntrica e determinista estabelecida pela visão estruturalista entre um signo e seu referente, isto é, entre o que se diz/escreve e aquilo ao que se refere. Na perspectiva desconstrutivista, o signo é visto apenas como um mediador, um substituto da “coisa em si” - e essa substituição tem caráter provisório, já que não há a presença em si; a presença da “coisa em si” foi diferida, adiada em forma de signo. Sabemos que não só o significante é arbitrário, mas também que o “significado” é, na realidade, atribuído, produzido pelos sujeitos, segundo convenções que fazem parte de seu regime de (produção de) verdade. Sob esse olhar, a linguagem, como substituição, adiamento ou representação, é um dos primeiros interditos que o sujeito enfrenta em sua vida, em sua própria LM.

Na psicanálise lacaniana, a linguagem também é considerada como representação, simbolização. Em seu dizer, o sujeito não diz “a coisa em si”; ele precisa do intermédio de um significante da “coisa” para (se) dizer. Nesse sentido, a linguagem é também alteridade, ou seja, é o outro ao qual estamos assujeitados, como estranho, que nos constitui e que nos barra. A linguagem, por esse viés, é uma grande interditora. Contudo, essa alienação na linguagem é necessária enquanto estruturante: ao estruturar o conjunto de imagens que representam “as coisas em si”, ela constrói, para o sujeito, o acesso ao registro simbólico, o que permite que ele (se) represente e seja representado. A linguagem, seja esta verbal ou não-verbal, é a sua via de inscrição na ordem simbólica, condição para sua vida em sociedade. E, ao simbolizar, o sujeito se faz, se constrói na linguagem, como afirma Lacan (2009 [1971], p.141):

[...] minha afirmação de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem indica que, no mínimo, a condição do inconsciente é a linguagem.

O sujeito, esse ser falante, tanto é falado como fala na e através da linguagem, e o entremeio entre ser falado e falar é de grande importância para este estudo. Na concepção psicanalítica, este é o sujeito do desejo, especialmente o desejo de completude. Ocorre que a completude, como já pontuado, é algo irrealizável, sempre buscada e jamais alcançada. É, portanto, da ordem do impossível, pois o sujeito é constitutivamente barrado, interdito, enquanto ser social. Essa incompletude instaura no sujeito uma falta. Este, então, no registro do inconsciente, elege objetos de desejo (ou símbolos) dos quais lançará mão numa tentativa de tamponar essa falta que o constitui. Os objetos eleitos, por sua vez, são permutados sucessivamente, numa série em que, embora diferentes, são equivalentes na ordem do desejo. Assim, o seio materno, objeto de desejo na infância que funciona como o *falo imaginário* (NASIO, 1997, p. 36), tem que ser abandonado devido ao “não” do pai, à castração simbólica, que cumpre a função de evitar o incesto, incidindo sobre o vínculo mãe-filho. O “pai” na psicanálise freudo-lacaniana não é necessariamente o pai biológico, presente materialmente, mas o causador do corte. Mais tarde, o falo imaginário deixa de ser imaginário e é excluído da série comutativa, sendo, então, simbolizado³ por objetos que

³ O falo simbólico significa e lembra que todo desejo do homem é um desejo sexual, isto é, não um desejo genital, mas um desejo tão insatisfeito quanto o desejo incestuoso a que o ser humano teve que renunciar (NASIO, 1997, p. 36).

tenham valor libidinal (isto é, de desejo) equivalente. Para alguns sujeitos, é muito difícil suportar a castração e simbolizar um objeto de desejo, o que faz com que haja um deslizamento interminável de um significante para outro, apenas no registro do imaginário e não do simbólico.

2.4. Identificação: o ídolo de/em cada um

O sujeito barrado, ou seja, o sujeito do desejo e da falta, já abordado, busca no outro a completude de seu desejo e tem a ilusão de que essa completude, essa inteireza, é possível através do outro, no outro. Há, assim, o desejo de ser (como) o outro, de estar no lugar do outro, que pode ser o pai, o famoso, o bem-sucedido, o feliz, o estrangeiro que tem grande acesso a bens culturais e materiais etc. – uma espécie de ídolo em quem o sujeito se espelha. Nesse processo de base especular, o sujeito se constitui no e pelo outro, a partir do olhar do outro, *que o identifica e com quem se identifica [...]* (Coracini, 2007[a], p. 51).

Cabe, aqui, explicitarmos o conceito de identificação segundo Lacan. Na psicanálise lacaniana, na identificação entre A e B (ou entre sujeito e objeto de desejo), *é B que produz A* (NASIO 1997, p. 101), ou seja, o significante B *apossa-se do lugar do eu e produz o sujeito através de um deslizamento contínuo* (DA POIAN, 2002, p. 3), ou ainda, *[...] o sujeito é causado pelo desejo do Outro* (FINK, 1998, p. 72). Esse sujeito, assim, vai se constituindo a partir do outro, na linguagem, através da linguagem e como efeito de linguagem.

Os alunos do nosso estudo se identificam com diferentes “outros” – ídolos ou, ainda, uma espécie de heróis que desejam ser - na busca inconsciente por completude, especial e especificamente na empreitada profissional em que se inscreveram e na qual estão investindo grande parte de sua energia psíquica e física. Portanto, o outro, nesta pesquisa, pode ser, para o sujeito-aluno, seu próprio corpo, um ou mais de seus familiares, o colega de turma/pelotão, os superiores hierárquicos, o professor, um texto trabalhado ou um filme assistido em aula, o falante nativo de LI etc.

Na identificação imaginária, o sujeito pode representar o que é seu como superior ou inferior em relação ao que é do outro. Esse tipo de identificação é comumente percebido no contexto de aprendizagem de LI. Numa sociedade capitalista pós-moderna, como a nossa, quando o outro é o estrangeiro, cidadão morador de um país economicamente mais desenvolvido e mais valorizado que o seu próprio, são

comuns as representações do outro (e de seu país, cultura, economia, povo etc.) como superior, bem-sucedido, bonito, agradável etc. Esse tipo de comparação e de desvalorização (mesmo que inconsciente) do próprio local de origem e a concomitante (super)valorização do país do outro se configura como parte de um processo de identificação imaginária, em que o sujeito vê o outro país, com sua língua-cultura, como o outro de um desejo que, na realidade, nunca é satisfeito.

Numa pesquisa feita por Ghiraldelo, um grupo de alunos brasileiros representa algumas LEs, inclusive a LI, como superiores à própria LP, a partir do que a autora considera *o desejo de ter uma outra língua como o desejo de reconhecimento, e por que não dizer de ocupar o lugar do outro. Outro cuja língua materna não é a língua portuguesa* (GHIRALDELO, 2003, p. 81).

Há casos em que observamos que o sujeito desejante se representa como herói. Segundo Castelo Branco (1995 [1955], p. 109),

Quando o sujeito torna-se um herói é porque tem um encontro marcado com o mistério não desvelável de seu desejo, que ele acolhe em sua alienação de sujeito, de forma decidida e intransigente. Ele é levado a superar os limites de uma vida sensata e cômoda, enfrentando, com coragem temerária, os desafios de sua destinação.

Representar-se como herói pode aproximar ilusoriamente o sujeito da sensação de completude, além de ser uma espécie de compensação pelo sacrifício feito na sua busca por ser visível e, assim, reconhecido pelo outro. É um dos aspectos que podem ser observados no capítulo de análise – uma das representações que os sujeitos-alunos constroem de si.

CAPÍTULO 3. OS EFEITOS QUE SE PRODUZEM E INSISTEM EM BROSTAR

Um dos focos deste capítulo é a questão da não-transparência e da não fixidez dos sentidos produzidos. Problematiza-se o sujeito enquanto fonte intencional de sentido. Discute-se, assim, a ilusão do sujeito, clivado pelo inconsciente, de controle dos sentidos que produz. Outro ponto central é o questionamento da dicotomia culturalmente construída entre LM e LE.

3.1. Dizeres em (des)controle

Como já pontuado, ao nos comunicarmos, temos a ilusão de que o que dizemos é claro e que os sentidos que atribuímos às ideias são estanques e completos e que, assim, a linguagem, que nos constitui, encerra em si sentidos claros, fixos e seguros. Mas, na realidade, como também já discutido, o sujeito não é fonte intencional de sentido e, sim, clivado pelo inconsciente. Assim, os sentidos que produzimos ao ler, ouvir, falar ou escrever são opacos e deslizam, deslocando-se para outros sentidos, que, por sua vez, deslocam-se também para outros, numa interminável cadeia de adiamento, num movimento que Derrida (1991, p. 33-63) chama de *différance*⁴. Há, no sujeito do desejo, uma eterna busca de completude, de realização do desejo de totalidade, o que, no entanto, nunca ocorre. O sujeito não controla os sentidos em seu dizer, que, ao contrário, escapam-lhe pelas brechas da linguagem, sob a forma de lapsos e outros tipos de fendas. Segundo Maia (2006, p. 35), estes são, ao mesmo tempo, lugar de refúgio do sujeito do inconsciente e, paradoxalmente, aquilo que diz diretamente sobre ele, colocando-o em cena.

Como vimos, o sujeito, na visão psicanalítica, é dividido entre o registro daquilo que lhe vem à tona e se dá a saber e o que não é conhecido pelo consciente, ficando no registro do inconsciente. O conteúdo psíquico que fica desconhecido da consciência e fora de controle do sujeito é o que abriga seus desejos mais íntimos. Esses desejos, por serem bastante íntimos, derivados da libido, acabam não tendo “voz” para

⁴ Apesar da complexidade da noção de *différance*, de Derrida, ousamos dizer, de forma sucinta, que se trata de uma imbricação da ideia de *diferença* (no sentido em que um significante nunca é exatamente equivalente ao signo que o originou, já que este apenas o representa em sua ausência) e da ideia de *adiamento*, originária do verbo *différer* (temporizar, adiar), numa referência ao espaçamento entre o sentido e sua representação na linguagem, e do não encerramento de um sentido através de um significante e sim um adiamento ou deslizamento eterno para outros significantes, em cadeia simbólica. A *différance* implica a heterogeneidade, sem implicar oposição radical. É a ideia do mesmo no outro, a desconstrução das fronteiras entre o mesmo e o outro e das verdades absolutas, cartesianas que ilusoriamente habitassem essas fronteiras.

representação; acabam sendo vetados à consciência, através do controle (direto e indireto) das instituições, como a família, a igreja, a escola e outras.

A teoria do recalque, de Freud, nos fornece condições de entender que, quando as representações das pulsões libidinais de um sujeito são muito fortes para virem à consciência, estas são recalçadas, isto é, quando elas oferecem o risco de afetar o equilíbrio do funcionamento psíquico do sujeito, essas imagens são mantidas no inconsciente. É que, quando o material do inconsciente é uma fonte de prazer ou desprazer intensa demais para ser simbolizada, esse material é retido. Entendam-se “pulsões libidinais” como referentes aos desejos; porém, não necessariamente referindo-se ao prazer físico.

Ocorre que esses representantes de pulsões, ou imagens, apesar de recalçados, como afirmam Plon e Roudinesco (1998, p. 648),

continuam ativos no inconsciente, sob a forma de derivados ainda mais prontos a retornar para o consciente, na medida em que se localizam na periferia do inconsciente.

A fase final do processo de recalque é o seu retorno através das formações do inconsciente, ou seja, [...] *sintomas - sonhos, esquecimentos e outros atos falhos* [...] (PLON & ROUDINESCO, 1998, p. 649). Os lapsos podem tomar variadas formas, como esquecimentos, troca de palavras ou de sons, repetições, erros de digitação e outras. Lacan (2012 [1971-1972], p. 25) afirma, a respeito da função da escrita: *A ideia que faço do escrito [...] é o retorno do recalçado.*

Esse jogo entre o desejo de completude (que surge a partir da falta) e o controle dos sentidos é sabiamente resumido por Derrida (1971, p. 21) numa frase: *[f]alar mete-me medo porque, nunca dizendo o suficiente, sempre digo também demasiado.* Os sintomas, de uma forma ou de outra, acabam irrompendo e dizendo algo do sujeito. São sempre expressões de desejos que, embora abafados pelo véu da consciência e “nunca dizendo o suficiente”, acabam surgindo na forma de um “dizer demasiado”. Authier-Revuz (2001 [1998]), em seu estudo da enunciação, explica esse mesmo processo como a busca inconsciente do sujeito de manter os sentidos de seu dizer sob controle, como se esse dizer fosse homogêneo. Segundo a autora, os sentidos que produzimos são muitos e não coincidem entre si, mas o sujeito vive em constante busca de homogeneizar os sentidos, de fazer “um” dessa heterogeneidade, que, no entanto, lhe é constitutiva. Nesse processo, os sentidos são “opacificados” e não há transparência, pois não há

acesso do real do inconsciente à materialidade linguística. Há constante instabilidade nos sentidos produzidos na e através da linguagem. Acrescentamos que essas considerações são válidas tanto para a LM quanto para as LEs.

3.2. Qual é a “minha” língua?

*A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria.*
Língua, Caetano Veloso.

Materializa-se, na canção de Caetano Veloso, um aparente desejo de (con) fusão entre línguas, na referência do autor ao seu amor à língua que chamamos de materna, que é a língua do conforto, da mãe, do lar, acusando a ausência da língua do pai, o que remete à proteção e, ao mesmo tempo, à lei, ao caminho a seguir, elementos cuja falta o sujeito-autor parece acusar. Ao mesmo tempo, o autor convoca para si a posse de outra(s) língua(s) (*frátria*), línguas-irmãs, o que aponta para o sentido de desejo da língua do outro-estrangeiro, o outro no qual possa se espelhar e com o qual possa se identificar. A condição de irmã atribuída à LE traz o sentido das LEs como familiares e não como estranhas. Dessa maneira, o clamor pela *frátria*, na letra da canção, ressoa como um desejo de completude no outro e, além disso, remete à não hierarquização da LM sobre as LEs e vice-versa, já que o sujeito pode se dizer tanto na LM quanto na LE e, ao mesmo tempo, não se dizer bem em uma nem na outra.

Na concepção discursivo-desconstrutivista, assim como nos sugerem as palavras da canção de Caetano Veloso, desconstroem-se as fronteiras que existiriam entre as línguas e, assim, os próprios conceitos de LM e LE são discutíveis. Se pensássemos na LM somente como a língua do conforto e do gozo e na LE como a língua do pai, a interditora e protetora, estaríamos apenas pensando de forma dicotômica, polarizada, ignorando fatores sócio-históricos e psíquicos envolvidos na maneira como se apr(e)ende uma língua. Estaríamos, também, fechando os olhos a situações de conforto percebido por muitos na LE, já que se sabe que alguns sujeitos relatam experimentar maior conforto ao produzir sentidos em uma LE do que em sua LM. Ignoraríamos, também, situações em que a LM é interditora do dizer, como, por exemplo, em contextos escolares em que os alunos são instados a memorizar regras de gramática e listas de vocabulário como sendo as tarefas principais em seu processo de aprendizagem da LI. Ou, ainda, em situações em que o equívoco, ou a dificuldade para encontrar

palavras para nos expressarmos, comum na LE, acontece também na própria LM, colocando-nos em situações de desentendimento. São situações em que nos sentimos limitados ou controlados pelo outro e por nós mesmos, em nossa própria LM. Segundo Freud (1917-1919, p. 138, 139, *online*), que problematiza os conceitos de estranho e familiar, *nós próprios falamos uma língua que é estrangeira [...] e [n]em tudo o que é novo e não familiar é assustador*. Também afirma Freud que a intensidade de estranhamento varia de uma pessoa para outra.

Assim, se, para um sujeito, a LM parece ser o lugar de repouso e de conforto, para outro, a LE pode ser esse lugar. O dizer do sujeito, o dizer de si, pode se manifestar mais em uma dessas línguas do que na outra, ou, ainda, em ambas na mesma intensidade. Enquanto algumas pessoas veem a LE com estranheza, como a língua do outro, na qual declaram não se sentir à vontade, outras chegam a evocar uma língua “estrangeira” como sua LM, como um lugar de conforto, às vezes impulsionados por circunstâncias em que a sua “LM original” tenha sido interdita de alguma maneira, em maior ou menor intensidade. Para uma pessoa nessas condições, em seu dizer de si e do outro, a LE pode se caracterizar como familiar, assim como a LM pode se caracterizar como estranha. Portanto, nesse viés, toda língua é estrangeira e, ao mesmo tempo, materna. A LM seria tão estrangeira quanto as LEs, no sentido em que, frequentemente, também nos provoca estranhamento, e as LEs nos seriam maternas no que diz respeito ao modo como podemos nelas nos aconchegar e nos sentir confortáveis. É nesse sentido que, na canção de Caetano sobre línguas, o clamor por uma *frátria* ressoa como um desejo de completude no outro - estranho e, ao mesmo tempo, familiar.

Podemos perceber a singularidade de nossa LM a partir do outro-estrangeiro e, da mesma forma, podemos *compreender o estrangeiro ao atravessar as fronteiras do materno* (CORACINI, 2007[a], p. 120). Assim, os limites entre materno e estrangeiro se (con)fundem, num movimento de distanciamento ou aproximação de uma língua que, para o sujeito, é a que traz sentimentos de conforto ou estranhamento, seja ela a “materna” ou “estrangeira”. Tanto na LM quanto na LE, o sujeito é barrado pela linguagem e se constitui a partir do olhar do outro, estrangeiro ou não. Línguas supostamente estrangeiras entre si se (con)fundem na constituição do sujeito do discurso, em sua sensação de totalidade e unicidade.

Nas relações interdiscursivas, todos nós somos constituídos pelo outro que é a LM e também a LE, já que não existe uma língua que seja pura, sem traços de outras línguas. O sonho da pureza e da não-contaminação pelo “estranho” é irrealizável, é

apenas uma ilusão de coincidência, de encontrar sempre o idêntico a si, como entendemos na afirmação de Coracini (2007[a], p. 119, 120):

Queremos defender que não há língua pura, homogênea e única; que é na imbricação do estranho maternal e do familiarmente estranho ou estrangeiro, ou melhor, do estrangeiro familiar [...] que se situam o nosso discurso e a nossa possibilidade de (nos) dizer.

Segundo Derrida, há uma relação íntima entre as línguas, que fazem um movimento de conversão. As línguas, nessa concepção, *não são estrangeiras uma à outra e sim aparentadas uma à outra no que elas querem dizer* (DERRIDA, 2006 [2002], p. 45). Nenhuma língua é pura, una, com contornos nítidos. As línguas são todas híbridas, com fronteiras indefinidas, opacas e movediças e esse hibridismo entre elas é proporcional ao hibridismo entre sujeitos. Assim, imbuídos da perspectiva de língua e linguagem que ancora nossas considerações, seria difícil responder prontamente à pergunta lançada no título desta seção. Acreditamos, ainda, que, entre outros fatores, a relativização dos conceitos das chamadas LM e LE, bem como o hibridismo entre elas, parece explicar a atração que ameniza o discutido estranhamento e, portanto, aponta para a possibilidade da não-interdição à LI, objeto de nosso estudo.

3.3. Os (não) estranhamentos nos dizeres na LE ao aprender a LI: reações

Devido à multiplicidade de histórias de vida de diferentes sujeitos, cada um traz em sua memória discursiva representações diferentes do que seja a LI, a (sua) aprendizagem de LI e sua relação de sujeito com a LI. No contato com uma LE no ambiente escolar, há, entre alunos, dois tipos de reação observados por professores: o de aversão e o de atração. O sentimento normalmente mais comentado nas escolas é o de aversão, talvez pelo fato de que os alunos e seus pais (ou outros responsáveis por eles) frequentemente trazem ao conhecimento da escola as dificuldades - e não as facilidades - que encontram no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o sentimento de atração, nem sempre comentado por alunos e seus responsáveis, é percebido com frequência por professores em suas aulas, em seu contato com os alunos, alguns dos quais parecem até reclamar para si a língua do outro.

3.3.1. A aversão

Esse sentimento de aversão à LI no ambiente escolar parece se dever a alguns fatores de afastamento desta. Um deles seria uma espécie de sensação de estranhamento que alguns alunos apresentam em relação à língua que não parece ser sua e sim do outro. Esse outro, a língua-cultura⁵ estrangeira, é especialmente perturbador quando visto simplesmente como uma disciplina imposta, que o aluno deve estudar para ser promovido para a série escolar seguinte e para ter sucesso em sua futura vida profissional (como se argumenta amplamente nas escolas e em outras esferas da nossa sociedade globalizada), ou seja, tendo caráter unicamente obrigatório na vida de um aluno. Outro fator, às vezes associado a esse primeiro, é a maneira como a língua é apresentada ao aluno em muitas escolas: como um grande conjunto de regras e listas de vocabulário a serem memorizadas sem muitos motivos aparentes, ou a leitura/audição e “compreensão” de textos seguidas de atividades de simples recuperação de sentido, numa visão estruturalista de ensino e aprendizagem, da qual muitos professores ainda carregam marcas em seu fazer pedagógico.

Acreditamos que os “eventos” lembrados acima, frequentes no contexto escolar brasileiro, são realmente fatores de distanciamento do sujeito de uma LE. Mas não concordamos com formulações teóricas, já mencionadas, em que se procura justificar o distanciamento da LE ao se afirmar que a LM é a língua do conforto, em que se tem uma sensação de aderência e de coincidência (ilusória) consigo mesmo, enquanto, na LE, não haveria conforto nem aderência. Questionamos tanto a alegada não-aderência à LE quanto a ilusão de coincidência consigo mesmo na LM, pois sabemos que essa coincidência, muitas vezes, não existe nem em forma de ilusão. Alguns exemplos disso são os frequentes equívocos, que nos colocam em situações embaraçosas na LM, vazamentos da nossa subjetividade que se fazem presentes através das formações do inconsciente. Ou, ainda, os desconcertantes episódios hesitativos que comumente nos ocorrem quando pensamos em dizer algo a alguém, mas “não encontrarmos as palavras”.

As visões do que seja a aprendizagem de LE que acabamos de mencionar - e das quais discordamos - não a consideram como constitutiva do sujeito. Não partilham da nossa visão de aprendizagem de LE/LI, em que, ao contrário, entende-se o sujeito como

⁵ A língua está inevitavelmente atrelada à cultura (CORACINI, 2009), enquanto produção cultural; assim, por esse viés, é frequentemente denominada língua-cultura.

atravessado pela língua do outro e seu dizer como frequentemente carregado de sentidos subjetivos produzidos na mesma.

3.3.2. A atração: sentidos de liberdade

Em relação à questão do movimento de aproximação em relação à LE por muitos alunos, pensamos que o encontro com uma LE confronta o sujeito com um embate que é composto por (des)arranjos seguidos de ganhos: a eventual sensação de estranheza à LE é contraposta pela relativização da LM, que, nem sempre tão materna nem tão confortável, carrega suas “amarras” sócio-linguístico-culturais, como uma espécie de censura - e a sensação de fascínio e liberdade que pode ser experimentada na língua do outro, na qual o sujeito vislumbra a possibilidade de se proteger da “censura” da LM e se exprimir de uma maneira que mais o aproxime de seus objetos de desejo.

Os estudos que se desenvolveram ao longo desta pesquisa, a partir da análise do corpus discursivo, nos indicam que esses fatores de atração por uma LE relacionam-se às implicações da aprendizagem desta na constituição do sujeito. Segundo Coracini (2007[a] p.152), em relação à LE,

[a]inda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos.

Os fatores de atração pela LE são tratados com mais detalhes nesta seção, por estarem bastante relacionados a questões que nela abordamos, especialmente a do desejo de liberdade na linguagem.

O escrever desperta [...] o sentido de vontade da vontade: liberdade, ruptura com o meio da história empírica tendo em vista um acordo com a essência oculta da empiria, com a pura historicidade (Derrida, 1971, p. 27).

Se as palavras de Derrida, acima, apontam para sentidos de certa ruptura com a história empírica de si em direção à liberdade, as palavras de Coracini (2010, p. 28), a seguir, nos ajudam, também, a pensar na possibilidade de ruptura com o interdito, ou seja, o controle do dizer, tão inerente às instituições que regem a sociedade:

[...] se há regularidades (regras, convenções, leis), há também dispersões, descontinuidades que apontam para o diferente, o singular, para a resistência ao poder que as regularidades instauram.

Observamos, em nossa pesquisa, que a escrit(ur)a na LI abre um espaço para a subjetividade do aluno, que, no ato de escrever(-se), resiste, revisita maneiras de pensar, retoma fatos passados e os lê de maneira singular e que, muitas vezes, essa escrita-leitura parece ser mais para si mesmo que para o outro. É sobre essa observação e no estudo a esse respeito que desenvolvemos as considerações que se seguem.

Inicialmente, retomemos a questão da cisão do sujeito. Em relação à sua constituição na linguagem, pensamos nesse sujeito sob dois aspectos, sobre os quais discutimos separadamente, a princípio, mas que são a continuidade um do outro, já que expressam processos intrincados entre si, no mesmo ser:

- O sujeito como produto ou efeito da linguagem, pela qual é falado; fixado como sintoma, se pensarmos na linguagem como estruturante, como representação ou semblante que assujeita, a linguagem enquanto Outro, que interdita, barrando a irrupção do real da língua (irrepresentável). Ao simbolizar, ou seja, ao substituir o real (substância do inconsciente) por símbolos, a linguagem vela os desejos e controla o dizer do sujeito. O processo que produz essa condição de engendramento do sujeito a partir de sua entrada no registro simbólico caracteriza os modos de objetivação.
- O sujeito como aquele que produz sentidos a partir da linguagem, com o (micro)poder de superar a fixação que tenha sido imputada sobre sua constituição; sujeito que exerce o poder de, até certo ponto, gerir sua própria existência, apesar do controle coercitivo sobre ele, se pensarmos que só há controle (através das relações de poder) porque há possibilidade de resistência por parte do sujeito, segundo Foucault

(2003, p. 232). A esse processo de o sujeito agir com certo domínio de seu desejo Foucault (2006) chama subjetivação. Nele, o sujeito subjetiva seu objeto de desejo, cuida de si, tem certo governo de si mesmo. É a *busca da verdade de si [que] se realiza por meio de complexas relações com o outro; é [...] desalojar em si o poder do Outro* (FOUCAULT, 2006, p. 117). Vemos que as duas visões do processo de subjetivação, quais sejam a das teorias do discurso e a da psicanálise, complementam-se por terem características comuns: tanto na psicanálise quanto na visão discursiva, há a ideia do poder que o sujeito pode exercer de dizer o seu desejo.

Castelo Branco (1995 [1955], p. 35) problematiza essas duas faces da constituição do sujeito, argumentando que, apesar de seu assujeitamento ao mundo da linguagem,

não podemos afirmar que o sujeito deixou de ser o detentor da linguagem para passar a ser tão somente produto da linguagem; mais propriamente, podemos dizer que o sujeito toma sentido a partir da linguagem, o que o tira da condição de mero assujeitado do mundo da palavra.

Milner (2012, p. 101) define o processo de subjetivação como o processo em que um sujeito desejante diz o seu desejo, desconstruindo o paradigma pelo qual [...] *as cadeias são convertidas em quadros enunciáveis e regulares*, enfim, desandando o paradigma da regularidade, da previsibilidade. A subjetivação seria, em outras palavras, *a capacidade do sujeito de desejar [...], de subjetivar a causa de seu desejo* (SALUM, *online*, acesso em 11/05/2013).

Nos processos de subjetivação, o sujeito é constituído por engendramento, como objeto e, ao mesmo tempo, se constitui no exercício do poder sobre si mesmo. Como esclarece Uyeno (2013, p. 168), no exercício do poder sobre o sujeito e seu corpo, extrai-se deste um saber que se passa a ter sobre ele. Esse corpo-sujeito resiste, o que lhe permite o acesso a um saber sobre si e, a partir deste, um poder sobre si. Esse processo, ao nosso ver, é o cuidado de si discutido por Foucault (2011 [2004], p. 80, 81) como uma *atividade de ter cuidados com a própria alma*, isto é, *ocupar-se consigo*.

Acreditamos que, se quisermos ser coerentes com a concepção de sujeito como clivado e inacabado, sempre em (trans)formação, e com a concepção de identidade como algo que esse sujeito eternamente reivindica para si, mas nunca a tem em sua totalidade, pois a identidade não é algo fixo e acabado e sim transitório, também não podemos considerar o sujeito tão somente como produto passivo da linguagem. Uma visão assim seria determinista e até ilusória, pensamos. Consideramos o sujeito como uma instância em constante transformação, tendo sempre a possibilidade de transformar a si mesmo e ao outro, embora seja, não negamos, assujeitado à palavra, até certo ponto. Um olhar desconstrutivista aos modos de subjetivação, que considere o assujeitamento ao outro e o assujeitamento do outro como movimentos contínuos e intrincados de um mesmo processo, explica nossa posição. Pode-se dizer que há dois lados do processo de subjetivação que se imbricam e entre os quais não há fronteira. Não se pode definir onde termina um e começa o outro, como na Banda de Moebius, já mencionada. O sujeito é agenciado através de técnicas disciplinares (modos de objetivação, pois o sujeito é objetivado); porém, esse sujeito também se constitui através do exercício do poder que tem sobre si mesmo, ou seja, se constitui a partir de si (modos de subjetivação). Ou, como no conceito foucaultiano de micropoderes, há o poder externo que engendra os sujeitos, mas, com este e através deste, e como resistência a este, eles são também focos de emanção de poder. Nas escolas, por exemplo, as próprias técnicas disciplinares, que enquadram os sujeitos em formas restritivas de (se) escrever, acabam sendo meios através dos quais os sujeitos se constituem como pontos de exercício de poder, em gestos de resistência que se viabilizam pela própria via da escrit(ur)a.

Essa condição do sujeito de ser capaz de maior mobilização de sentidos e de, de certa forma, se assenhorar de seu destino a partir da linguagem é o que observávamos em vários alunos, ao longo do tempo de trabalho como professora de LI. Se, antes, percebíamos esse processo e, a partir dessa percepção, agíamos apenas intuitivamente, algum tempo depois, propusemo-nos a desenvolver esta pesquisa, a fim de estudarmos a questão, para ancorarmos e reconstruirmos nosso fazer e nosso dizer enquanto educadora.

Se pensarmos a escrita do sujeito sobre si mesmo como autobiografia ou autonarração (UYENO, 2006 e 2010) e que esta implica um olhar sobre si e sobre sua história de vida, pode-se afirmar que, nesse processo, o sujeito se examina, se vê e se julga, aprendendo a se (trans)formar, num processo de subjetivação de seu destino, que envolve algum controle sobre sua própria vida. Dizer de si implica o emergir da

subjetividade do aluno, inscrito na discursividade da língua, que, no nosso caso, é a LI, na qual e através da qual ele se diz. É nessa visão da constituição subjetiva que inserimos o embate entre controle e descontrole de sentidos, que procuramos discutir nesta seção, num estudo teórico que traz as imbricações da teoria psicanalítica freudolacaniana com as teorias do discurso e as noções desconstrutivistas de Derrida.

Foucault, ao escrever sobre tipos de escrita de si, menciona os *hypomnemata* (cadernos de notas, comentários, anotações e rascunhos, muito usados entre os gregos, na Antiguidade – uma forma de exame de si) e as cartas, que permitiam a abertura de si ao outro. Enquanto os primeiros cumpriam a função de *fazer calar as paixões* (FOUCAULT, 2003, p. 148), num exercício de *constituição de si a partir da recolha do discurso do outro* (FOUCAULT, 2003, p. 157), a escrita epistolar se caracterizava como uma maneira de o sujeito mostrar-se, abrir-se ao outro, dando-se a ver. A correspondência é analisada por Foucault como parte importante dos primeiros desenvolvimentos históricos da narrativa de si. Tanto os *hypomnemata* quanto a correspondência tinham importante papel na constituição de si dos sujeitos.

Ao longo da história do cristianismo, semelhante movimento de evolução pode ser observado em torno do dispositivo da confissão. É sabido que, na Idade Média e por muito tempo depois, a confissão foi utilizada basicamente como um instrumento de poder da igreja sobre seus fiéis através do saber que constituía sobre estes. A partir da escuta dos “pecados” do fiel, o padre aconselhava-o segundo os interesses da igreja e aplicava-lhe uma penitência, que o fiel aceitava e cumpria tomando para si o peso de uma “culpa”, com o intuito de se “purificar”. Com o passar do tempo, a confissão deixa de ter esse caráter necessariamente obrigatório ou moralizante, para assumir funções como a de melhor conhecer a si mesmo e, assim, ter a possibilidade de gerir sua própria vida. Esse caráter espontâneo da confissão envolve a exposição de si a um outro igual a si, e não a alguém com maior poder, como é o caso da confissão religiosa, e o outro, nesse caso (o confessor), tem o papel de dar uma resposta à confissão feita, como se fosse uma solução para um problema ou um gesto de aprovação ou desaprovação em relação ao que foi confessado.

O dizer de si enquanto confissão, em situações pedagógicas, não tem necessariamente um caráter moralizante, mas, na maioria das vezes, não é inesperado, uma vez que, em geral, acontece mediante solicitação do professor (que, imediatamente ou não, poderá empregar a enunciação feita como objeto de avaliação). Mas há um caráter de confissão espontânea no dizer do aluno quando este enuncia algo com um

certo tom de revelação inesperada, como desdobramento dessa confissão. Uma simples expressão facial do professor, ou mesmo uma resposta sem pretensões de aconselhamento, podem se constituir como uma devolutiva que pode ter algum efeito para o sujeito-aluno.

O dispositivo da confissão, como maneira de falar ou escrever de si, também pode implicar uma relação de confiança no outro a quem se confessa um segredo ou um sentimento que não se diz a qualquer um, mas somente àquele em quem se confia. Na confissão, o sujeito, ao fazer uma espécie de “desabafo”, se escuta e se constitui ao falar (ou escrever) de si. Há, através dela, a possibilidade de (trans)formação de si ao atualizar sentidos produzidos na enunciação.

Tanto a confissão com caráter religioso, ainda mantida na tradição cristã desde a Idade Média, feita pelo “pecador” para relatar uma “falha” pessoal, como a confissão com o objetivo de revelar um segredo envolvem sentidos de liber(t)ação do confessando. A confissão de caráter religioso, bem como aquela que carrega um desabafo, são enunciações em que se constrói uma imagem de si para o outro e para si mesmo; enunciações em que podem se revelar, ao sujeito, não apenas aspectos de si que este gostaria de manter velados, mas também aspectos que o mesmo, até então, desconhecia. Haveria a possibilidade de o sujeito ter, assim, acesso à própria subjetividade, observando-se, decifrando-se e reconhecendo-se como fonte de saber. É nesse sentido que Uyeno (*online*, p. 5, submetido em 10/03/2013) afirma que o dispositivo da confissão permite ao sujeito relacionar-se consigo mesmo; permite o acesso a um saber de si.

Foucault (1999 [1988], p. 61) define a confissão como

um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve que suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

A confissão como ato voluntário, acreditamos, se desencadeia não somente a partir da necessidade (consciente ou não) da aprovação, da avaliação, da opinião e até do perdão do outro enquanto espelho, mas também da necessidade de se dizer e escutar a própria voz ao dizer-se. A confissão seria, nessa perspectiva, um diálogo consigo

mesmo, uma forma de autoexame que, ao suprimir resistências, pode resultar na mudança de atitude para consigo e para com o outro.

Hoje, em nossa sociedade ocidental-capitalista, percebemos sujeitos situados em diferentes pontos da amplitude entre os dois tipos de escrit(ur)a: alguns mais assujeitados a certos tipos de discurso (mais submetidos no/ao processo de objetivação), outros menos assujeitados (e mais implicados na subjetivação de seu desejo; portanto, de seus atos e, enfim, de sua vida). No âmbito do ensino e aprendizagem, consideramos que os modos de subjetivação têm um papel vital na constituição do sujeito na LI e que a maneira como uma língua-cultura o atravessa e o constitui numa (re)escrita de si é a essência desse processo. Daí a diferença que existe, na aprendizagem de uma LE, entre conhecê-la e sabê-la. Segundo Coracini (2007[a], p. 158, 159),

[...] saber uma língua estrangeira é outra coisa do que apenas conhecê-la: é claro que precisamos começar por algum lugar e esse lugar é necessariamente linguístico. Saber uma língua é [...] permitir ao inconsciente encontrar fissuras por onde possa escapar, na medida do possível, significando ao se significar, transformando ao se transformar, permitindo, assim, a constituição de uma identidade híbrida, heterogênea, em constante movimento, identidade que, cada vez mais híbrida, só poderá trazer benefícios para uma sociedade como a nossa, que precisa se afirmar como povo que pensa e que é capaz de encontrar soluções “criativas para seus problemas complexos [...]”

Para saber uma LE, é necessário desconstruir conceitos e hábitos, deixando-se desestabilizar em relação ao conhecido e se abrir ao novo, à possibilidade de rearranjos subjetivos, para falar, e não apenas ser falado, nessa língua. É ser apreendido, atravessado por essa LE. Além de ser capturado pelo outro que é a LE e tudo a que a ela possa se relacionar, falar ou escrever uma língua outra também pode envolver certo governo de si mesmo. Pode significar o sujeito subjetivando o objeto de seu desejo e fazendo, portanto, algumas escolhas a partir disso. Por esse viés, saber uma LE implica a inscrição do sujeito nessa LE. Podemos relacionar essa inscrição à noção laciana de “ato”. A partir da teorização de Lacan (1992 [1967-1968], p. 4-9), entende-se que o ato é aquilo que inscreve o sujeito em algum lugar e envolve uma decisão, um certo engajamento. Lacan faz um jogo entre as palavras “ato” e “ata”, caracterizando o ato como uma escrita que autentica algo. E observa que um ato é mais do que uma simples ação; portanto, esse escrito só é um ato se for inédito, diferente do de sempre, e implicar

o envolvimento do sujeito. Por esse viés, consideramos o saber de uma LE como a inscrição do sujeito nessa LE, pensando inscrição como ato, conforme postulado por Lacan. Encontramos, nessa noção do ato psicanalítico, características da noção pêcheutiana de “acontecimento” como quebra e desestabilização do conhecido (PÊCHEUX, M., 2008 [1983]) e da noção derridiana de acontecimento como aquilo que instaura o inusitado (DERRIDA, J., 2004) – de ambas as maneiras, provocando rearranjos e mudanças subjetivas.

Ainda em relação aos fatores que determinam a paixão por uma LE, vemos que todos são associados à relação especular com o outro, com o desejo do (pelo) outro. Segundo Prasse (1997, p. 71),

[...] o desejo das línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo).

Refletindo sobre os dois fatores colocados por Prasse (a inveja do gozo do outro e a inquietação de não encontrar seu lugar na LM), remetemo-nos à teorização lacaniana de que o sujeito, cindido, é atravessado pelo inconsciente, que funciona como uma linguagem. Na constituição desse sujeito, a língua “materna”, ou seja, a da mãe, é aquela na qual o desejo de completude é recalcado pelo “não” do pai; é, assim, a língua que abafa os desejos do inconsciente. É a língua na qual o sujeito constrói sua história de vida, língua na qual sua vida é regulada por todos os cortes institucionais que castram seus impulsos. Nesse contexto, a LE se configura, para o sujeito, como um lugar de maior liberdade, onde seus desejos podem se manifestar mais livremente, sem as interdições historicamente construídas na LM.

A esse respeito, Prasse (1997, p.72) afirma que o desejo de aprender uma LE pode ser

um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso.

Prasse (1997, p. 70) usa as expressões *aceder ao mistério* da LE e, ao mesmo tempo, *permanecer excluída, protegida pelo muro da própria linguagem*, ao ilustrar o conforto que muitos percebem ao se comunicarem em uma LE. A autora observa que os lapsos, tão comuns quando se está aprendendo uma LE, e normalmente tão desconcertantes para o enunciador, *passam por simples erros cometidos por não se conhecer ainda a estrutura da língua* (PRASSE, 1997, p. 72, 73), ou seja, tem-se uma espécie de “licença” para cometer erros.

Observa-se, em muitos aprendizes de LI, uma espécie de fascínio pela língua. Há um desejo de entendê-la e nela se expressar com clareza, como o falante nativo da língua. Esse desejo, que é uma das maneiras de manifestação do desejo de completude do sujeito da falta, faz parte de um desejo mais amplo, o de ocupar o lugar desse estrangeiro, como afirma Prasse, desfrutando dos bens culturais e materiais a que este tem acesso. É um efeito engendrado, em boa parte, pelas relações de poder em vigor na sociedade de consumo. Além disso, percebe-se, também, o desejo do aluno de (se) dizer mais livremente, com menos amarras sociais e institucionais a lhe limitarem as palavras.

*A língua pode ser libertadora*⁶, segundo Robin (1993, p. 16). Para a autora, o desvio necessário pela LE permite ao sujeito se desfazer de detalhes do *universo barrado pelo interdito da língua materna*⁷. Com a LE, assim, ele pode dizer ou escrever o que talvez não dissesse ou escrevesse na sua própria língua, por não ser nela permitido ou adequado. É o que ela exemplifica através dos *Poemas Eróticos* de Fernando Pessoa, escritos em inglês com sentidos e com uma linguagem que Pessoa jamais utilizou em português, e também menciona Beckett e seu uso do francês para poder se expressar numa língua que não lhe fosse proibida como o inglês, a língua da mãe: *Beckett precisa do francês, sua segunda língua, para exteriorizar suas pulsões indecentes*⁸, segundo Robin (1993, p. 17). E menciona outros exemplos de sentidos de libertação na LE, comentando, em seguida: *Como se o impossível de se dizer numa língua pudesse enfim ser apreendido numa outra língua*⁹ (ROBIN, 1993, p. 17). A autora também conta sobre sua própria vida na Alemanha, como menina judia que evitava falar sua língua materna (o ídiche), adotando o francês como língua de liberdade e, ainda, uma terceira língua

⁶ Tradução nossa.

⁷ Tradução nossa.

⁸ Tradução nossa.

⁹ Tradução nossa.

(*gratok*), criada por ela, como seu espaço de sobrevida. Podemos, ainda, citar, novamente, Prasse (1997, p. 72):

Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor. O gozo insuficiente que vem do que se fala sem dívida pode enriquecer-se consideravelmente com a prática das línguas estrangeiras, pode se situar melhor.

Podemos pensar que experiências semelhantes às relatadas por Robin, com sentidos de efeito semelhantes, podem envolver qualquer pessoa que queira ou precise se comunicar em LE, inclusive os estudantes brasileiros, que, de acordo com o sistema educacional do país, “têm que aprender” ao menos uma LE (a LI) ao longo de sua vida escolar. Justificamos as aspas acima com a triste observação, fato amplamente conhecido, de que a legislação em relação a esse aspecto (e a muitos outros) não é, de fato, cumprida em muitas das escolas deste país.

A escritura de si em uma LE traz ao sujeito a possibilidade de escutar-se e reescrever-se numa outra ordem - uma língua na qual se exprimir, também cometendo lapsos e acreditando ingenuamente (como sujeito do desejo) que os sentidos de seu dizer são suficientes para a sua expressão em sua totalidade. A respeito da diferença que se observa na (re)escrita numa nova ordem, Derrida (2001, p. 44) afirma que,

*[d]e todos os pontos de vista, que não são apenas gramaticais, lógicos, filosóficos, sabe-se bem que o **eu** da anamnese dita autobiográfica, o **eu-me** do **eu lembro-me** se produz e se profere diferentemente consoante as línguas.*

Entendemos, a partir das palavras de Derrida, que, ao proferir suas lembranças numa nova ordem, embora o sujeito creia estar recontando uma mesma história, ele, na realidade, está contando uma nova história. Mesmo que essa história fosse contada com as mesmas palavras e na mesma língua, ela já seria diferente, por ser contada em outras circunstâncias. Sendo (re)contada em outra língua, a história e o sujeito que a conta inscrevem-se numa nova ordem, a ordem da outra língua-cultura, na qual mudanças subjetivas necessariamente são feitas no dizer(-se).

Também é de autoria de Derrida (1988) o postulado da “otobiografia”: mais do que autobiografia, seria um deslize do conceito de autobiografia, um refinamento da

escuta de si, um ato de (trans)formar-se, na escuta e valorização de suas próprias experiências, enquanto o sujeito escreve ou fala.

Quando escrevemos ou falamos, há um jogo de significantes a se articularem e a produzirem efeitos de sentido que fogem ao nosso controle, através das formações do inconsciente. Essas fugas são frestas por onde escapam, à nossa revelia, fagulhas da subjetividade, do real que o significante “falha” em representar. Esse processo acontece tanto na LM como numa LE e, segundo Serrani-Infante (2000), independe de quão bem o sujeito se expresse em termos linguísticos. Acreditamos que, ao escutar-se, ele escuta não só o que controla, mas também esses escapes, que vão sendo inevitavelmente interpretados e ressignificados.

Em relação à manifestação escrita da subjetividade, Nazar (2006, p. 159) postula que *a escrita é um processo sublimatório que visa, a princípio, apaziguar a dor de existir*. Segundo a autora, as palavras dão corpo aos *pensamentos fugidios*; assim, *a escrita tem o poder de apaziguar tanto quem escreve como quem lê*. Essa afirmação, embora seja feita pela autora principalmente em relação à escrita poética, é válida para todo tipo de escrita, se pensarmos no caráter metafórico da escrita enquanto representação. Ao escrever, mesmo ao repetir narrativas que já enunciamos antes, ou que outros enunciaram, algo se modifica e os sentidos se atualizam, num deslizamento entre significantes, nunca chegando à totalidade, mas sempre adiando o sentido e abrindo a enunciação a novos sentidos.

Ao falar ou escrever sobre suas lembranças e, portanto, ao fazer (re)arranjos subjetivos, o sujeito tem a chance se aproximar das memórias que não lhe são agradáveis e trabalhá-las, reinventando-as de maneira que se tornem suportáveis. Na linguagem escrita, há a vantagem adicional de não se ter que usar a voz, meio instantâneo de expressão que o deixaria desprotegido, colocando-o em uma posição mais vulnerável ao ficar aberto a uma resposta imediata do outro.

Ao contar-se, o sujeito constrói sua narrativa de modo a se (re)inventar, se (re)constituir, num movimento de memória e esquecimento, ao refazer suas narrações de experiências vividas. Nesse processo, o sujeito reescreve o seu passado e o seu presente, sempre atualizando a narrativização de si e do outro, reorganizando sentidos e ressignificando concepções e sentimentos, já que, a cada movimento de contar(-se), uma nova interpretação é feita. Lembranças e esquecimentos não são ocasionais ou aleatórios.

No ato de escrever(-se), a memória é como a pintura de um quadro: o pintor registra, na tela, uma imagem, uma representação. Essa pintura criada e registrada nessa tela é uma referência material a algo do passado e, a essa materialidade da pintura, a qualquer momento, a cada vez que se depara com ela, pode-se fazer retoques com um pincel, alterando cores, apagando algumas formas, desenhando outras, enfim, reeditando a pintura e transformando-a em um quadro diferente – assim como pode ser feito com a memória. Derrida (1971, p. 184) define a memória como *a aptidão para ser alterado de um modo duradouro por acontecimentos que só se produzem uma vez*.

A memória inclui não só traços de impressões, que surgem nas enunciações em movimentos de resistência, mas também (e principalmente) fatos e sentimentos que foram jogados no “esquecimento” pelo registro consciente, fazendo um processo (inconsciente) de silenciamentos e o afastamento de recalques.

Segundo Derrida (1971, p. 184, 185), a memória, através da “repetição” de seus traços impressos, resiste aos movimentos de exploração, que são mo(vi)mentos de diferença, protegendo-se do investimento perigoso de rupturas que a ameaçam. Ou seja, essa presença ameaçadora é diferida com a ajuda da repetição, que conserva o traço impresso. Ocorre que o traço não pode ser recuperado em uma forma “pura”; ele é a diferença invisível entre as (re)edições do “mesmo”, que na realidade, nunca é o mesmo. E o traço, que é a diferença entre as explorações, como fagulha do inconsciente, teimosamente, insiste em deixar seus sinais.

Observa-se que, em alguns casos, alguns dizeres silenciados parecem encontrar na LE uma possibilidade de vir à tona, por estarem sendo veiculados em um lugar discursivo como uma “zona de acesso restrito”, uma espécie de abrigo onde haverá menor incidência de olhares sobre a exposição de lembranças desagradáveis ou proibidas a serem narradas pelo sujeito e, com isso, um controle menos rígido do eu sobre o dizer-se. Isso pode explicar os palavrões e outras formas de escape subjetivo que às vezes se ouve de um aluno em aulas de LI, mas dificilmente, do mesmo aluno, na sua LM. A LE, nesse sentido, se configura como o lugar de conforto, e não de estranhamento, encontrado pelo aluno.

Muito embora não tenhamos objetivos terapêuticos no ensino e aprendizagem de inglês, arriscamos dizer que, no dizer de si em LI (tanto na produção oral quanto na escrita), pode haver, em alguns casos, momentos de uma espécie de efeito catártico, ou seja, momentos em que o aluno acabe eliminando afetos traumáticos de sua história de vida através da ab-reação na língua estrangeira, língua que não lhe é interdita.

Na escritura pela fala, o sujeito move-se e inscreve-se pela voz, num movimento de fala e escuta de si mesmo (e do outro). Segundo Scherer (2006, p. 14-18), [...] *para escutar e deixar-se escutar, é necessário deixar-se ir pela força do dizer e não tão-somente no sentido do que é dito. Falar, então, é escutar a história que se tem na voz, é escutar a boca falando.* A própria maneira como a fala é produzida pode dizer muito do sujeito, o que se observa nas hesitações, no ritmo, nas interrupções e na variação de entonação. Na LE, assim como na LM, a voz do sujeito apresenta essas marcas. E há também o efeito da audição da sonoridade da própria fala que constitui o sujeito, como afirma Scherer (2006, p. 16): *a fala é o continuum do corpo-linguagem. Da fala como audição ao infinito como linguagem, eu me constituo.*

Consideramos, assim, que a questão da audição da própria sonoridade na LI tem importante papel na inscrição do sujeito na discursividade da LI, principalmente nos casos de identificação com o outro do desejo, da língua-cultura dos sonhos, o que remete ao mito do falante nativo, ao qual o sujeito-aluno deseja se assemelhar o máximo possível, na ilusão de ocupar o lugar desse outro. Ter uma pronúncia bem semelhante à do falante nativo de outra língua-cultura e, assim, soar como um falante nativo dessa língua, pode significar, para o sujeito, uma aproximação ao sentido de completude, que figura em seu imaginário, de ser (como) o outro, de ocupar o lugar do outro de seu desejo.

Na linguagem oral, mais do que na escrita, as formações do inconsciente, que emergem dos deslizos na cadeia de significantes, tendem a ter maior incidência na materialidade, uma vez que, nela, não há o tempo de elaboração enunciativa que há na escrita. Assim, atos falhos e chistes, por exemplo, são muito mais capturáveis na fala do que na escrita. São efeitos dos furos no simbólico.

Os furos no simbólico seriam a decorrência do transbordamento do não-sentido, aquilo que os significantes (o que constitui a materialidade linguística) não conseguem cobrir ao simbolizar. Ou, ainda, podemos nos referir a essa instância com o termo laciano *lalangue*, que remete à lalação dos bebês enquanto não-sentido. Milner (2012, p. 20-27), ao conceituar a língua como um não-todo, formula a presença de *lalangue* – termo traduzido para o português como *lalíngua*, ou *alíngua*, como preferem alguns autores - como sendo, *em toda língua, o registro que a fada ao equívoco, ou aquilo por meio do qual, num só golpe, há língua (ou seres qualificáveis como falantes, o que dá na mesma) e há inconsciente, ou ainda, o impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira.* Na enunciação, seus lampejos podem ser flagrados

naquilo que falha, no equívoco, no lugar onde o sujeito “tropeça”, lugar de instabilidade.

Percebe-se, assim, que o conceito de *alíngua* é intrincado com o de real. Lacan (2012 [1971-1972], p. 29), em uma de suas aulas, discute o conceito de real da seguinte maneira:

*O real é o que comanda toda a função da significância. O real é aquilo com que vocês deparam, justamente por não poderem escrever em matemática seja o que for. O real é o que concerne a que, no que é a função mais comum, vocês se banham na significância, mas não podem segurá-los todos ao mesmo tempo, os significantes. Isso é proibido pela própria estrutura deles. Quando vocês têm alguns, um embrulho deles, não têm os outros. Eles são recalçados. Isso não significa que vocês não os digam, **ainda assim**. Justamente, vocês os dizem **inter**, eles são interditos. O que não os impede de dizê-los. Mas vocês os dizem censurados.* (grifos do autor).

Ou, ainda,

[...] pomos o dedo no que se opõe à captura completa do discurso no esgotamento lógico, o que introduz nela uma hiância irreduzível. É aí que designamos o real (LACAN, 2012[1971-1972], p. 39).

Entendemos, então, a partir das palavras de Lacan, que o real, ou *alíngua*, não pode ser representado, por ser aquilo de que a língua não dá conta, mas que escapa, vez ou outra, por alguma fresta do dizer. Esse é o lugar da subjetividade nos dizeres e é justamente aí que reside o real: o que é impossível de se dizer, mas que, ao mesmo tempo, *exige ser dito* (MILNER, 2012, p. 39) e acaba se (inter)dizendo, se “dizendo entre”.

CAPÍTULO 4: ESCRITURAS DO (IM)POSSÍVEL: ANÁLISE DE MO(VI)MENTOS DE PRODUÇÃO

O papel da escrit(ur)a na maneira como o sujeito representa a si mesmo e ao mundo são o que discutimos neste capítulo que se inicia. A materialidade linguística traz sentidos que nos permitem perceber conjuntos de imagens que os sujeitos constroem de si e do outro, bem como depreender dessas representações regularidades e dissonâncias, no dizer dos participantes.

4.1. Algumas palavras preliminares

Partindo do pressuposto de que, ao (se) escrever, o sujeito representa a si e ao outro, empreendemos aqui um estudo das representações que os nossos participantes fazem, através da narração de si e do outro.

Um das maneiras de (se) representar é a autonarração. A autonarração como escrita de si ou técnica de si, segundo Ghiraldelo (2010, p. 232),

é um reportar-se a si mesmo, tanto por meio da escrita como por meio da fala, técnica de si que pode mostrar as maneiras de o enunciador desenhar para si próprio identidades, que são construídas pelo e para o (O)outro.

Assim, ao escrever ou falar sobre si mesmo, o sujeito produz a ficção de si, na tentativa inconsciente de se fazer inteiro e fixar uma identidade. Dessa maneira é que os participantes desta pesquisa empreendem esse processo na produção de uma identidade com várias “facetas”, sendo uma delas a militar, como se poderá observar a partir da análise à qual fazemos esta introdução.

Os recortes discursivos analisados nos fornecem elementos através dos quais podemos observar o dizer de si dos participantes da pesquisa, investigando a manifestação de “respingos” do inconsciente, na produção escrita e oral desenvolvida em atividades de aulas de inglês (o que remete diretamente à nossa hipótese de pesquisa, já que esbarra na manifestação da subjetividade dos alunos de LI em aulas, mesmo no ambiente cerceador do dizer que é o universo do nosso estudo). É importante lembrar, que, ao formular nossa hipótese, não se pretende afirmar que o dizer (de si) do

aluno não acontece na LM. Pretende-se, sim, dizer que este (também) acontece, não raro, na LI.

Note-se que os recortes estão agrupados de acordo com as regularidades que apresentam, em diferentes representações que o aluno constrói de si e do outro, e não de acordo com o tipo de escritura (escrita ou oral). É relevante lembrar, também, que a “separação” das representações em eixos foi feita somente para efeito de organização do estudo, pois percebemos, ao realizar a análise e organizar seus resultados, que, embora eles (os eixos) sejam diferentes, são também complementares e intrincados entre si, o que torna difícil separar um do outro. Além disso, alguns recortes estão “desmembrados” em sequências ou trechos, de acordo com a representação analisada. Nesse caso, as diferentes partes da enunciação de um sujeito, num mesmo movimento enunciativo, são marcadas com diferentes letras, em sequência, mas em pontos diferentes.

Em alguns casos, o mesmo recorte ou parte dele é analisado mais de uma vez; porém, com olhares diferentes, de acordo com o eixo discutido. O leitor perceberá que, num primeiro olhar, situando o recorte em um dos eixos de representação, discute-se o dizer do aluno enquanto situado nesse eixo, mas não se “esgota” sua análise nesse momento, pois alguns (outros) aspectos do mesmo dizer serão abordados em um outro eixo. Poderíamos dizer que a organização da análise se deu de maneira rizomática (DELEUZE e GUATTARI, 2011 [1995]): sem linhas divisórias definindo nítidas diferenças entre um e outro eixo e com muitas saídas (pontos de fuga) a partir de alguns platôs, as condensações de sentidos que encontramos.

Parte do corpus foi organizada em uma seção à parte, por ter poucas semelhanças em relação ao conjunto. Nesse sentido, a melhor palavra encontrada para intitulá-la foi “dissonâncias”, pois, como na música, ela tem algo diferente, mas também tem importantes aspectos em comum com o conjunto. Na transcrição dos recortes e na redação da análise, nomes fictícios foram atribuídos aos alunos participantes, às escolas, aos locais nas escolas e às cidades por eles mencionadas, para que sua identidade fosse resguardada.

Detalhamos, a seguir, as atividades de produção escrita e oral, que foram transcritas e constituíram nosso corpus discursivo.

A **primeira atividade de produção escrita** analisada foi um texto feito pelos alunos durante a aula, ao dar continuidade a uma atividade de produção oral. Na

primeira parte da atividade, uma caixa continha tiras de papel dobradas, cada uma com uma pergunta diferente, sobre os mais variados assuntos. Cada aluno retirava uma tira qualquer e, então, lia em voz alta e respondia à pergunta. O papel dos colegas era o de interpellá-lo, fazendo outras perguntas sobre aquele mesmo assunto, o que gerava uma pequena discussão. Na segunda parte da atividade, a professora-pesquisadora sorteava uma das perguntas já utilizadas na etapa oral, que eles deveriam responder em forma de texto escrito. Ao final da etapa oral, a pergunta sorteada, na realidade, consistiu de duas: *What was the hardest thing you have ever done in your life? How did you feel about it?*¹⁰

Referimo-nos aos recortes discursivos selecionados a partir dessa atividade como **RE1** (recorte de texto escrito da 1ª atividade). Antes de cada recorte, retomaremos a pergunta, reduzindo-a para *What was the hardest thing...?*.

A segunda atividade de produção escrita analisada foi a produção de um texto feita pelos alunos como tarefa entre uma aula e outra, em atendimento à proposta: *Write a text about the English language and you.*¹¹

Referimo-nos aos recortes discursivos selecionados a partir dessa atividade como **RE2** (recorte de texto escrito da 2ª atividade). Antes de cada recorte, a proposta será retomada, intitulado o texto do aluno como *The English language and I*¹².

A atividade de produção oral analisada foi uma conversa de cada aluno, separadamente, com a professora-pesquisadora, a respeito de temas relacionados à vida deste, como coisas de que gosta e de que não gosta, além de falar sobre alguém que fosse relevante em sua vida. Embora a proposta de trabalho tenha sido a mesma para todos os alunos, as frases da professora não são exatamente as mesmas em conversas com alunos diferentes, devido à direção que a conversa tomou entre enunciadador e enunciatários diferentes. Trata-se de uma atividade feita uma vez por ano, planejada para o desenvolvimento da habilidade oral, que já vinha sendo trabalhada em grupo, mas, até então, não individualmente; por isso, essa aula foi planejada dessa maneira. Os alunos sabiam, desde o início da aula, qual era o tema da conversa. Eles iam, um a um, falar com a professora, numa sala anexa à sala de aula, enquanto os outros trabalhavam com uma atividade diferente, de leitura. Referimo-nos aos recortes discursivos

¹⁰ **Tradução:** Qual foi a coisa mais difícil que você já fez na sua vida? Como você se sentiu em relação a isso?

¹¹ **Tradução:** Escreva um texto sobre a língua inglesa a você.

¹² **Tradução:** A língua inglesa e eu

selecionados a partir dessa atividade como **RO** (recorte de texto oral). Todos os recortes foram numerados segundo a ordem em que aparecem na pesquisa. Em casos em que um mesmo recorte tenha sido desmembrado em duas ou mais partes, cada parte tem uma letra, numa sequência alfabética. Antes de cada recorte referente a essa atividade, retomaremos a proposta de trabalho, indicando-a como *conversa professora-aluno*.

Para a análise da materialidade linguística, os textos escritos foram reproduzidos, mantendo-se a grafia e a estrutura utilizadas pelo aluno e os textos orais foram gravados em áudio e, em seguida, transcritos, preservando-se o máximo possível as características da maneira como cada enunciação foi feita, com pausas, hesitações, truncamento, risos, uso de entonação específica e inadequações linguísticas.

O uso de textos escritos e a gravação das atividades orais foram consentidos pelos alunos. Em relação aos textos orais, os alunos sabiam que, desde o início do período de pesquisa, a qualquer momento do ano, algumas atividades poderiam ser gravadas.

4.2. Representações de si

4.2.1. O sacrifício no desejo de ser especial

Com relação a este eixo de análise, é preciso explicitar, antes de passarmos aos recortes e à análise discursiva, que há uma memória discursiva em torno da questão da idealização da figura do militar. Percebemos que, tanto na esfera nacional quanto na internacional, a imagem sócio-historicamente construída do militar ideal é a de homem forte, corajoso, um patriota, cuja profissão envolve sofrimento e renúncia, e que não se intimida com nenhum tipo de ameaça ou revés, já que deve estar sempre preparado para enfrentar catástrofes e conflitos, inclusive guerras. Essa imagem, que aponta para a posição de herói sofredor, é a que alimenta e garante o sucesso da enorme quantidade de filmes, jogos eletrônicos e brinquedos infantis explorando essa temática. Dessa forma, constitui, também, o imaginário dos jovens, principalmente do sexo masculino, o que inclui os alunos participantes desta pesquisa, que são inevitavelmente atravessados por essa cultura do heroísmo e da força contra os males e os malfeitores. Assim, podemos perceber, em seus dizeres, certa identificação com essa imagem de combatente, nos recortes discursivos que trazemos para análise, a começar pelo dizer de Cláudio, a seguir.

RE1-1 (*What was the hardest thing...?*)

*The most difficult thing I did was when I took the bus to come to *this school*, that moment was so hard, I was leaving my family and my friends to build my future in the army.*

*Fortunately, all the difficulties, all the pain that we who have decided to follow this way are going to feel will be rewarded because the military life is amazing, is a very beautiful environment.*¹³

Cláudio

Cláudio representa a passagem para a vida militar com significantes que remetem à ideia de sofrimento (em *difficult, hard, leaving my family and my friends*), que caracterizam e constituem um momento de intensa ruptura, um acontecimento - no sentido pècheutiano (PÊCHEUX, M., 2008 [1983]), por seu caráter de ruptura e desestabilização, e no sentido derridiano (DERRIDA, J., 2004), por seu caráter inusitado. Trata-se de um evento que, ao romper com o mesmo, com o velho, desestabiliza e instaura uma mudança. Pegar o ônibus para vir para a escola foi uma cena que ficou gravada na memória do aluno como uma fotografia, um traço impresso em sua memória. A “cena do ônibus” figura como um ícone desse acontecimento que deu início à sua reconstituição subjetiva, que ainda se arrasta em seus dias de internato. O mais interessante para o nosso estudo é que esse acontecimento é enunciado na LI, que, dessa maneira, faz parte dessa resignificação: a ruptura que se percebe na materialidade teria como consequência a instauração do novo, provocando movimentos de reflexão como parte de um processo dessa resignificação, que (também) é feita na LI.

Por mais que o aluno pudesse prever várias mudanças em sua vida, que ele representa como dor (*pain*), aquilo que ele está vivendo na instituição, em seu dia-a-dia, traz surpresas, traz uma realidade que ele não podia prever e que é provavelmente mais difícil do que ele imaginara. Por outro lado, o aluno menciona, logo em seguida, o lado compensatório da profissão, com a cadeia de significantes *fortunately, rewarded, amazing, beautiful*. Vê-se surgir, então, a imagem construída de alguém que sofre para se destacar por algo digno de admiração do (pelo) outro, no serviço à pátria. O adjetivo *amazing* também sugere o efeito de sentido de ficção atribuído pelo sujeito-aluno ao

¹³ **Tradução de RE1-1:** *A coisa mais difícil que eu fiz foi quando eu peguei o ônibus para vir para a *escola militar*, aquele momento foi tão difícil, eu estava deixando a minha família e os meus amigos para construir o meu futuro no exército. Felizmente, todas as dificuldades, toda a dor que nós, que decidimos seguir este caminho, vamos sentir, serão recompensadas porque a vida militar é incrível, é um lindo ambiente.*

exercício da profissão. Ele cria, para si, uma expectativa de emoções positivas e de aventura para o futuro a ser construído, o que ele enuncia como uma espécie de recompensa ([...] *will be rewarded* [...]). Esse efeito de ficção remete à memória discursiva em relação a esse tema entre garotos de sua faixa etária.

Observando o desenvolvimento do texto de Cláudio, percebe-se que este o inicia com a construção de imagens de sacrifício (sofrimento) e o finaliza com imagens positivas, de um ambiente “incrível” (*amazing*). Esse movimento discursivo de oscilação nos chama a atenção, pois poderá ser percebido também em outros recortes, como veremos e discutiremos. Observemos, por exemplo, esse efeito de sentido no dizer de Marcelo:

RE1-2 (a) (*What was the hardest thing..?*)

Two years and one choice were needed for that day to happen. The time to break loose of the home and the family had come. You know that it's going to happen, but you only really know it when it really happens. The feeling of being alone, the first time you miss your home, your family and your life, are things that are hard to forget. [...] Some decided to stay, despite of the many reasons we had not to do it. [...] And that choice was the hardest and the best I ever did.¹⁴

Marcelo

Nesse recorte, um relato de mudança da vida civil para a militar, percebe-se o sujeito-aluno num embate oscilatório entre sentidos opostos, entre imagens de sacrifício e da necessidade de chegar até o final do curso, num movimento de tentativa (inconsciente) de determinar os sentidos ao encerrar o dizer com uma imagem positiva de si mesmo e adequada ao que a instituição espera de um aluno.

Nessa produção de texto, feita no segundo semestre, época em que o aluno sabe que a instituição espera que ele já esteja bastante adaptado ao ambiente militar, flagram-se, em seu dizer, sentidos da falta que (ainda) sente de casa e que (ainda) parece incomodá-lo. Ao mesmo tempo em que esse sentido é escamoteado pela despersonalização do dizer em alguns trechos, com o uso da segunda pessoa ao invés da primeira (*you / your*), num afastamento da responsabilidade sobre esse dizer, o mesmo parece trazer o outro (interlocutor) para o seu dizer, dividindo com esse outro a

¹⁴ **Tradução de RE1-2 (a):** *Dois anos e uma escolha foram necessários para que aquele dia acontecesse. O momento de se soltar de casa e da família tinha chegado. Você sabe que vai acontecer, mas você só sabe/conhece quando realmente acontece. O sentimento de estar só, a primeira vez que você sente falta da sua casa, da sua família e da sua vida, são coisas que são difíceis de esquecer [...] E essa escolha foi a mais difícil e a melhor que eu já fiz.*

responsabilidade sobre o que é enunciado. E, em outros trechos, o sujeito-aluno aproxima-se mais de assumir o dizer como seu, enunciando em primeira pessoa, embora com o uso das aspas, que o “afastam” da autoria. Vê-se, nesse recorte, um jogo inconsciente de responsabilização e modalização do dizer, evidenciando o sujeito controlado (apenas) pelo exterior.

O verbo preposicionado *break loose* condensa os diferentes sentidos de libertação e brusca ruptura. Produz-se, assim, o efeito de sentido de um afastamento “necessário” e talvez até desejado, mas difícil, da família. O efeito de um desejo de libertação da família acaba sendo sobreposto por um de medo e frustração, com o verbo *know* propalando dois sentidos diferentes. Isto é, o acontecimento que é iniciar, de fato, sua vida no internato militar instaura uma tensão entre as imagens que o sujeito-aluno projetou a respeito desta, no registro do imaginário, antes de chegar à escola, e a experiência de estar empiricamente nela. E desse lugar de tensão irrompem sentidos de medo e frustração, libidinalmente opostos aos de seu desejo inicial, de ser militar. O verbo *forget* aponta para o efeito de sentido de afastamento de coisas que lhe são importantes, como casa e família. Esse afastamento é representado como perda, falta, em *you miss your home, your family [...]* e até como morte, em *[...] you miss [...] your life*. Afinal, alguém só pode sentir falta daquilo que não está presente, daquilo que sente como uma perda.

Em *some decided to stay*, constrói-se a imagem de vencedor, como alguém que se destaca, uma vez que *some* inclui o enunciador, que é um dos que decidiram ficar na escola e na vida militar, enfrentando as dificuldades, ao invés de pedir desligamento da instituição, como alguns fizeram. Acreditamos que, no registro do inconsciente, o sujeito-aluno se utilize da via dessa autorrepresentação de si como sofredor, institucionalmente aceitável, para poder se dizer, em (d)enunciações singulares de suas dificuldades e de sua dor: o sujeito-aluno diz o que o incomoda numa denúncia - ora camuflada sob a roupagem da coragem de um lutador, ora mais abertamente declarada, ao assumir que havia várias razões para não ficar no exército (*[...] the many reasons we had not to do it*). Enfim, embora a materialidade aponte para essas razões, o sujeito-aluno se representa como vencedor para si e para o outro, que é, inclusive, a própria instituição.

Novo escamotear da irrupção da subjetividade do aluno parece ser construído no final do recorte, em que há uma costura dos sentidos em relação ao dizer de sofrimento, com a frase *And that choice was the hardest and the best I ever did*. A última frase

aponta para a circularidade enunciativa nas palavras do aluno – ele pode estar enunciando aquilo que é esperado dele – o “institucionalmente” correto, o dizer previsível de um sujeito que ocupa essa posição nessa FD. A respeito do conceito de circularidade, citamos Reis (2010, p. 142), que a define como o conjunto de [...] *dizeres perifrásticos que, em uma espécie de movimento circular, ressoam e retornam a um mesmo espaço dizível na reafirmação daquilo que é demandado e esperado, logo previsível.*

Já é possível observar, após a leitura de alguns recortes, a recorrência da construção de uma imagem de si como sofredor. Consideramos essa regularidade como constitutiva dessa FD de alunos militares e, portanto, um interdiscurso da representação de herói sofredor. Porém, é preciso ter o cuidado de perceber que esse dizer recorrente não é aleatório, podendo até ser considerado como um sintoma. Há, de fato, um lado sofrido da profissão, como se pode observar no capítulo que descreve o universo discursivo da pesquisa e nos (recortes de) documentos que trazemos em anexo, nas páginas finais deste trabalho. Esse lado sofrido, como vemos, é, por sua vez, enunciado como efeito da ruptura provocada pela mudança radical de vida dos sujeitos-alunos, o que lhes provoca mudanças subjetivas. Essa representação cumpre, nessa FD, a função de desabafar, expurgar o que incomoda, enquanto o sujeito-aluno constrói para si uma imagem ideal desse militar que, ao se destacar, identifica-se com e como alguém.

Vejamos imagens de sacrifício também como constituintes do dizer de Gustavo, no recorte abaixo.

RE1-3 (*What was the hardest thing...?*)

The hardest thing I've ever done in my life was leaving everything to come to this school. I've left my family, my friends, my cozy house, everything that I loved to study here. That is still really hard to work on my mind, I'm not used yet to the fact that I will never come back home as a resident of that house, but as a kind of a special guest. [...] Otherwise, taking this decision made me mature faster than the other guys of my age, so, whatever happens in the future, I'm sure that this hard decision was really important in my life.¹⁵

Gustavo

¹⁵ **Tradução de RE1-3:** *A coisa mais difícil que eu já fiz na minha vida foi deixar tudo para vir para *esta escola*. Eu deixei a minha família, meus amigos, minha casa aconchegante, tudo o que eu amava para estudar aqui. Isso ainda é difícil de trabalhar na minha cabeça, eu ainda não estou acostumado com o fato de que eu nunca mais vou voltar para casa como um morador daquela casa, mas como um tipo de hóspede especial.[...] Por outro lado, tomar essa decisão me fez amadurecer mais rapidamente que os outros caras da minha idade, então, o que quer que aconteça no meu futuro, eu tenho certeza de que essa difícil decisão foi realmente importante na minha vida.*

Nesse recorte, os sentimentos de perda desvelam um sofrimento que é trazido desde o início da vida de Gustavo como aluno militar. O uso repetido das palavras *everything* e *never*, como em *[left] everything e never come back* indica a dimensão do sentimento de perda que constitui o dizer desse de sujeito-aluno, que se vê como hóspede (*guest*) em sua própria casa. Embora, no início de seu relato, esse sentimento seja representado como relacionado ao passado, alguns elementos apontam para o efeito de sentido da continuidade desse sentimento até o tempo presente. Numa espécie de movimento de autoavaliação, em *That is still really hard to work on my mind* e em *I'm not yet used to the fact[...]*, os advérbios *still* e *yet* apontam para algo que perdura no tempo, mas que deveria ter mudado, o que traz o indício de que algo está diferente do que seria o esperado ou o “adequado”. Vemos que, nesse trecho do recorte, os sentidos não buscam o caminho da coincidência, de fazer “um”, inclusive com a responsabilização do sujeito-aluno sobre seu próprio dizer do sofrimento e da não-adequação de sua cabeça (*my mind*) à sua nova posição, com frases construídas em primeira pessoa.

Logo em seguida, em resposta a esse lampejo do real nas palavras de Gustavo, há uma busca por fixar o sentido, numa *volta enunciativa* (Authier-Revuz, 2001 [1998]) que tem a função de tamponar os furos do real na construção de um dizer que seja adequado ao ambiente militar. Constrói-se um dizer que corresponda àquilo que se espera do sujeito nessa FD, na qual esse aluno é inscrito, em sua posição discursiva de aluno. Isso é feito através de uma oração que apresenta um contraponto, introduzida por *Otherwise* (cujo sentido o aluno parece confundir com “on the other hand”, no que acreditamos ser uma falha linguística). Esse movimento de determinação do sentido é feito com a produção do efeito de vantagem: *mature faster than the other guys*. No fio do dizer, assim, depreende-se a construção da imagem do militar ideal, vitorioso, de alguém “especial”, como enunciado no recorte: alguém que se sacrifica(ou), mas que se representa como tendo uma vantagem sobre os outros da sua idade. Essa representação de alguém em posição de destaque é endereçada tanto aos ambientes de convívio escolar do aluno quanto ao ambiente familiar, como se observa em *a special guest* – haveria o desejo de ser visto como especial inclusive pelos familiares. O sujeito-aluno constrói, no encerramento de seu texto, uma ficção de si como inteiro, na tentativa de fixar para si e para o outro uma identidade de militar ideal.

Efeitos semelhantes aos de Gustavo, no que diz respeito à imagem de sacrifício, manifestam-se no dizer de Pedro:

RE1-4 (*What was the hardest thing...?*)

*When I leave my house, my parents and my family, I was scared and sad, but was the price that all military students pay to be here. This story can be comum, but to me it was the worst thing that I do: leave my family with seventeen years old.*¹⁶

Pedro

Assim como Gustavo, Pedro enuncia sentimentos de perda, expressos em *I leave my house, my parents and my family*. Adjetivos como *scared* e *sad*, que irrompem no fio do discurso, se, por um lado, colaboram para compor a imagem de alguém que se sacrifica pela profissão, por outro, apontam para a manifestação de sentimentos que, de acordo com a memória discursiva dessa FD, todo militar “deveria evitar” em seu ambiente profissional, uma vez que remetem a uma imagem de sensibilidade e fragilidade, oposta à imagem do militar ideal preconizada no meio militar, portanto, na FD militar. Nesta, um militar pode e deve sofrer, mas não ter medo ou se abalar com sentimentos de tristeza e fragilidade. Logo após deixar “desprotegida” sua subjetividade pela fresta que se abriu na linguagem, as palavras de Pedro acusam uma tentativa (inconsciente) de encobrimento de seu dizer em relação a essa dificuldade por ele apontada, quando se constrói, em seu dizer, um efeito de sentido de resignação em relação à situação de sacrifício, numa volta enunciativa, em *but that’s the price that all military students pay to be here*.

A palavra *story*, usada pelo aluno para referir-se à sua própria história recente de vida, remete a um sentido de ficção que aponta para a representação das bruscas e complexas mudanças de sua vida como se fizessem parte de um conto ou filme - algo fictício, que não fizesse parte da sua realidade. Assim, através dessa espécie de afastamento, o aluno empreende um movimento de autoexame, no qual se refere a tal fase de sua vida a partir de um lugar diferente; ele se afasta para um tempo-espaço a partir do qual a dificuldade da saída de casa cause um pouco menos de mal-estar, para poder mais facilmente observar e contar o passado, que se arrasta até o presente. Em *the worst thing I do*, assim como em *When I leave my home and my family*, acreditamos que

¹⁶ Tradução de RE1-4: *Quando eu deixei a minha casa, meus pais e minha família, eu fiquei assustado e triste, mas esse foi o preço que todos os alunos militares pagam para estar aqui. Essa história pode ser comum, mas para mim, é a pior coisa que eu fiz: deixar minha família aos dezessete anos de idade.*

essa “inadequação verbal” (ao enunciar com os verbos no presente, quando, estruturalmente, deveriam estar no passado) não seja uma simples falha linguística, já que o aluno demonstra habilidade para usar o tempo passado em outros pontos do recorte, e sim lapsos que remetem a esse efeito de sentido de um acontecimento passado, cujas consequências se presentificam no fio do discurso. A enunciação em primeira pessoa indica a responsabilização do sujeito pelo seu dizer.

O contraste estabelecido entre *comum* (parecida com as outras histórias, dos outros alunos) e *[but] to me [...] the worst* desvela a subjetividade do aluno emergindo entre o que ele enuncia como os dizeres dos outros alunos e o seu próprio, construído e acolhido como um dizer contrário e singular, como quem quer mostrar que não está dizendo algo somente porque todos o dizem e, sim, porque aquele é realmente o seu dizer.

Observemos a oscilação de sentidos praticamente contraditórios que também constitui o dizer de Mário:

RE1-5 (*What was the hardest thing...?*)

I thought the hardest thing had gone, but it was just the begin. It's difficult to be here because of many things. We are far from our family and we miss them so much. We have to study and we don't do only what we like or want to, as some people think. [...] This is not bad. Because these things we learn to be different and better. I'm so happy and satisfied with my choice. I can see that this is my way and I always have to think about make my mission complete.¹⁷

Mário

Além de mencionar as dificuldades (como em *It's difficult to be here*) e a dor da separação da família e de outras pessoas, lugares e coisas (em *We are far from our family and we miss them so much*), o sujeito-aluno refere-se ao fato de fazer coisas de que não gosta, com a presença do modal deôntico “have to”, repetido no fio do dizer, o que aponta para o sentido de obrigatoriedade. Mário enuncia esse sentido elencando-o como algo que não é agradável (e, portanto, um dizer inadequado à sua posição de aluno militar), escorando-se no grupo de colegas, com a pluralização do sujeito da

¹⁷ **Tradução de RE1-5:** *Eu pensei que a pior coisa tinha passado, mas era só o começo. É difícil estar aqui por causa de muitas coisas. Nós estamos longe de nossa família e sentimos muita falta deles. Temos que estudar e não fazemos só o que queremos ou gostamos de fazer, como algumas pessoas pensam. [...] Isso não é ruim. Por causa dessas coisas, nós aprendemos a ser diferentes e melhores. Eu estou muito feliz e satisfeito com a minha escolha. Eu consigo ver que este é o meu caminho e que eu sempre tenho que pensar em cumprir minha missão.*

enunciação. Esse mesmo recurso de respaldo do grupo através da pluralização do sujeito é usado pelo aluno em *we don't do only what we like or want to do, as some people think*, em que Mário faz uma espécie de desabafo, num dizer inesperado, não demandado, desmanchando a imagem ideal da paixão total e incondicional que os alunos militares teriam pelas suas tarefas, construída na grande maioria dos recortes discursivos de textos escritos. Esse mesmo dizer pode também ser entendido como (d)enunciação a respeito da vida militar em geral, num movimento de desconstrução da imagem de paixão incondicional produzida no âmbito militar através de hinos, canções, símbolos visuais e do próprio ensino militar que os alunos têm nas disciplinas específicas de preparo para o exercício da profissão.

Ainda a respeito da pluralização do sujeito, Mário faz um movimento de oscilação da responsabilização pelo seu dizer ao iniciar o parágrafo com a enunciação no tempo passado, em *I thought*, com o sujeito empírico no singular, e terminá-lo com o mesmo verbo no presente, mas com o sujeito empírico no plural, o que acusa uma mudança de posição-sujeito¹⁸, que, por sua vez, aponta para a sua inscrição em uma nova FD, na qual se respalda. Mário, assim, desconstrói o discurso do suposto prazer total do aluno nas atividades militares e produz, como num gesto de resistência em que lhe escapa a subjetividade, o sentido de negação daquilo que ele parece ter capturado como um dizer de fora do universo militar. Segundo Payer (1995, p. 74, 75), a oscilação entre efeitos de sentido é um dos modos de manifestação de indefinição no texto, em que o sujeito *se mostra pego com igual intensidade pela palavra de dois lados e oscila de um plano a outro no discurso – da determinação à indeterminação e vice-versa*. As contradições, assim, são demarcadas, mas o conflito nunca se resolve.

Num movimento de contenção de sentidos, o aluno finaliza seu texto mencionando vantagens da vida militar: com os adjetivos *different* e *better*, enuncia o crescimento e a posição de destaque perante a sociedade como vantagens. Construções opostas à ideia de perda expressam-se em frases como *I'm so happy and satisfied*. Ao mesmo tempo, surge, no fio do discurso, a imagem daquele que se destaca através do sofrimento, que funcionou como purificador: por causa dele, o sujeito torna-se diferente e melhor. A busca por completude através da profissão materializa-se em *I always have to think about make my mission complete*, dizer que acusa a presença de um dizer outro,

¹⁸ *Posição-sujeito* é um termo que designa a posição que um sujeito ocupa numa enunciação que faz, num determinado tempo-espaço. O mesmo sujeito pode ocupar um lugar discursivo, mas diferentes posições-sujeito a partir desse mesmo lugar. Nesta pesquisa, um mesmo sujeito-aluno pode, em algumas enunciações, ocupar a posição-sujeito de amigo do colega de turma, outras vezes de filho, ao se lembrar da família, outras vezes, de militar combatente.

diferente: se é preciso sempre pensar em cumprir a missão, supõe-se a existência de um dizer oposto e de que, talvez, a missão não seja cumprida.

Ter uma missão e cumpri-la fazem parte do imaginário do que seja ser militar. Daí a dupla que mobiliza o fazer de muitos desses alunos: sofrimento e sacrifício, de um lado; felicidade e satisfação, do outro: uma dupla que poderia se traduzir, em termos psicanalíticos, em falta - de um lado - e (ilusão de) completude - do outro.

O próximo recorte traz elementos que apontam para o desejo de se destacar perante o outro, através da profissão, no dizer de Sérgio:

RO-1 (conversa professora-aluno)

P: So talk about yourself / what kind of thing do you like?

SÉRGIO: Well / down here I / really enjoy the field activities // so they a::re /// they're / in spite // they do hurt but the [inc] / they have something more they / give you a:: /// a feeling that /// you feel that you are /// you're not like everyone else / what / what you do // what you're learning to do [inc] makes you different

P: Hum-hum

SÉRGIO: That's the thing I most like [inc] here¹⁹

Após longa hesitação, em que as palavras são escolhidas, na tentativa inconsciente de controlar os sentidos, Sérgio enuncia enfaticamente a dor causada pelas atividades de campo (*they do hurt* – o auxiliar *do* tem a função de ênfase neste caso), mas, em seguida, materializa o que seria a função “purificadora” e, ao mesmo tempo, enaltecedora dessa dor, que o levará a caminho da compensação que é a posição de destaque por ser alguém especial, diferente dos outros, especialmente pelo fato de suportar tanta dor. Esse efeito de sentido é materializado em *they have something more they / give you a:: /// a feeling that /// you feel that you are /// you're not like everyone else / what / what you do // what you're learning to do [inc] makes you different*. Essa função de destaque pelo sofrimento ou, neste recorte, até de herói, aponta para o desejo de poder, de se destacar na sociedade, escapando de ser um simples membro da sociedade civil, na qual ele seria alguém comum, como todos (*like everyone else*).

¹⁹ Tradução de RO-1:

P: Então fale sobre você / de que tipo de coisa você gosta?

A: Bom por aqui eu gosto bastante das atividades de campo // então elas sã::o /// elas são /// apesar de // elas machucam muito mas (o) [inc] / elas têm algo mais elas / te dão um:: um sentimento de que /// você sente que você é /// você não é como todo mundo / o que você faz // o que você está aprendendo a fazer [inc] te faz diferente.

P: Hmm-hmm

A: Essa é a coisa de que eu mais gosto [inc] aqui.

O aluno atribui a si mesmo o pronome *you*, que sugere um afastamento como suavização da responsabilização do enunciador em relação ao que está sendo enunciado e que, ao mesmo tempo, traz o que está sendo enunciado para o dizer do outro – o interlocutor.

Há um jogo entre os aspectos positivo e negativo das atividades mencionadas, expresso pela oposição entre *I really enjoy* e *they do hurt* (com os elementos da oposição enfatizados por *really* e *do*). Esse jogo é complementado pela alternância dos pronomes *I* e *you*) e reiterado pelos conectores de oposição *in spite* e *but*, revelando um conflito entre um desejo de se destacar, através da profissão, e um dever que lhe é desprazeroso, uma vez que dói (*hurt*) e lhe dificulta a realização desse desejo. As hesitações e as longas pausas indicam um esforço do sujeito-aluno em conter a deriva ao ganhar tempo para fazer as melhores escolhas enunciativas no fio do discurso. São uma maneira de se evitar o que não se pode, não se quer ou não se deve dizer, na ilusão de controle da dispersão dos sentidos e de busca de unidade.

O ingresso na carreira militar pode parecer sempre relacionado ao desejo de fazer o bem comum, trabalhando em prol de toda uma sociedade, mas, muitas vezes, o que motiva a escolha profissional pode ser (parcial ou totalmente) a posição de poder que é conferida a alguém pela importância de ser militar.

Observamos essa possibilidade nas palavras de Jairo, abaixo.

RO-2 (a) (conversa professora-aluno)

P: Jairo talk about yourself/ what kind of things do you like to do?
What are things that are good for you?

Jairo: About myself? / it's a little / hard to talk about myself / you know / I'm // a normal guy / I just like / adventure / be here / the activity

P: Hmm-hmm

Jairo: It's what I / want for all my life

P: So this is why you like to be here because it's like adventure?

Jairo: Not only this but / too

[...]

Jairo: And:: the // the activity thi::s noble ? I don't know how to say

P: Noble

Jairo: Noble / to serve the country ²⁰

Diferentemente da maioria dos recortes, no dizer de Jairo não se constrói a imagem de sacrifício. O aluno representa-se como alguém comum, *normal*, mas se contradiz quando surgem, em seu dizer, indícios de um desejo de ser especial, quando representa a atividade militar como nobre, por envolver o serviço ao país (*noble / to serve the country*). O significante *noble* aponta para o desejo de uma posição de destaque, já que o termo remete à realeza ou a títulos de valor social elevado nas sociedades antigas e ainda em algumas na atualidade. Observe-se que se trata de um projeto seu, não (apenas) de trabalhar pela coletividade, mas (também) de procurar satisfazer seu próprio desejo de empreender aventuras (*I'm // a normal guy / I just like / adventure / be here / the activity*) e de ser especial e nobre, o que remete ao imaginário habitado pelos chefes de Estado e outros “nobres” que figuram nos livros de história, filmes e jogos de temática militar, num movimento de busca por visibilidade, por distinção, isto é, por ser distinto, diferente dos outros. Um homem nobre é diferente dos homens comuns, que lutam pela simples sobrevivência. É alguém tido como ilustre, virtuoso, corajoso e, enfim, moralmente elevado, características consoantes às que compõem a imagem estereotípica de um militar combatente.

De maneira bastante semelhante, outros recortes, de outros participantes, trazem a dupla sacrifício-satisfação, ou, diríamos em alguns casos, sacrifício-compensação, como vemos a seguir.

RE1-6 (*What was the hardest thing ...?*)

*The hardest thing that I ever done was to leave my family, my home, my past life, and to travel to *this city* to start a military life. Every day I call my parents, an talk with my friends, but I miss them all.*

²⁰ Tradução de RO-2 (a)

P: Jairo fale sobre você/ que tipo de coisas você gosta de fazer? Quais são as coisas que são boas para você?

Jairo: Sobre mim? É meio / difícil falar sobre mim / sabe / eu sou // um cara normal / eu só gosto de aventura / de estar aqui / a atividade

P: Hmm-hmm

Jairo: É o que eu / quero para a minha vida toda

P: Então é por isso que você gosta de estar aqui porque é como aventura?

Jairo: Não só isso mas / também

[...] **Jairo:** E:: a // a atividade essa:: nobre ? não sei como dizer

P: Nobre

Jairo: Nobre / servir o país

*But I love my job, so I have to hang with this and continue moving on.*²¹

Murilo

Nas palavras de Murilo, apreendem-se sentidos de sofrimento, advindos da ruptura com o passado (em *my past life*). Há uma tentativa de manter no presente as condições passadas, como quem as segura entre as mãos, e inseri-las em sua vida atual, mas essa tentativa é frustrada e uma falta é percebida (em *I miss them all*). A esses sentidos de falta, contrapõem-se os de amor (*love*) à profissão, formando a ideia da necessidade do sacrifício, como numa dimensão missional. O verbo preposicionado *hang in* (ou *hang on*) traz o efeito de sentido de perseverar ou continuar algo com esforço, mas o aluno deixa de usar a preposição e fica apenas com *hang*, que carrega, entre outros, o significado léxico de enforcamento, o que novamente remete ao sentido de sofrimento. Essa “escolha” enunciativa, certamente do inconsciente, aponta para a negação do que é dito no mesmo trecho. O verbo *move on*, que traz o sentido de sair de um lugar ou situação para ir para outro(a), progredir, aponta para a evolução que o aluno pretende alcançar, por um misto de desejo e obrigatoriedade: a ideia de evolução em *move on* é introduzida pelo modal deôntico *have to*, que carrega esse sentido.

De maneira bastante semelhante, a escrita de outros participantes traz a representação de si como alguém que se martiriza em função de um desejo, como se pode observar a seguir.

RE1- 7 (a) (*What was the hardest thing ...?*)

*The most difficult thing I have ever did was join the army. During three years I studied very hard every day. It was very difficult and now I see how I reached my limit. Today I can say: “I am a happy guy” and all the sacrifices were good in the end.*²²

Hugo

Assim como o dizer de Murilo, o de Hugo também traz a dupla sacrifício-satisfação ou sacrifício-completude, expressos nas duplas *hard, difficult (2x), limit,*

²¹ **Tradução de RE1-6:** *A coisa mais difícil que eu já fiz foi deixar a minha família, minha casa, minha vida passada, e viajar para *esta cidade* para começar uma nova vida. Todo dia eu telefono para os meus pais, e converso com amigos, mas eu sinto falta deles todos. Mas eu adoro o meu trabalho, então eu tenho que aguentar isso e continuar seguindo em frente.*

²² **Tradução de RE1-7 (a):** *A coisa mais difícil que eu já fiz foi ingressar no exército. Durante três anos eu estudei muito todo dia. Foi muito difícil e agora eu vejo que eu atingi o meu limite. Hoje eu posso dizer: “Sou um cara feliz” e todos os sacrifícios foram bons no final.*

sacrifices / happy, good / I reached my limit. O aluno caracteriza o sacrifício como algo bom (*all the sacrifices were good in the end*), o que corrobora a ideia da construção da imagem de herói sofredor, que se mostra tão comum a esta FD.

A construção dessa imagem de si, que não é só de si, mas também do outro, surge a partir de identificações com o outro do desejo, o que aqui trazemos apenas como observação, mas que poderemos perceber na análise do dizer do outro, na seção 4.3 deste capítulo. É a partir das imagens idealizadas do outro que há a identificação: o sujeito-aluno assume para si traços do outro que compõem a sua imagem ideal, de alguém que se destaca, que é especial, diferente e melhor em comparação à maioria dos rapazes da mesma faixa etária. No imaginário desses jovens, a figura do militar parece se caracterizar como um objeto idealizado de desejo, que viria, ilusoriamente, a suprir a falta que os constitui, trazendo-lhes o reconhecimento do outro. Não nos resta dúvida de que o sofrimento existe de fato e é externado pelos alunos em seu dizer, mas observamos que esse sofrimento, ao mesmo tempo, é um elemento perfeito para o inconsciente do aluno na criação do semblante de um bom militar. Segundo Caldas (2007, p. 87), é feita uma escrita no corpo do sujeito, ao longo de sua vida, *não só na sua origem*, em que este pode

emprestar-se como papel ou tela branca [...] para que nele outras escritas se depositem: as roupas, os enfeites, os adereços, as cores, os cabelos, os cortes, as silhuetas, as tatuagens, os furos, enfim, todas as possibilidades de roupagem cultural.

Trazendo essas palavras para o contexto de nossa pesquisa, consideramos essas escritas que os alunos permitem que se façam em seus corpos como os cortes de cabelo sempre bem curtos, a farda com os símbolos que ostenta (distintivos, bandeira do Brasil etc.), as cicatrizes de feridas que sofrem nos exercícios mais pesados, como os de “campo”, o cansaço e o sono que eles sempre relatam e a visível perda de peso ao longo do ano letivo. Consideramos essa escrit(ur)a em seus corpos como parte do processo, já mencionado, de docilização dos corpos, juntamente com outras escrit(ur)as - as histórias que (re)contam e impressões que relatam sobre seus dias em internato. Todos esses tipos de escritura parece compor a representação que os sujeitos-alunos fazem de si no aspecto profissional, entre outros aspectos, em consonância com o interdiscurso militar, em sua busca de uma identidade que acreditam ser estável. Esses traços físicos que vão compondo uma nova imagem do aluno são uma escrita de si em si, escrita essa através

da qual o aluno vai se representando, construindo sua imagem, “vestindo uma camisa”, deixando-se docilizar abraçando uma causa. E esse “vestir a camisa” do aluno às vezes lhe mostra que há algumas partes da “camisa” que são apertadas demais, trazendo certo desconforto. Alguns chegam a se desvestir dela, pedindo desligamento da instituição, como já mencionamos.

A forte regularidade na construção da imagem do sacrifício aponta, assim, para dois horizontes. Por um lado, para um imaginário discursivo produzido e circulante na FD militar, mas, por outro, para uma grande queixa em relação às dificuldades empíricas impostas pelo universo que habitam os participantes desta pesquisa. Quando uma queixa é feita com certa regularidade pelos sujeitos de uma FD, isso pode ser interpretado como um mero efeito do interdiscurso, mas quando ela é excessiva, percebe-se que há algo além do interdiscurso: além de constituir um flash de resistência ao dizer de força e resignação frente às dificuldades da profissão, típico da FD militar, a queixa se caracteriza como um sintoma, que surge em forma de desabafo. Nesse sentido é que vemos o sofrimento mencionado nos recortes também como empírico e não apenas como efeito do interdiscurso. A atitude de escuta discursiva do professor é bastante importante em momentos como esses, pois permite o espaço do dizer de si do aluno que, enquanto enuncia, expurga um pouco do que o incomoda e reflete sobre o que diz, ou melhor, escuta o que diz, ressignificando suas concepções, emoções e opções – e tudo isso é feito em atividades de aula, na língua do outro, que também o constitui e que, ao mesmo tempo, é um espaço específico onde não circulam vários dos interditos que o barram como sujeito.

Um movimento (inconsciente, acreditamos) de busca de harmonização de sentidos aparentemente discordantes (neste recorte, sentidos de dificuldade e sacrifício em oposição ao de alegria) foi uma ressonância marcante nos recortes analisados nesta seção. Através de vários jogos discursivos com aparente origem no registro do inconsciente, observa-se, na grande maioria dos dizeres dos participantes, uma busca de (ilusoriamente) fazer “um” de sentidos antagônicos que habitam o seu dizer (finalizando-o com elogios ao sacrifício) num movimento que acreditamos ter dupla função: expressar um desejo de completude através da imagem construída de sofredor e, ao mesmo tempo, resguardar essa imagem construída. De qualquer maneira, sempre estão presentes as queixas feitas às exigências da vida militar em forma daquilo que entendemos como expurgo, como uma espécie de desabafo.

4.2.2. O homem (in)seguro de si na escolha que nunca termina

Neste eixo discursivo, analisamos as representações que o aluno militar faz de si conforme a imagem de militar ideal, já discutida neste trabalho. Após termos problematizado as representações do aluno como alguém sofrido e corajoso; portanto, diferente e especial, passamos para a discussão dos resultados da análise de outra representação que o aluno militar faz de si – como um homem seguro e certo do que quer e do que faz, mas que, nessa representação, também enuncia sentidos de incerteza sobre suas decisões e seu futuro.

Os recortes analisados trazem efeitos de sentido que, como na seção anterior, apontam para a irrupção de traços da subjetividade dos sujeitos-alunos, através de frestas de um real sobre o qual se exerce um controle apenas ilusório. Observem-se tais efeitos no recorte discursivo do dizer de Marcelo, na continuidade de seu dizer registrado na página 54 (**RE1-2 (a)**):

RE1-2 (b) (*What was the hardest thing ...?*)

*The choice is not made at home. The choice is made here. “Is this really what I want?” “Can I do it?”. [...] Some of us answered “No” to those questions. But some decided to stay, despite of the many reasons we had not to do it.*²³

Marcelo

Nesse recorte discursivo, o aluno diz a dúvida que o constitui como sujeito, tomando o “cuidado” (inconsciente) de distanciar-se de seu dizer, com o uso do plural (*we/our minds/some*), respaldando-se no grupo do qual faz parte. A presença do “outro” em *in our minds, some of us* e *the reasons we had*, ao mesmo tempo, o protege (enquanto o enunciador não se responsabiliza diretamente) e autoriza (ao respaldar seu dizer). Assim, apreendem-se, no dizer de Marcelo, efeitos de sentido que não remetem a certezas e, sim, a dúvidas, embora com certos “cuidados”.

O sujeito-aluno enuncia na primeira pessoa do singular, o que é um indício de que assume seu dizer, mas o faz sob o escudo de outra forma de distanciamento: o discurso direto, incluindo as aspas (“*Is this really what I want?*” “*Can I do it?*”). Se, por um lado, essas frases imprimem ao seu dizer o efeito de sentido de realidade, por

²³ **Tradução de RE1-2 (b):** *A escolha não é feita em casa. A escolha é feita aqui. “[...] É isso mesmo o que eu quero?” “Será que eu consigo?” [...] Alguns de nós responderam “Não” a essas perguntas. Mas alguns decidiram ficar, apesar das muitas razões que tínhamos para não ficar.*

outro, marcam um afastamento, na heterogeneidade do dizer, como se o enunciador do sintagma introdutor fosse um e o sujeito da enunciação entre aspas fosse outro. É uma maneira de o sujeito-aluno despersonalizar seu dizer e construir o efeito de negação de uma interpretação, como se não fosse ele quem a produz.

A materialidade das perguntas retóricas “*Is this really what I want?*” e “*Can I do it?*” indica o seu endereçamento do sujeito para si mesmo – e também de cada colega a si mesmo. São perguntas que revelam certa angústia, percebida por Marcelo, como constituinte de si e do seu grupo de colegas, o que sugere, mais uma vez, um efeito de sentido de incerteza, de indeterminação, ao oposto do que ele sabe que se prega na instituição e que se espera dele.

Um efeito de dúvida é materializado na exposição dos motivos para desistir da vida militar, em comparação à decisão de ficar. A oposição entre essas duas alternativas é expressa na adversativa *despite*. A repetição do advérbio de intensidade *really* em *Is this really what I want?* indica a ênfase dada pelo aluno a esse conflito e, portanto, à dúvida que o constitui. Entende-se que houve, um dia, a escolha de ingressar no internato militar ao invés de ficar em casa, e que essa escolha, agora, é ressignificada numa reflexão, no dizer do aluno. A frase *The choice is made here* (lembrando que o aluno mora na escola) remete à permanência dessa dúvida ao longo do ano letivo.

No fio do discurso, o sujeito-aluno revela suas incertezas em relação à sua opção profissional, num movimento de subjetivação de seus desejos e numa busca pelas melhores decisões de vida. Então, logo a seguir, a partir de seu lugar de aluno militar, promove uma sutura dos sentidos produzidos, com o dizer *And that choice was the hardest and the best I ever did* (trecho que consta da primeira parte mencionada dessa mesma enunciação, em **RE1-2 (a)**, à página 54). O sujeito-aluno logo cuidou de escamotear o dizer anterior, de incerteza, produzindo aquilo que se “deve” dizer. É que o aluno parece ver o outro, especialmente a instituição, como aquele que espera que ele esteja seguro e certo do que quer; portanto, nessa linha de pensamento, consideramos que a frase final desse recorte cumpre o papel de convencer ou assegurar a si mesmo e a quem mais possa lê-la/ouvi-la de que a melhor escolha possível foi feita. É um movimento de buscar fazer “um” do sentido, ilusoriamente contendo sua deriva.

Em **RE1-3**, à página 56, observe-se, no dizer de Gustavo, um jogo semelhante entre o escape de sentidos de incerteza e o dizer parafrástico, com o qual o aluno constrói, para si e para os outros, no registro do inconsciente, uma imagem de homem decidido e seguro. Chamamos esses dizeres de parafrásticos por serem consoantes aos

dizeres de seus superiores no quartel, aos dizeres de seus colegas e aos dizeres presentes nos hinos, canções e lemas sempre repetidos no dia-a-dia militar.

Gustavo traz, nesse recorte, efeitos de sentido de incerteza e de reflexão não concluída a respeito da saída de casa. Percebe-se que não ocorreu nele a mudança subjetiva de posição-sujeito de apenas filho para a de profissional militar, como indica o trecho *I'm not yet used to the fact that I will never come back as a resident [...]*. Como o sujeito-aluno sabe que esse seu dizer não é “adequado” para ser enunciado por um militar, faz-se, logo em seguida, uma volta enunciativa, já discutida anteriormente, com efeitos construídos de certeza sobre sua decisão, representando-se como alguém seguro do que quer para sua vida (em *I'm sure...*), camuflando os sentidos de indecisão materializados em suas palavras iniciais. Perguntamo-nos, então: a quem Gustavo precisa convencer de sua “certeza”? A quem lê sua escrita de incerteza ou a si mesmo? Talvez a ambos; possivelmente, muito mais a si mesmo.

Consideramos esse embate entre sentidos de segurança e insegurança como um indício de que esse tipo de decisão não é fácil para o aluno, possivelmente implicando consequências complexas em um ou mais aspectos de sua vida pessoal, familiar e/ou profissional. De qualquer maneira, o dizer de Gustavo aponta para sentidos de que sua decisão profissional ainda não foi tomada e de que o que foi feito até então pode mudar a qualquer momento. Um indício dessa possibilidade é o trecho *So, whatever happens in the future [...]*, que traz o efeito de incerteza em suas escolhas.

O mesmo tipo de embate e de vazamento de sentidos, apesar da camuflagem de sentidos impróprios à ordem do discurso do aluno militar, pode ser percebido em **RE1-5**, à página 59, na escrita de Mário. Muito embora o sujeito-aluno faça o encerramento de sua escrita com uma construção da imagem de segurança pela escolha feita, naquilo que é “adequado” enunciar – para si mesmo e para o interlocutor –, este faz um dizer que se configura como um movimento de queixa em que diz seu desejo de estar com a família e fazer o que gosta de fazer. A questão da busca de completude fica como uma promessa em forma de cobrança a si mesmo, no que diz respeito à profissão e ao comportamento de nacionalismo que esta implica, com o modal deôntico *have to*, em *I always have to think about make my mission complete*. Esse trecho traz o sentido de obrigatoriedade e acusa a voz do outro, a quem o sujeito parece acreditar que deve satisfazer. “Cumprir uma missão” é uma expressão constante no dizer militar e, portanto, um dizer do interdiscurso, constituinte dessa FD. Espera-se de todo e qualquer militar que cumpra sua missão, seja ela qual for.

Nesse contexto, a negação polêmica *This is not bad* supõe uma rejeição do anteriormente enunciado, como se uma outra voz houvesse dito: “This is bad”. Faz-se, então, uma negação a essa rejeição, como uma forma de modalizar a denúncia feita e abrandar o contraste enunciativo entre o dizer de seu desejo e o dizer de sua obrigação profissional.

Observe-se, no próximo recorte, a recorrência desse movimento de dúvida e tamponamento, no diálogo de Vítor não só com o eventual interlocutor, mas também (e especialmente) consigo mesmo:

RE1-8 (*What was the hardest thing ...?*)

The most difficult thing I had to do was “choosing my future”. This decision was about leaving math in university to join ARMY as a military student. I decided to become a soldier even staying away from my parents and friends. It was a hard choice because wasn’t only a “moment choice”, it was, actually, a decision that was eckoing in my mind for month. “Was this the right way?” “I miss my friends”.

Nowadays I am more confident with my choice, I can handle my feelings and carry on my new life style.

*I choose my future and I’m proud of it.*²⁴

Vítor

Vítor atualiza o sentido de dificuldade trazida pela escolha que fez, meses atrás, pela profissão e por viver afastado de sua origem. Seu relato de dificuldade na escolha profissional é construído no passado simples (*was/wasn’t*), indicando uma ação ou estado já acabado; porém, ao se referir à sua decisão, o tempo passado é representado na forma contínua, na construção *a decision that was eckoing in my mind for month*. Essa representação, além da ideia de eco (*eckoing*), como algo que continua se estendendo no tempo, e do adjunto adverbial *for month*, aponta para a persistência da dúvida, para uma decisão que não se concluiu. A pergunta retórica *Was this the right way?*, que reitera o efeito de sentido de dúvida e de insegurança que perturba o aluno, é seguida do que parece ser uma reflexão em busca de uma resposta, que poderia ser *I miss my friends* e/ou outras respostas que não existem ou são silenciadas. Ao enunciar na primeira

²⁴ **Tradução de RE1-8:** *A coisa mais difícil que eu tive que fazer foi “escolher o meu futuro”. Essa decisão foi a de deixar a faculdade de matemática para ingressar no EXÉRCITO como aluno militar. Eu decidi me tornar um soldado mesmo ficando longe dos meus pais e amigos. Foi uma escolha difícil, porque não foi só uma “escolha momentânea”; foi, na verdade, uma decisão que ficou ecoando na minha cabeça por meses. “Esse foi o caminho correto?” “Eu sinto falta dos meus amigos”.*

Hoje eu estou mais confiante com a minha escolha, eu consigo lidar com meus sentimentos e seguir em frente no meu novo estilo de vida. Eu escolho meu futuro e me orgulho disso.

pessoa do singular, o sujeito-aluno traz para si a responsabilização pelo seu dizer, assumindo-o e não recorrendo a dividi-lo com outros. Já o recurso (inconsciente) ao discurso indireto livre aponta para a divisão do sujeito, cuja subjetividade aflora e momentaneamente se impõe sobre a busca pela imagem ideal de um militar bem-resolvido. O mesmo ocorre no dizer de Marcelo, em **RE1-2 (b)**, à página 67, em “*Is this really what I want?*” “*Can I do it?*” *Some of us answered “No” to those questions. But some decided to stay, despite of the many reasons we had not to do it.*

Ao encerrar a escrita, há um movimento do aluno de controle dos efeitos de sentido de dúvida (vazados do inconsciente), com a construção da imagem de um profissional seguro e confiante, em *I am more **confident** with my **choice*** e em *I can **handle** my feelings*, frase que indica (especialmente nos termos que destacamos) um esforço consciente e racional de controle dos sentidos, tentativa ilusória e, portanto, vã, uma vez que se sabe que os sentidos são incontroláveis. Se o sujeito-aluno enuncia conseguir controlar seus sentimentos (*I can handle my feelings*), supõe-se que há o risco de descontrole, ou não haveria a necessidade de controlá-los. Percebemos que sentidos de valorização da instituição, com *ARMY* (grafado em caixa alta) sugerem dois motivos: um desejo do sujeito-aluno de pertencer ao universo militar e, ao mesmo tempo, uma costura dos sentidos de dúvida que emergiam em suas palavras.

O real sempre encontra brechas por onde sutilmente vazar, a despeito das tentativas inconscientes do sujeito de tamponar os sentidos e conter sua deriva. Um exemplo dessa afirmação, que é clássica na psicanálise, é o uso do verbo preposicionado *carry on*, que aponta para a dificuldade do controle, já que o verbo traz o sentido de continuar fazendo algo com dificuldade. A volta enunciativa que finaliza o recorte (*I choose my future and I’m proud of it*) assinala mais uma busca de controle da deriva dos sentidos, de colocar suas palavras “nos trilhos” após estas terem “descarrilhado”. É o tipo de dizer institucional que o aluno sabe que, enquanto tal, se espera que ele produza. Essa voz é uma das que o constituem como sujeito, mas na qual ele não se inscreve. Essa afirmação se justifica pela posição-sujeito do aluno em relação à da professora (e sua interlocutora), que, nessa relação, é, inevitavelmente, quem detém o poder.

Há, assim, um jogo entre o dizer do sujeito como es(ins)critura de si e o dizer para o outro, num processo discursivo de adequação à FD e ao seu enunciatário, ou ao que/a quem o sujeito imagina ser o seu enunciatário e ao que imagina que este espera que ele, aluno, enuncie. É uma ação (ilusória) do sujeito de determinar o sentido e, assim, controlar o (incontrolável) equívoco. Dessa maneira, observamos que o sujeito-

aluno faz, basicamente, dois movimentos em seu dizer: um deles é o movimento de queixa ou de denúncia, ou poderíamos chamá-lo de desabafo em relação a um lado não tão agradável da profissão, além da enunciação da dúvida em relação à decisão (sendo) tomada. O outro movimento é o de suposta contenção, de um cuidado para que o outro não entenda sua enunciação como um posicionamento contra a instituição e para que não entenda que ele que não está pronto para o exercício da profissão.

O mesmo jogo de sentidos se pode depreender neste trecho do dizer de Hugo:

RE1-7 (b) (*What was the hardest thing...?*)

*Today I can say: "I am a happy guy" and all the sacrifices were good in the end.*²⁵

Hugo

Leonardo, diferentemente da maioria dos alunos, enuncia sentidos de “plena” satisfação na busca de seu objeto de desejo que é ser militar. Contudo, uma sutil “traição” do inconsciente parece afetar seu dizer, neste recorte oral:

RO3 (a) (conversa professora-aluno)

P: So Leonardo tell me about places or people or activities you like

LEONARDO: Hmm / activities I like field activities aqui] here / in the school

P: Hmm-hmm

LEONARDO: I really:: like it very much some people: don't like but / I think it's necessary very necessary to our career²⁶

Os sentidos produzidos na fala de Leonardo apontam para um desejo de pertencimento ao universo militar. O sujeito-aluno empreende um movimento de “fazer um” em *I really like it*. Porém, as hesitações e a negação polêmica numa referência à opinião oposta (*some people: don't like[...]*) indicam uma dose de incerteza, que é logo abafada pelo dizer enfático: *I think it's necessary very necessary to our career*.

²⁵ Tradução de RE1-7 (b):

Hoje eu posso dizer: "Sou um cara feliz" e todos os sacrifícios foram bons no final.

²⁶ Tradução de RO3 (a):

P: Então Leonardo me fale de lugares ou pessoas ou atividades de que você gosta

LEONARDO: Hmm / atividades eu gosto de atividades de campo **aqui** {em LP}} aqui / na escola

P: Hmm-hmm

LEONARDO: Eu gosto muito:: muito algumas pessoas: não gostam mas /eu acho que é necessário muito necessário para a nossa carreira

A dúvida também parece acompanhar este início da vida militar de Bento, como podemos depreender de seu dizer, a seguir.

RE1-9 (*What was the hardest thing ...?*)

*The hardest thing I ever had to do was to stop my high school course in a federal institution to start studying for *this school*. The decision was very dangerous since I did not know the results in the future and I was in the last year of the course, but everything is solved now. As I wanted to turn a dream into reality the feeling wasn't so bad.*

*When we want something we have to risk, that is what I've learned with this situation.*²⁷

Bento

Bento enuncia o perigo percebido na decisão de ingressar na vida militar, mas há um movimento de controle do deslize dos sentidos da indesejada e “inapropriada” dúvida: O aluno produz um dizer que aponta para o sentido de controle da situação (*Everything is solved now*). Nessa construção da ideia de uma ordem em que tudo estaria bem, é deixada uma pequena fresta com um rastro do real que irrompe na denegação da dificuldade da escolha, no trecho *the feeling wasn't so bad*. Ao construir essa negativa, o efeito de sentido oposto se (re)vela, especialmente no advérbio *so*: se o sentimento não foi **tão** ruim, entende-se que **foi** ruim (embora “não tanto”).

Observar-se-á um processo de (de)cisão na fala de Inácio, um aluno que, por problemas de saúde, foi impedido de realizar o exercício de campo (acampamento fora da escola, considerado pela instituição e pelos alunos o mais importante do ano, decisivo para a conclusão do primeiro ano de estudos como aluno militar). Este recorte traz menor esforço em conter os sentidos de dúvida, como se poderá observar:

RO-4 (a) (conversa professora-aluno)

INÁCIO: The next campo / next exercise / will be in *the academy*

P: Hmm

²⁷ Tradução de RE1-9:

A coisa mais difícil que eu já tive que fazer foi parar o meu curso do Ensino Médio numa instituição federal para começar a estudar para a escolar militar. A decisão foi perigosa, já que eu não sabia os resultados no futuro e estava no último ano do curso, mas tudo está resolvido agora. Como eu queria transformar um sonho em realidade o sentimento não foi tão ruim. / Quando nós queremos uma coisa temos que arriscar, isso é o que eu aprendi com essa situação.

INÁCIO: I / I wanted to do this / this year because to / to know / né? / to to have // sure / certain?
P: to make sure
INÁCIO: to make sure / my decision to be military / to be a military // because I was / was / thinking a a lot né? / a lot be / be / before I:: / I de:termine / I was thinking a lot / to to: : / to do: the <police academy> tests / to: to: make a: a: / a vestibula:r to / to go out // né?
P: Hmm-hmm
INÁCIO: And / and / and end the course / for for continue
P: So you're not so sure?
INÁCIO: No I / I'm sure I want to: to finish / this year here
P: Hmm-hmm
INÁCIO: To guarantee my: my place *in the academy*
P: Hmm-hmm²⁸

Embora já seja o mês de outubro na ocasião desta atividade de produção oral (quase encerramento do ano letivo), o aluno verbaliza indecisão em relação à sua escolha profissional, nas repetições de *I was thinking a lot / to know / né? / to make sure / certain / determine*, e no grande número de pausas e hesitações, que acusam pontos de deriva dos sentidos e fornecem um tempo para pensar no que dizer. A esse respeito, Nascimento e Chacon (2008, p. 123) afirmam que

[...] as hesitações têm sido vistas como marcas (no discurso, em sua forma linguística) da negociação do sujeito com os múltiplos outros constitutivos do (seu) discurso, negociação empreendida no sentido de domesticar e organizar o deslizamento, a instabilidade dos significados e, mesmo, dos próprios movimentos envolvidos na produção dos significantes linguísticos – entenda-se: na instabilidade da produção motora desses significantes.

²⁸ Tradução de RO4 (a)

INÁCIO: O próximo **campo** {em LP} / próximo exercício / vai ser *na academia*
P: Hmm
INÁCIO: eu / eu queria fazê-lo este / este ano porque para / para saber / **né?** {em LP} / para ter // certo / certeza?
P: para ter certeza {ajudando, a pedido do aluno, a completar a frase em uma falha linguística}
INÁCIO: para ter certeza / minha decisão de ser militar / de ser militar // porque eu estava / estava / pensando muito **né?** {em LP} // muito an/ antes de eu:: eu de:terminar / eu estava pensando muito / em em: : / em fazer: os exames da <academia de polícia> / para: para: fazer um: um : / um **vestibula:r** {em LP} para / para sair // **né?** {em LP}
P: Hmm-hmm
INÁCIO: E / e / e terminar o curso / para para continuar
P: Então você não tem certeza?
INÁCIO: Não eu / eu tenho certeza que eu quero : terminar / este ano aqui
P: Hmm-hmm
INÁCIO: Para garantir meu: meu lugar *na academia*
P: Hmm-hmm

As hesitações (materializadas nas pausas) são indícios de pontos de ancoragem no discurso, como momentos em que se produz um tempo adicional para se pensar no que dizer, controlando esse dizer. Mas é preciso ponderar que, quando se trata de uma LE, em alguns casos, algumas pausas devem ser consideradas como resultado de pouca habilidade em produção oral. Neste caso em particular, a julgar pelas características linguísticas da enunciação, observamos que parte da hesitação caracteriza-se como um sinal de pouca fluência oral, enquanto outra parte aponta para a ancoragem do dizer, como uma espécie de apoio para a produção de sentidos discordantes dos que compõem a FD, em um misto de produções do registro consciente e enunciações com vestígios do inconsciente. Percebemos indícios de um processo de subjetivação no dizer de Inácio, que diz sua dúvida praticamente sem mascará-la. Embora com certo receio, a subjetividade do aluno vai “cavando” palavras para que ele diga, em primeira pessoa, o que pensa e sente, sem muita camuflagem. O dizer de Inácio, assim, pouco nos soa como interdito.

Em seu dizer, após deixarem vaziar sentidos subjetivos, alguns alunos repetem “estereótipos”, ajustando seus dizeres para que estes correspondam às expectativas que imaginam ser as do outro. Afinal, o dizer desses alunos é produzido a partir do lugar de aluno, consoante aos dizeres que circulam na FD estudantil-militar, com todas as suas regras, e na qual cada um é inscrito. Entretanto, alguns alunos não encerram suas falas com esses dizeres interdiscursivos, sustentando melhor sua posição singular.

4.3. Representações do outro

Trazemos, nesta seção, a análise de dizeres em que se constrói a representação do outro no dizer dos participantes. As representações mais recorrentes do outro no corpus discursivo são as da figura do pai, a do outro que seduz e a do lado indesejado do outro, como veremos a seguir.

4.3.1. O outro-pai

Neste eixo da análise, são discutidas as representações que o aluno faz do outro de seu desejo, quando esse outro é aquele que desempenha a função paterna – seja ele o pai biológico ou não, mas o outro que cumpre a função psicanalítica de pai (aquele que tem a função de manutenção da segurança, força, controle e castração de desejos proibidos) - e como a subjetividade se manifesta nessas representações.

Comecemos por observá-las no dizer de Mário:

RO5 (a) (conversa professora-aluno)

P: Tell me about another person, a person who is special for you, what he or she likes, how you spend time when you are together

MÁRIO: Yeah, my dad / my dad // I think / he likes // the same things that I like

P: Is he in the military too?

MÁRIO: Yeah [...] he's / a pilot

[...]

MÁRIO: But like he:: /// he:: /// when / the mission / goes to him / he don't / he doesn't say / he never say // oh / I can't do this // he always / yeah OK

[...] and // fly is the thing that / I think that / is the thing that / he most like / to do

P: Hmm-hmm

MÁRIO: and / I think that's good because / I want to do that / the things that / he does

P: Hmm

MÁRIO: and // he's like an inspiration for me

P: Hmm-hmm // would you like to be a pilot too?

MÁRIO: yes²⁹

Num movimento de identificação, o aluno elege o pai como especial, procurando até estabelecer uma relação de igualdade entre eles, em *I think / he likes // the same things that I like* (em que *I think* aponta para o imaginário de Mário a respeito do pai) e materializa o desejo de ser (como) o pai militar, inscrevendo-se no desejo do pai enquanto outro. Depreende-se esse sentido, também, nos segmentos: *I want to do that / the things that / that he does* e *he's like an inspiration for me*, e também quando o

²⁹ **Tradução de RO5 (a):**

P: Conte-me sobre uma outra pessoa, uma pessoa que seja especial para você, de que ela gosta, como vocês passam o tempo juntos

MÁRIO: Sim, meu pai / meu pai // eu acho / que ele gosta // das mesmas coisas de que eu gosto

P: Ele é militar também?

MÁRIO: Sim [...] ele é / piloto

[...]

MÁRIO: Mas tipo ele :: /// ele:: /// quando / a missão / vai para ele / ele não / ele não diz / ele nunca diz // ah / eu não posso fazer isso // ele sempre / tá OK

[...] e // voar é a coisa que / eu acho que / é a coisa que / ele mais gosta / de fazer

P: Hmm-hmm

MÁRIO: e / eu acho isso bom porque / eu quero fazer isso / as coisas que / ele faz

P: Hmm

MÁRIO: e // ele é como uma inspiração para mim

P: Hmm-hmm // você gostaria de ser piloto também?

MÁRIO: sim

sujeito-aluno responde afirmativa e prontamente à pergunta da professora: *Would you like to be a pilot too?*. A resposta afirmativa aponta para a identificação com o pai. É interessante observar que Mário traz o pai se assemelhando a ele e não o contrário: em *He is like an inspiration for me*, podemos considerar que Mário tenta aproximar de si o seu pai, trazendo-o para si, efeito de sentido que se reitera na segunda frase mencionada e em *I want to do that / the things that / he does*.

Efeitos do desejo de ser como o outro para ser o objeto de desejo do outro também se propalam no dizer de Gustavo, no recorte seguinte:

RO6 (a) (conversa professora-aluno)

P: Now tell me about someone you like / someone who is special for you

GUSTAVO: My dad

P: Your dad?

GUSTAVO: Yeah / my dad is kind of a / the man I want to be when I grow up you know?

P: Hmm / is he in the army?

GUSTAVO: No / he // he's an engineer

P: Hmm / does he like the idea of you being here?

GUSTAVO: I I think because / my / my grandfather / was a police officer // and // my dad wanted to / to / to be / military / but he didn't pass in the first exam

P: Hmm-hmm

GUSTAVO: and / he passed to the police / but my / grandfather didn't like him / so / he / went to engineering / and it's kind of a / dream of / dream of him / and I believe that / it's not // I like here / but / a big part of what I'm doing here is for him too you know

P: Hmm-hmm

GUSTAVO: It's kind of a / a dream of him³⁰

Gustavo materializa o desejo de ser (como) o pai, em *the man I want to be when I grow up*, para satisfazer a vontade que diz que o avô tem (ou tinha), de que o pai fosse militar. A representação que Gustavo faz da história de seu pai e de seu avô aponta para uma vontade adiada entre gerações: do avô, passando pelo pai e agora incidindo nele, Gustavo. Seu dizer sinaliza para um processo de identificação, em que ele como sujeito, deseja ser o desejo do pai, ao finalmente satisfazer a vontade do avô em sua escolha profissional. Satisfazer o desejo do avô parece mais importante ainda para o aluno, quando se percebe um possível efeito de sentido de rejeição ou desaprovação do avô em relação ao pai, flagrado no lapso *my / grandfather didn't like him* (o aluno substituiu o pronome *it* por *him*). Desde o início de sua fala sobre o pai, ao defini-lo, há hesitação, e, depois, há um deslize entre o artigo indefinido e o definido, em *Yeah / my dad is kind of a / the man [...]*. Essa sequência de marcas de incerteza (seguidas de tentativas de delimitar os sentidos) aponta para a percepção, por parte do sujeito-aluno, de uma possível falta na história de vida do pai, por não ter feito a vontade do avô. Gustavo, assim, é assujeitado nessa obrigação que ele dá a si mesmo, de ser o militar que o pai não conseguiu ser, propondo-se, na posição de filho, a realizar o desejo do pai e do avô, como se recebesse uma herança - ao invés de buscar a realização do seu próprio desejo como sujeito que assume a sua falta e, portanto, o seu desejo.

A repetição de *a dream of him* aponta para a fusão de avô e pai no fio do dizer: afinal, de quem é o sonho adiado? Parece ser, para o aluno, de ambos – *him*: avô e pai, ambos na posição de pai, aquele que dita as regras à família. A palavra *dream* traz o efeito de sentido de ficção, de impossibilidade de completude na tarefa instituída pelo

³⁰ Tradução de RO6 (a):

P: Agora me conte sobre alguém de quem você gosta / alguém que seja especial para você

GUSTAVO: Meu pai

P: Seu pai?

GUSTAVO: É / meu pai é tipo / o homem que eu quero ser quando eu crescer sabe?

P: Hmm / ele é do exército?

GUSTAVO: Não / ele // ele é engenheiro

P: Hmm / ele gosta da ideia de você estar aqui?

GUSTAVO: Eu eu acho porque / meu / meu avô / era policial // e // meu pai queria / queria / ser / militar / mas ele não passou no primeiro exame

P: Hmm-hmm

GUSTAVO: e / ele passou para a polícia / mas o meu / avô não gostou dele (disso) / então / ele / foi para a engenharia / e é tipo um / sonho / sonho dele / e eu acho que / não é // eu gosto daqui / mas / grande parte do que eu estou fazendo aqui é por ele também sabe?

P: hmm-hmm

GUSTAVO: É tipo um / um sonho dele

desejo de preencher os contornos de uma imagem ideal e perfeita, um dia traçada pelo avô e até então adiada. Esse desejo parece suplantar, em Gustavo, a ideia de gostar ou não do que faz. No trecho *It's not / I like here*, o aluno, numa incisa (*I like here*), interrompe uma negação (*It's not*) pela qual silencia os sentidos que iam vazando, e que, logo em seguida, são opacificados (em *I like here*). É uma tentativa inconsciente, acreditamos, de conter a deriva dos sentidos, ao dizer aquilo que o aluno sabe que se espera que ele diga, o “institucionalmente correto”. Porém, a subjetividade insiste em escapar também pela adversativa *but*, com o que estabelece uma oposição ou ressalva ao que estava sendo enunciado, o que revela a verdadeira missão que o aluno designou a si mesmo: satisfazer o suposto desejo do avô e, ao mesmo tempo, reparar a suposta falta do pai para com o avô. Esse “escape” se reitera na afirmação: *a big part of what I'm doing here is for him too you know*, em que *too* aponta para a dedicação de sua missão também ao pai, não só ao avô, como senhor de seu desejo. E *you know* parece ser, ao mesmo tempo, uma marca de “sintonia” com o interlocutor, no caso, a professora, e uma marca de hesitação, indicando um ponto de tentativa (inconsciente e ilusória) de contenção da deriva dos sentidos produzidos.

A imagem do pai como senhor dos desejos do sujeito fica também evidente no dizer de Leonardo, a seguir.

RE2-1: *The English language and I*

Making a dream come true

Since I was a child, I ever would like to be in the army. My grand parents and my father are soldiers and I wish be it too.³¹

Leonardo

Leonardo caracteriza a profissão militar como uma tradição em sua família, que ele deseja manter. Constroem-se, em relação à profissão, sentidos de realização de um sonho. Esse mesmo sentido é produzido no recorte oral do mesmo aluno, Leonardo, num dizer carregado de traços de identificação com o pai militar:

RO3 (b) (conversa professora-aluno)

P: Now tell me about someone who is special for you

³¹ Tradução de RE2-1: *Realizando um sonho / Desde que eu era criança, eu sempre quis estar no exército. Meus avós e meu pai são soldados e eu desejei ser também.*

LEONARDO: Someone special is my father. / My father now is in Haiti in a mission with the United Nations there / and // he's very special. Every every day I use to talk with him by Skype or by Facebook

P: Hmm-hmm

LEONARDO: And he: always tell me some words / to:: / to:: / try to:: motivate / motivate me to be here

P: Hmm-hmm

LEONARDO: Say:: he were here 20 years ag] thirty years ago / so he knows everything that is happening to me

P: Hmm-hmm

LEONARDO: So he try to send] to say what to do: / how to do: everything / Anything he said is / very important to me³²

A imagem do pai tem, na materialidade construída nas palavras de Leonardo, um sentido divino, “muito especial” (*very special*), delineado na manutenção de um controle onisciente e onipresente, já que, segundo o aluno, ele não só sabe tudo o que acontece com o filho como determina o que este deve fazer; enfim, o pai traça seus passos, como se percebe em *And he: always tell me some words / to:: / to:: / try to:: motivate / motivate me to be here. He knows everything that is happening to me.* A presença constante do pai (embora fisicamente ausente) – lhe traz a ordem e a lei, além do que já o faz a escola, como se vê em suas duas últimas falas, acima. O mesmo efeito de presença-ausência é percebido no lapso da substituição de *say* por *send*, em *So he try to send] to say what to do:* o pai parece enviar sua presença, suas ordens, seu carinho etc. ao invés de dizê-los através do Skype e outros meios. E pode-se perceber, no dizer de Leonardo, que tudo (*everything*) o que vem do pai é por ele acatado de bom grado (*Anything he said is very important to me*). O dizer de Leonardo sobre o pai aponta para o discurso do mestre, num processo de transferência imaginária, em que o sujeito vê no mestre – o pai - alguém que, por possuir o saber, irá cuidar dele, resolver seus

³² Tradução de RO3 (b):

P: Agora me fale sobre alguém que seja especial para você

LEONARDO: Alguém especial é o meu pai / meu pai agora está no Haiti em uma missão com a ONU lá / e // ele é muito especial / todo dia eu costumo falar com ele pelo Skype ou pelo Facebook

P: Hmm-hmm

LEONARDO: E ele: sempre me diz palavras / para:: / para:: / tentar me :: motivar / me motivar para estar aqui

P: Hmm-hmm

LEONARDO: Ele diz :: que ele esteve aqui vinte anos at] trinta anos atrás / então ele sabe tudo o que está acontecendo comigo

P: Hmm-hmm

LEONARDO: Então ele tenta enviar] dizer o que fazer :: / como fazer: tudo / Qualquer coisa que ele diz é / muito importante para mim

problemas, direcionar seus caminhos, livrá-lo de seus sintomas, enfim, conferir-lhe um sentido de completude, sempre ilusória.

O que a materialidade nos leva a crer é que a inscrição de Leonardo na FD militar não foi feita a partir de sua entrada numa instituição militar como aluno e, sim, no contato com seu pai, provavelmente desde a infância. Seu dizer sugere que, ao entrar no universo militar como aluno, Leonardo já estava inserido e adaptado a esse universo como filho. Relendo o título que o próprio aluno criou para o seu texto (*Making a dream come true*), após a análise, fica mais fácil perceber de quem é o sonho (ou desejo): do próprio pai, que parece estar revivendo sua condição de aluno, através do filho. E tornando o seu sonho realidade, ou melhor, fazendo do seu sonho uma verdade que ele está construindo através do filho.

Comparemos, nos dizeres de Leonardo (em **RE2-1**, à página 79) e de Gustavo (em **RO6 (a)**, à página 77), o desejo em relação à figura paterna, a partir do significante *wish*. Esses dois sujeitos-alunos têm motivos semelhantes para estarem no internato militar; a diferença entre eles é que Leonardo tem seu dizer mais assujeitado e traz o desejo do pai e dos avós para si, enquanto Gustavo, em sua enunciação, localiza o desejo de ser militar como sendo do pai avô e não (necessariamente) dele. Gustavo não toma para si esse desejo do pai/avô, não se inscreve nele, mas carrega consigo o dever de sua (ilusória) completude, num gesto de espelhamento em relação à figura paterna: é preciso, para esse sujeito, fazer aquilo que o outro de seu desejo supostamente deseja dele. Assim, Leonardo e Gustavo têm os mesmos mestres, mas desejos e inscrições diferentes. São níveis e modos diferentes de assujeitamento ao outro.

Vejamos a presença do avô com função de ídolo e mestre, neste recorte que traz o dizer de Daniel:

RO7 (conversa professora-aluno)

P: Who is the person who is really special for you?

Daniel: my / my grandfather

P: why is he special what kind of person is he?

Daniel: because my father went working [inc] and I stayed in my grandfather house he created me

P: [...] what kind of things does he like?

Daniel: my f / grandfather likes army too

P: yeah?

Daniel: yeah / he likes // exercises / when he was young he was / a // swimmer / he win the / stadual / championship.³³

Daniel representa o avô como aquele que tem uma função especial em sua vida, como um líder. Como foi o avô quem assumiu as funções de pai na sua infância, no sentido de que foi o responsável pelos cuidados com o neto, o aluno até (con)funde as figuras de ambos, em *My f / grandfather* [...] O segmento *My f / grandfather likes army too* aponta para o avô-pai como o outro que determina o seu fazer, embora talvez inconscientemente. Daniel conduz sua vida em função de satisfazer o desejo desse seu herói e campeão (*he win the / stadual / championship*), com o qual se identifica e cuja história parece querer repetir.

O mesmo tipo de identificação pode ser percebido no dizer de Cláudio, abaixo:

RO8 (a) (conversa professora-aluno)

P: OK now tell me about a person who is special for you / who is a special person for you?

CLÁUDIO: Well / I think for me the most important people was my father because he's military so I: / he's my: inspiration to to: / to stay here

P: Hmm-hmm

CLÁUDIO: To :: follow this // carer?

P: Career

CLÁUDIO: Career

P: Hmm-hmm

CLÁUDIO: So:: I think is this / and I / want to: follow the same speciali] specialization / of him

³³ **Tradução de RO7:**

P: Quem é a pessoa que é realmente especial para você?

Daniel: Meu / meu avô

P: Por que ele é especial que tipo de pessoa ele é?

Daniel: Porque meu pai ia trabalhar [inc] e eu ficava na casa do meu avô ele me criou

P: [...] De que tipo de coisas ele gosta?

Daniel: Meu p] avô gosta do exército também

P: É?

Daniel: É / ele gosta // de exercícios / quando ele era jovem ele era // nadador / ele ganhou o / campeonato / estadual

P: Hmm / what is it?
CLÁUDIO: Cavalary [...] So // I think he's most important
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: And the:: normal father things he [inc] education³⁴

A adjetivação do pai como importante e como uma inspiração indica que a identificação de Cláudio com o pai é grande o suficiente para que ele planeje repetir sua história de vida, inclusive escolhendo o mesmo quadro no exército, a cavalaria. Pensamos que se trata de um processo de identificação em que o espelhamento foi tão forte que provocou uma repetição frequente.

Na materialidade discursiva, o pai é importante por ser militar e, enquanto espelho, um modelo para Cláudio. Assim, o fato de Cláudio ser militar também faria parte do processo de identificação (*I::he's my: inspiration to to:: / to stay here*). A própria hesitação e a (con) fusão de *I* e *he* reiteram esse sentido. Parece-nos que a identificação de Cláudio com o pai militar se imbrica com a representação que constrói da vida militar como “incrível” e “linda” (*the military life is amazing, is a very beautiful environment*), o que aponta para uma imagem do pai como um herói ou um modelo a ser seguido: o herói que ele próprio deseja ser, para ser, assim, o objeto do suposto desejo do pai.

O fato de termos em nosso corpus a recorrência da figura do pai, somado à representação regular que os participantes fazem do militar ideal, aponta para a existência de uma relação entre a “escolha” da carreira militar e a identificação com a figura paterna, determinando esse misto de paixão e agenciamento. Esse misto, por sua vez, desencadearia esse desejo pela profissão militar, mas também situaria o sujeito-aluno num desentendimento frente ao acontecimento de ingressar de fato na vida militar, um desacordo entre expectativas (produzidas no registro do imaginário) e a

³⁴ **Tradução de RO8(a):**

P: OK agora me fale sobre uma pessoa que seja especial para você / quem é uma pessoa especial para você?
CLÁUDIO: Bom / eu acho que para mim a pessoa mais importante foi o meu avô porque ele é militar então eu :: / ele é minha inspiração para para :: / ficar aqui
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: Para :: seguir essa // **careira?** {aluno usa pronúncia errada e pede correção ou confirmação}
P: Carreira
CLÁUDIO: Carreira
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: Então :: eu acho que é isso / e eu / quero : seguir a mesma especiali] especialização / que ele
P: Hmm / qual é?
CLÁUDIO: Cavalaria [...] Então // Acho que ele é o mais importante
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: E as :: coisas normais de pai ele [inc] educação

realidade empírica. O assujeitamento implícito em sua inscrição na FD militar, embora imponha certo controle sobre seu dizer, não é capaz de represar sentidos de desejo, satisfação e insatisfação, que habitam todo sujeito. Efeitos dessas mudanças radicais na vida de nossos participantes não poderiam deixar de surgir em enunciações como dizeres subjetivos de si e de todos os “outros” que o constituem.

Veremos outras representações recorrentes do outro, na próxima seção, dentre as quais há a representação da própria LI como o outro que apreende e seduz.

4.3.2. O outro que seduz: uma língua, uma pessoa, o poder

Nesta parte da análise, estudamos as representações do outro que é o objeto do desejo de cada um e cujos lampejos emergem de/em seu dizer. Analisam-se dizeres do desejo da língua inglesa e, imbricados neste, outros desejos, como se poderá observar.

RE2-2: *The English language and I*

*I like the English language. I started to learn english when I was nine years old in the school. In 2003, in my fifth grade I started to make English course at *an English school*. In 2008, I finished the course in december. In this time, I was very good in English. I was talking a lot with Americans that were in the street, giving information for them. In 2009 I started to make French course. Since this year, I started to love my English language. I was training French a lot and the English was been forgiven. In 2011 I stopped doing French and started to study English again, especially the grammar, for the *military school*'s test. Nowadays, I know that my English isn't good like 2011, but I still interested to “recuperar” all the words and things that I lost in my English.³⁵*

Otávio

Nesse recorte, depreendemos o efeito de sentido do desejo do sujeito de posse, não da LM, mas da LE-inglês (que é do outro, mas, afinal, também é sua, já que o outro e sua língua o constituem, como já foi discutido). O aluno refere-se à LI três vezes com o uso do possessivo na primeira pessoa (*my english [language]*), como um indício do desejo do outro que é a LI. Observa-se, por exemplo, que o aluno não utiliza esse

³⁵ **Tradução de RE2-2:** *Eu gosto da língua inglesa. Eu comecei a estudar inglês quando eu tinha nove anos na escola. Em 2003, na minha quinta série, eu comecei a fazer curso de inglês na escola de inglês *Clever*. Em 2008, eu terminei o curso em dezembro. Nessa época, eu era muito bom em inglês. Eu falava muito com americanos que estavam na rua, dando informações a eles. Em 2009 eu comecei a fazer curso de francês. Desde esse ano, eu comecei a amar a minha língua inglesa. Eu estava treinando muito francês e o inglês foi sendo esquecido/perdado. Em 2011 eu parei de fazer francês e comecei a estudar inglês de novo, especialmente a gramática, para o concurso da escola militar. Hoje, eu sei que o meu inglês não é bom como em 2011, mas eu ainda estou interessado em “recuperar” {em LP} todas as palavras e coisas que eu perdi no meu inglês.*

indicador de posse em relação à língua francesa, à qual oferece resistência, enquanto estranha e responsável pela “perda” da “sua” LI, em seu dizer. Tal perda é representada como brusca e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para o seu amor à LI (*Since this year, I started to love my English language*). A locução de tempo (*since this year*), seguida da locução verbal *start to love*, aponta para uma retomada pelo interesse e gosto pelo inglês que o sujeito-aluno “possuía”. Constrói-se também o sentido de que ter menor domínio linguístico da LI equivale a ter menos posse da mesma. O uso recorrente do verbo *start* sugere o desejo de “re-tomar” para si o “seu” inglês. O desejo de recuperar as palavras perdidas revela a resistência de Otávio à perda da LI - não somente da língua, mas também de “coisas” (*the things that I lost*), que são provavelmente seu dizer, sua voz na LI.

O vocábulo *forgiven* (perdoado) traz o indício do que poderia ser um lapso, ao invés de “forgotten” (esquecido), o que aponta para o desprestígio da LM e de tudo o que, simbolicamente, a ela se refere (como o país, a pátria etc.) e o conseqüente receio de seu afastamento da FD militar; daí também o desejo de perdão. Perdão por ser um militar que, ao invés de repudiar o que é estrangeiro (numa atitude de nacionalismo que ele sabe que se espera dele), ama a língua do sedutor-estranho, representante de outra pátria. Otávio enuncia um sentido de estranheza em relação ao francês e um sentido de conforto na LI, da qual “se apossa” como se esta fosse sua. Esse conforto se materializa no fato de que, apesar de lhe faltarem palavras, o aluno não interrompe o fluxo de sua escrita, utilizando a LM intercalada com a LI.

Vejamos como o sentido de desejo do outro – LI (e o que ela representa) também irrompe do/no dizer de Gustavo:

RO6 (b) (conversa professora-aluno)

P: So GUSTAVO tell me / what are two things you like to do? / Things that you really like

GUSTAVO: Ok // one of the first things is American football / it's the / my favorite sport / it's / something I / I / just / I / it's n/ not like just a favorite sport you know / // I went to the States in 2009 / to do / exchange

P: Hmm / How long did you stay there?

GUSTAVO: three months

P: Hmm

GUSTAVO: And there / the house that I / I stayed // there / there was a // my cousin lived there / and he's one year older / and he played / in

school so I played with him / and that's something I / I really liked that's / my favorite sport I / I like to read about it movies / etc.

P: And do you play it here in Brazil?

GUSTAVO: Yeah / I played / before

P: Ah / not this year

GUSTAVO: Yeah

P: But / are you from Rio?

GUSTAVO: Yes

P: And are there any clubs there with]

GUSTAVO: Yes / we played at the beach

P: Right / at the beach

GUSTAVO: Yeah / it's it's adapted³⁶

Gustavo materializa, em seu dizer, o desejo de ser (como) o outro, de ocupar o lugar do outro, o falante nativo do inglês. Essa paixão é representada na sua fala pelo futebol americano, sabidamente um dos esportes mais populares nos Estados Unidos, o que remete ao próprio país, o povo, a economia e a cultura (*not just like a favorite sport*).

Os bens materiais e socioculturais do país do outro parecem ser o que seduz o aluno, que os enuncia condensados no esporte tão representativo do país quanto o futebol o é para o Brasil. Pode-se perceber esse efeito de sentido na sequência *it's n] not like just a favorite sport you know // I went to the States in 2009 / to do / exchange*. Há, nessa sequência, um momento de longa hesitação, além da incisa *you know*, que marca um ponto de tensão na heterogeneidade dos sentidos, e uma negociação entre estes, em

³⁶ Tradução de RO6 (b):

P: Então GUSTAVO me diga / quais são duas coisas que você gosta de fazer? / Coisas de que você goste bastante

GUSTAVO: OK // uma das primeiras coisas é futebol americano / é o / meu esporte favorito / é / algo que eu / simplesmente / eu / não é / não é como simplesmente um esporte favorito sabe // Eu fui para os Estados Unidos em 2009 / para fazer / intercâmbio

P: Hmm / Quanto tempo você ficou lá?

GUSTAVO: Três meses

P: Hmm

GUSTAVO: E lá / a casa onde eu / eu fiquei // tinha / tinha um // meu primo morava lá / e ele é um ano mais velho / e ele jogava / na escola então eu jogava com ele / e é algo que eu / eu gostava muito é / o meu esporte favorito eu / eu gosto de ler sobre ele filmes / etc.

P: E você joga aqui no Brasil?

GUSTAVO: É / eu jogava / antes

P: Ah / não este ano

GUSTAVO: É

P: Mas / você é do Rio?

GUSTAVO: Sou

P: E tem algum clube lá com]

GUSTAVO: Sim / nós jogávamos na praia

P: Certo / na praia

GUSTAVO: É / é adaptado

busca de conter sua dispersão. A materialidade linguística traz algo mais do que apenas um esporte favorito. E, apesar de não enunciar explicitamente o que é esse algo mais, Gustavo acaba enunciando-o de maneira velada, ao mencionar o período de intercâmbio cultural em que viveu nos EUA. Poderíamos fazer a seguinte leitura dessa enunciação: não é apenas um esporte favorito; é tudo o que ele viu e viveu no país, toda a sua experiência de contato com o outro-sedutor.

Mais adiante, em seu dizer, o aluno se refere a uma das pessoas com quem conviveu nos EUA como seu parente (primo). Sabe-se que esse é um hábito entre as famílias norte-americanas que hospedam adolescentes estrangeiros – e que Gustavo aceitou e internalizou. Ser tratado como um membro da família parece ter colaborado para provocar no sujeito-aluno o sentido de ser também norte-americano. O trecho *It's adaptated*, numa referência do aluno ao futebol americano adaptado para a prática no Brasil, aponta para um desejo de adaptação sua ao modo norte-americano de viver.

No dizer de Vítor, também percebemos esse sentido, como vemos a seguir:

RE2-3: *The English language and I*

English is a important part of my life. It is usefull in many aspects of my life: study, work, and fun times.

I have been studying English since I was a little boy, and even I don't know all the words or grammatical sentences, I can say English is part of me. I actually can think in English sometimes.

I learned English either in school and videogames; the first one provided me the correct way of writing and comprehension; the second on gave me vocabulary and made me an outspoken person, confortable to talk in English.

English is always usefull in my life. Last year I were in the US and didn't have any problem to talk or have a conversation. It gratefull see that you can interact with other cultures! I also have many virtual paypal friends around the world and English is the universal language.

*I hope never stop learning/studying English (and other languages by the way). Improving your knowledge is never a waste of time.*³⁷

Vítor

Num efeito de sentido de desejo de posse e, ao mesmo tempo, pertença em relação à LI (*I can say English is part of me. I actually can think in English sometimes*), o dizer de Vítor aponta para o agenciamento às benesses do dominante-sedutor: o país dos sonhos de consumo e de cultura nos quais ele se inscreve, enquanto sujeito do desejo e da falta. Mas, ao mesmo tempo em que o sujeito-aluno é agenciado (objetivado) e deseja seu mestre, que, ilusoriamente, o satisfaz, ele tem na LI um espaço de conforto ao dizer(-se), num processo em que se ressignifica (subjetivando-se) através da língua. Não se define onde termina o dizer de assujeitamento à língua-cultura dominante e começa o dizer de paixão pela mesma como língua que o atravessa e o constitui. Ecoa, no dizer de Vítor, o discurso da universalidade, em *It gratefull see that you can interact with other cultures! I also have many virtual paypal friends around the world and English is the universal language*, socialmente construído numa louvação aos países dominantes em termos socioeconômicos e culturais. É a reiteração da expressão do fascínio a esses países e a tudo o que deles emana. No dizer de Vítor, observa-se esse fascínio–desejo na eleição da LI (e não outra) como “ideal”, através da qual ele seria entendido por todos - uma monolíngua imaginada.

Desejar uma língua tida como universal implica a disposição (inconsciente, pensamos) a aceitar o que Derrida (2006 [2002], p. 25) chama de *violência colonial*, a imposição de uma língua-cultura - a da soberania - sobre outras. O sujeito da falta busca, no desejo irrealizável de uma língua universal, a transparência, a estabilidade, o controle dos sentidos e a univocidade impossíveis. Relacionamos isso ao que Pêcheux (2008 [1983], p. 35) descreve como *[o] projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea [...]*.

³⁷ **Tradução de RE2-3:** *O inglês é uma parte importante da minha vida. Ele é útil em muitos aspectos da minha vida: estudo, trabalho e momentos de diversão. / Eu estudo inglês desde que eu era garotinho, e mesmo sem saber todas as palavras ou sentenças gramaticais, eu posso dizer que o inglês é parte de mim. Eu realmente consigo pensar em inglês às vezes. / Eu aprendi inglês na escola e em jogos eletrônicos; a primeira me forneceu a forma correta de escrever e a compreensão; o segundo me deu vocabulário e fez de mim uma pessoa expansiva, confortável para falar em inglês. / O inglês é sempre útil na minha vida. No ano passado eu estive nos EU e não tive nenhum problema para falar ou ter um diálogo. É gratificante ver que você consegue interagir com outras culturas! Eu também tenho vários amigos virtuais no mundo todo e o inglês é a língua universal. / Espero nunca parar de aprender/estudar inglês (e outras línguas, por sinal). Aperfeiçoar o seu conhecimento nunca é perda de tempo.*

Assim, vemos, imbricadas nessas representações (que acusam a presença do outro dominador), o desejo da LI, a partir da falta constitutiva de um sujeito (obviamente) cindido, numa atração irresistível pelo outro-estranho que o fascina.

Ao enunciar sentidos de conforto ao se comunicar na LI, Vítor faz uma denúncia em relação à maneira de se aprender na escola, que, muitas vezes, não considera o uso efetivo da LI, mas apenas ou prioritariamente as estruturas gramaticais, o vocabulário e a “compreensão” de textos. Faz, assim, uma diferenciação entre duas faces do seu aprendizado de inglês, representando (inconscientemente, acreditamos) a escola como interditora de seu dizer, enquanto fornecedora de conhecimento sistemático da língua ([...] *school [...] provided me the correct way of writing and comprehension*), e a aprendizagem informal, que buscou por si só em videogames, como responsável por seu conforto na língua ([...] *videogames [...] gave me vocabulary and made me an outspoken person, comfortable to talk in English.*). No contexto dessa denúncia, a frase *Improving your knowledge is never a waste of time* (que percebemos como se referindo à aprendizagem formal, na escola) aponta para a presença de um discurso outro, construída em forma de negação polêmica. Segundo Cardoso (2005, p. 78, 136), a negação polêmica é um recurso discursivo que expõe um choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois enunciadores diferentes; o primeiro assume o ponto de vista rejeitado e o segundo assume a rejeição do ponto de vista. Essa frase dita por Vítor supõe o sentido de que vozes outras diriam que “aperfeiçoar conhecimento é perda de tempo”, um dizer que, ao (e apesar de) negar, o sujeito-aluno, inconscientemente, reitera, denunciando, mais uma vez, a maneira que ele conhece de se aprender nas escolas, representada, portanto, como perda de tempo. Esse efeito de sentido também é reiterado pelo trecho *even I don't know all the words or grammatical sentences, I can say English is part of me. I actually can think in English sometimes*. Mais uma vez, o aluno destitui o papel formal da escola como responsável pelo seu saber da LI, atribuindo-o ao seu conhecimento empírico da língua.

Mais indícios de atravessamento pela LI surgem no/do dizer de Sérgio, a seguir:

RE2-4 (a): *The English language and I*

I started studying English when I could barely speak decent Portuguese. My father wished it that way, I am thankful for it. It feels as natural as my native language, now, is this lack of patriotism? I

*don't think so. Still, the English language, so familiar yet foreign, is already part of me.*³⁸

Sérgio

A LI, a língua “do outro”, foi apre(e)ndida por Sérgio a partir do desejo do pai (*My father wished it that way*). Observamos que esse recorte habita, teoricamente, dois eixos discursivos, este e o anterior, em que a figura do pai é recorrente. A imagem idealizada da LI como importante aponta para a memória discursiva da valorização de uma língua dominante em termos socioculturais – construto da nossa sociedade capitalista pós-moderna internalizado pelo aluno - no desejo de ser o desejo do pai. Apreende-se, nesse aspecto, o sentido de não valorização e quase uma interdição à LP, por parte do pai. O filho identifica-se com o pai, sobrepondo a LI à LM ao priorizar o aprendizado e seu domínio daquela ao desta. Esse efeito se materializa na frase *I started studying English when I could barely speak decent Portuguese*. Nessa frase, evidencia-se a sobreposição da LI à LP, apontando para certo desprestígio desta.

Reiteramos, aqui, nossa observação de como os eixos discursivos desta pesquisa são intrincados um no outro, já que o dizer de Sérgio produz efeitos de sentido que apontam para sua apreensão como sujeito tanto pela figura paterna quanto pela LI, num só movimento enunciativo.

A fluência da escrita de Sérgio sugere um efeito de conforto ao escrever em LI, ou de naturalidade, como ele enuncia (*It feels as natural as my native language*), comparando-a com a naturalidade da LM. Esse efeito de sentido de naturalidade na LI também pode ser percebido em trechos como *already part of me*. Sérgio é constituído (também) pela LI, que lhe foi imposta pelo pai na infância. As palavras “patriotismo” e “pátria” remetem ao significante “pai”, com cujo papel guardam uma semelhança: a função de assegurar, regulamentar e mostrar o caminho a seguir, impedindo caminhos que “não devem” ser seguidos.

A identificação de Sérgio à LI é evidenciada em *I am thankful for it*, mas a declaração desse desejo se apresenta na materialidade como conflitante com um desejo da pátria e produz-se o efeito de sentido de um receio de ser considerado como não-patriota, como também vimos no dizer de Otávio, em **RE2-2**, à página 84. A pergunta retórica *now, is this lack of patriotism?* aponta para vozes externas que responderiam

³⁸ Tradução de RE2-4 (a): *Eu comecei a estudar inglês quando eu mal sabia falar português decente. Meu pai desejou assim, eu sou grato por isso. Para mim, é tão natural quanto a minha língua nativa, agora, isso é falta de patriotismo? Eu não acho. Ainda assim, a língua inglesa, tão familiar, embora estrangeira, já é parte de mim.*

que sim (ou seja, que a naturalidade com a LI seria uma forma de não-patriotismo); daí o aparente receio do aluno de ser visto como um militar não-patriota, o que certamente seria um problema na sua carreira (vide Anexo 2, em relação à importância do amor à pátria no universo militar). Assim, a resposta negativa à própria pergunta é enunciada num movimento de busca por determinar o sentido de amor à pátria, já que a LM (e não a LI) é a sua língua-pátria. Na realidade, percebe-se um conflito de Sérgio entre a língua materna que, enquanto pátria, é aquela que a instituição exército espera que ele ame, e a língua imposta pelo pai (a LE – LI), que ele enuncia como a língua que ama. Sérgio parece ter sido castrado com relação à LM através do “não” do pai, que o aproximou da LI.

Mais adiante, na continuação do recorte, o aluno materializa o desejo por uma garota com a qual se relacionou através da LI, por cartas:

RE2-4 (b): *The English language and I*

I spent years talking to a girl whose first language was not the same as mine. Though she spoke Portuguese much better than I did, she preferred to use English. In some corner on the shelves above my bed, lay her old, scented letters. Foreign words that are as hard to forget as the oath that binds me to the fatherland.³⁹

Sérgio

No contato através de cartas, o desejo pela garota e o desejo pela língua inglesa parecem se (con)fundir, numa narrativa erotizante. Sérgio usa significantes que remetem a sensações de prazer sexual (*room, scented letters* e *lay [...] above my bed* e o próprio termo *language*, se pensarmos em seu equivalente em português: língua): a imagem do ambiente erotizante construído com significantes como “no meu quarto, repousando (ou deitada) [...] sobre a minha cama” e “perfume feminino” aponta para o desejo tanto pela garota quanto pela língua inglesa, justamente a língua que o uniu à garota.

No trecho *Though she spoke Portuguese much better than I did, she preferred to use English*, observe-se que a língua eleita pela garota para se comunicar pelas cartas, e também eleita pelo próprio aluno, foi a LI. Como esta é uma LE para Sérgio, a enunciação da aceitação dessa escolha produz o efeito de sentido de liberdade ao

³⁹ Tradução de RE2-4 (b): *Eu passei anos falando com uma garota cuja primeira língua não era a mesma que a minha. Embora ela falasse português muito melhor que eu, ela preferia usar o inglês. Em algum canto nas prateleiras acima da minha cama, repousam suas velhas e perfumadas cartas. Palavras estrangeiras que são tão difíceis de esquecer quanto o juramento que me une à pátria.*

expressar ideias e sentimentos, ou seja, a LI é, para o aluno, a língua que não sofre a intromissão ou a interdição de sua LM. Há uma espécie de afastamento conveniente da LM nessa comunicação do casal, o que atesta a inscrição de Sérgio na LI. A LI o constitui; nela, a subjetividade do aluno aflora em uma escrit(ur)a rica em adjetivos e metáforas. Carregando traços românticos em seu relato autobiográfico, o texto de Sérgio, assim como outros textos com relatos de eventos passados, apresenta-se como desprovido de fronteiras entre autobiografia e ficção, na construção de uma verdade em forma de memória, prazerosa de ser (re)visitada, (re)produzida e (re)elaborada a cada enunciação em forma de relato.

Sentidos de desejo da pátria se materializam no trecho *Foreign words that are as hard to forget as the oath that binds me to the fatherland*. O verbo *bind* remete ao elo que o aluno enuncia ter com a pátria e, ao mesmo tempo, com a garota, sua correspondente. Sua relação com a pátria é a de um comprometimento formalizado através de um juramento (*oath*), proferido em palavras, que se comparam às palavras da LI presentes nas cartas que o ligam à garota. As palavras da garota, em LI, são comparadas às palavras do juramento que o une à pátria. O significante *bind*, assim, carrega tanto uma carga de dor como de prazer, sendo que remete a ligar, prendendo ou limitando alguém e, ao mesmo tempo, unindo confortável e prazerosamente.

Observe-se que o mesmo significante *letters* remete às “cartas” da garota que Sérgio deseja e às “letras”-palavras do juramento que fez à pátria, no início do curso, e que formalizam sua inscrição na FD militar e seu comprometimento com a pátria. Tanto as cartas quanto as palavras que as habitam e também habitam o juramento são representantes do desejo do sujeito-aluno e, como tal, difíceis de esquecer (*hard to forget*). A subjetividade do aluno, assim, vaza na maneira poética e singular através da qual ele expressa seus desejos, em forma de adjetivações e metáforas – e escapa, novamente, em *hard to forget*: se algo é difícil de esquecer, é porque já se tentou esquecer, mas, até então, sem sucesso. Em sua interminável escolha pela carreira militar, o aluno pode, em alguns momentos, ter procurado esquecer ora o juramento, ora as cartas de amor. O insucesso em esquecer aponta para um sentido de desejo tanto da garota quanto da pátria.

Essa maneira poética de se expressar na LI nos indica que esta é, para Sérgio, uma via de acesso ao inconsciente, não constituindo, portanto, uma forma de interdito ao seu dizer. Além disso, esse dizer subjetivo é uma amostra da (con) fusão de fronteiras entre LM e LE, já abordada em capítulo teórico. Fica claro, assim, que a linguagem, em

suas diferentes formas de manifestação, é a via pela qual nos dizemos e nos constituímos, seja ela qual for.

A pátria é representada por Sérgio como a “terra” do pai (e não da mãe), terra que lhe oferece um espaço seguro (especialmente, o exército) para se estabelecer e se constitui como ser social. A própria escolha (inconsciente) do significante *fatherland* (e não o equivalente léxico “motherland”) reitera a construção dessa cadeia de sentido. Remete ao mesmo pai que obrigou Sérgio a estudar inglês desde a tenra infância, oferecendo-lhe a LI como uma ferramenta, como vemos a seguir, na continuidade de seu texto escrito.

RE2-4 (c): *The English language and I*

Some say that knowledge is power, one might add that the most powerful knowledge is that of the universal language. In the ancient times, when Rome ruled the world, Latin had that power, Scipius famous frase “Delenda Cartago” decided the fate of an entire people. It makes me wonder about what can be done nowadays.⁴⁰

Sérgio

Na ilusão de uma língua pura, unívoca e completa em si mesma, promessa que jamais se cumpre, algumas pessoas sonham com a possibilidade dessa completude na instituição de uma língua universal, que, nos dias de hoje, seria o inglês; porém, trata-se de um sonho logocêntrico de estabilidade e controle ou, poderíamos dizer, desejo de poder: com uma língua supostamente perfeita e universal, o sujeito teria a ilusão de controle de toda comunicação e acreditaria que nada lhe escaparia, que todas as faltas seriam preenchidas. Sérgio, ao mesmo tempo em que é assujeitado ao poder da língua “universal”, relaciona o saber de uma LE ao poder de decisão e de controle sobre o outro, mencionando passagens da história militar. Enquanto sujeito do inconsciente e do desejo (que, neste caso, se manifesta como desejo de poder), procura validar seu discurso com citações (*Delenda Cartago [...]*, *knowledge is power* e *[...] that of the universal language*).

As citações de Sérgio caracterizam-se como o que Cardoso (2005, p. 79) chama de enunciados *fundadores* (grifo da autora) e define como (conjuntos de) verdades

⁴⁰ Tradução de RE2-4 (c): *Alguns dizem que conhecimento é poder, poder-se-ia acrescentar que o conhecimento mais poderoso é o da língua universal. Nos tempos antigos, quando Roma governou o mundo, o latim tinha esse poder, a frase famosa de Cipião “Delenda Cartago” {(Destruam Cartago)}decidiu o destino de um povo todo. Isso me faz pensar no que pode ser feito hoje.*

compartilhadas por uma coletividade que compõe uma FD e que fazem tal comunidade ser o que é. Afirma a autora:

O enunciador desses enunciados intangíveis é um Locutor Superior que garante a validade da enunciação em que o enunciado fundador é citado. O locutor que cita se transforma, diante desses enunciados, num mero suporte contingente, apagando-se diante do Locutor Maior (CARDOSO, 2005, p. 79).

Acrescentamos que, além de conferir credibilidade ao enunciado de quem cita, essa transformação o desresponsabiliza do “peso” do dizer, já que o dizer citado é tido como um dizer maior, muitas vezes referendado por toda uma comunidade e, como tal, inquestionável.

Foucault (2006, p. 149) relaciona a prática citacional à escrita dos *hypomnemata*, num contexto-época de valorização da tradicionalidade e do valor reconhecido do já-dito, sob a chancela da antiguidade e da autoridade - o que não impede o sujeito de fazer do já-dito um dizer seu, dando-lhe a articulação e o tom desejado, redimensionando-o. Assim, os enunciados fundadores, enquanto citações, nunca são aleatórios: são sempre enunciados a partir de um lugar discursivo específico e totalmente vinculados às determinações da FD em que se inserem. A materialidade das palavras de Sérgio nos apresenta o vínculo da ideia do poder do latim no Império Romano a um desejo de poder da LI no mundo atual, reiterado pela enunciação em primeira pessoa: *I wonder what can be done nowadays*. Como quem enuncia é um sujeito inserido e inscrito no contexto militar, fica mais evidente o efeito de sentido do desejo de poder como atrelado ao desejo da LI, apesar do sentido utilitário da mesma nesse contexto.

No encerramento do texto de Sérgio, que apresentamos abaixo, mobilizam-se sentidos de duplo orgulho: o de ser falante da LI – o que lemos como orgulho de ser atravessado pela língua - e o orgulho de servir à pátria, como observamos a seguir:

RE2-4 (d): *The English language and I*

*I am proud of speaking English, I'm also happy for it. It did me much good in the short span of my life and I hope that this ability might one day be employed in benefit of our great nation. Hurrah.*⁴¹

Sérgio

⁴¹ Tradução de RE2-4 (d): *Eu tenho orgulho de falar inglês, sou também feliz por isso. Fez-me muito bem no meu curto período de vida e eu espero que essa habilidade possa um dia ser empregada em benefício de nossa grande nação. Hurra.*

No fio do discurso, esses dois tipos de orgulho estão enredados de uma maneira bastante conveniente para alguém que ocupa a posição-sujeito de aluno no universo militar: o sujeito-aluno enuncia sua paixão pela LI eliminando o risco de ser considerado como não-patriota, já que esta poderá ser utilizada, em sua carreira, como ferramenta de serviço à pátria.

O grito de guerra (*Hurrah*), com o qual o aluno finaliza seu texto, é muito característico do vocabulário militar e usado como expressão de vibração em relação a algo (embora também seja usado, eventualmente, no meio civil, para expressar alegria e aprovação). É uma maneira de Sérgio marcar claramente sua filiação ao discurso militar e, portanto, ao discurso nacionalista de patriotismo. É possível afirmar que quem utiliza esse tipo de linguagem, tão impregnada de especificidades, na LI, é um sujeito atravessado pela mesma. Sérgio tanto fala na LI para expressar seus sentimentos como emprega a língua de forma utilitária, como instrumento de acesso ao poder, que deseja. Ao mesmo tempo, o grito de guerra (*Hurrah*) é um significante que encerra o escrito do sujeito-aluno num movimento de sutura, resguardando a imagem do sujeito-aluno ao caracterizá-lo como um bom militar, que utiliza conhecimentos variados em benefício de seu país. Pensando nas considerações de Dahlet (2003, p. 22), pode-se dizer que o aluno **fala em LI**, pois falar em uma língua é falar de dentro dessa língua na qual se está imerso, com todos os aspectos culturais nela intrincados; e também **fala a LI**, com propósitos utilitários, sócio-profissionais.

No próximo recorte, Jairo faz um relato, uma espécie de confissão de um desejo seu, em que revelações singulares vêm a tona, como se pode observar:

RO2 (b) (conversa professora-aluno)

P: Tell me about a person who is special for you

JAIRO: Teacher / I thought / in a special story for you

P: Really?

[...]

JAIRO: Hmm /// about // three weeks ago, a friend of mine from / Rio de Janeiro / came to talk to me : / 'My girlfriend / knows a girl / that have seen your face/ she was / my girlfriend was / watching your photos / my photos //and she / she saw a photo / with me and you / and her friend saw your photo / and is very interested in you' // and then I /// 'let me see this girl'

P: Hmm-hmm

JAIRO: I saw the girl / I started to talk with the girl / and / I / I was really interested in her /// and we / we just match / you know? / I don't know, we / really / look like
P: Did you]
JAIRO: Look like no / [inc]
P: You are alike?
JAIRO: Yes
P: And / did you meet her / physically?
JAIRO: Last hmm weekend / we had / licenciamento / and I went to / to Rio de Janeiro to meet her
P: Hmmm
JAIRO: And it was really really cool really cool
P: Hmmm
JAIRO: A::nd / I don't know teacher / I guess I'm in love⁴²

O aluno inicia sua fala trazendo uma história que foge um tanto ao que lhe foi pedido como atividade, numa espécie de desabafo, que parece ser, para ele, mais urgente que o atendimento à proposta da aula. A história que ele traz é construída como especial (*special*) tanto para ser relatada à professora quanto para si mesmo. Em sua confissão, o aluno parece refletir sobre seus sentimentos íntimos ao (re)contar (e, portanto, reinterpretar) a história vivida (*I was really interested in her; I went to Rio de Janeiro to meet her; and it was really really cool really cool; I'm in love*), procurando identificar e elaborar internamente esses sentimentos, através da linguagem, em *I don't know teacher / I guess I'm in love*. Vemos esse relato como uma espécie de confissão

⁴² Tradução de RO2 (b):

P: Conte-me sobre uma pessoa que seja especial para você
JAIRO: Professora /eu pensei / numa história especial para você
P: É mesmo?
[...]
JAIRO: Hmm /// mais ou menos // há três semanas /um amigo meu do / Rio de Janeiro / veio falar comigo: / minha namorada / conhece uma garota /que viu a sua foto / ela estava /minha namorada estava / olhando as suas fotos / minhas fotos //e ela / viu uma foto / comigo e você /e a amiga dela viu a sua foto /e está muito interessada em você // daí eu /// me deixe ver essa garota
P: Hmm-hmm
JAIRO: Eu vi a garota / comecei a falar com a garota / e / eu /eu fiquei bem interessado nela /// e nós / nós simplesmente combinamos / sabe? / Não sei nós / somos muito / parecidos
P: Vocês]
JAIRO: Parecidos {fisicamente} não / [inc]
P: Vocês têm semelhanças?
JAIRO: Sim
P: E / você a encontrou / fisicamente?
JAIRO: No último final de semana / nós tivemos / licenciamento {em LP}/ e eu fui para / o Rio de Janeiro para conhecê-la
P: Hmmm
JAIRO: E foi muito muito legal muito legal
P: Hmmm
JAIRO: E:: / eu não sei professora / acho que eu estou apaixonado

espontânea, pelo caráter inusitado que carrega: algo inesperado e não demandado é dito e há, de alguma forma, a devolutiva do “confessor”, a professora, que pode produzir sentidos de aprovação ou desaprovação. Mas, neste caso, acreditamos que a devolutiva é muito menos importante do que a confissão em si. Afinal, há um acontecimento recente na vida do sujeito, que é carregado de fortes emoções e que, portanto, provoca (re)arranjos subjetivos, para cuja elaboração o sujeito-aluno conta com o outro – que, juntamente com ele, fará a escuta e, de alguma forma, a elaboração dos novos sentidos produzidos. Quanto à devolutiva, uma simples expressão facial do outro que escuta poderia ser importante para o aluno.

Os trechos *I don't know* e *I guess* suavizam o valor emotivo da frase e o sempre arriscado efeito de certeza quanto ao enunciado, viabilizando ainda mais sua expressão e favorecendo o deslocamento subjetivo do aluno, que enuncia o tempo todo na primeira pessoa do singular, sustentando seu dizer, frente ao engessamento típico do dizer militar. O fato de toda essa produção de sentidos, que remetem à afetividade, ser feita espontaneamente em LI nos leva a acreditar que a LI está funcionando nesse relato, assim como em outros, como uma via de saída livre, um espaço de conforto, inclusive para a expressão de sentimentos íntimos como esse, especialmente quando nos lembramos que as condições de produção da FD militar são, invariavelmente, restritivas e poderiam se constituir num interdito à manifestação da subjetividade do aluno.

4.3.3. O lado indesejado do outro do desejo

Se, por um lado, o aluno militar se representa como um ser especial, por ser alguém que se sacrifica no desempenho de tarefas árduas, mais diretamente relacionadas ao exercício da profissão como combatente, por outro lado, a materialidade linguística também traz a caracterização de tarefas que não são especificamente relacionadas à atuação do militar como combatente e que, por isso, são representadas pelos participantes como enfadonhas e desnecessárias. Isso corrobora a ideia de que o aluno se inscreve numa FD que lhe conferiria reconhecimento e poder através do sofrimento, mas o sofrimento que ele imagina é o referente a atividades típicas da vida militar como combatente a não pelo desempenho de outras atividades não diretamente relacionadas à função de combate, embora também inerentes à profissão.

O aluno representa a profissão como sendo de luta e defesa da pátria, mas não inclui, nessa representação, atividades de estudo e provas de disciplinas como física,

português, etc., como se estas não fossem necessárias para sua futura atuação profissional. Também não inclui, nessa representação, atividades de treinamento e serviço militar de tarefas que não remetem à figura estereotipada do combatente, como treino de marcha, serviço de guarda por 24 horas ininterruptas, limpar o alojamento, os banheiros, arrumar sua própria cama e armário, preparar o uniforme para o dia seguinte e outras.

Nesta parte da pesquisa, trazemos estes outros dizeres, de alguns aspectos da vida militar que os alunos enunciam como não (muito) apreciados – aspectos indesejados do outro que é a sua vida militar.

Observemos, a esse respeito, o dizer de Mário:

RO5 (b) (conversa professora-aluno)

P: Tell me about the things you like to do

MÁRIO: I don't know I think that /// a: /// I like to /// to // do/ many things I like to // play soccer in my free time I like to go out watch TV

P: Hmm-hmm

MÁRIO: Stay with my family /// I like to do / normal things people / do // not just / like here

P: Hmm?

MÁRIO: Stay doing the same thing // always the same thing [...] I prefer to do different things / not always the same things⁴³

Na fala de Mário, atividades que o aluno valoriza (*play soccer [...] normal things*) são mencionadas na referência a atividades externas ao ambiente militar, enquanto este é representado como repetitivo (*here [...] same things*). As atividades rotineiras e repetitivas são representadas como monótonas, enfadonhas e desnecessárias à profissão, como se pode observar na continuidade da enunciação de Mário:

⁴³ Tradução de RO5 (b):

P: Fale-me sobre as coisas que você gosta de fazer

MÁRIO: Não sei eu acho que ///uma:: /// eu gosto de /// de // fazer / muitas coisas eu gosto de // jogar futebol nas horas vagas eu gosto de assistir à TV

P: Hmm-hmm

MÁRIO: Ficar com a minha família /// eu gosto de fazer / coisas normais que as pessoas / fazem // não só / como aqui

P: Hmm?

MÁRIO: Ficar fazendo a mesma coisa // sempre a mesma coisa [...] eu prefiro fazer coisas diferentes / não sempre as mesmas coisas

RO5 (c) (conversa professora-aluno)

/ P: Tell me something that you don't like
MÁRIO: I don't like // when I have / time / free time / when I can do / things different / I don't like to do the same things / you know / like: / uh:: / when I can / I prefer / do / different things
P: Hmm-hmm
MÁRIO: That / than / the things that we normally do
P: But during your free time you can do what you want here]
MÁRIO: Yeah
P: Can't you?
MÁRIO: Yeah but / uh::: / some people here / use the free time to:: / how can I say? / to::: / organize things / like: uh: / the:: / the:: / coturno how can I say?
P: Oh the boots
MÁRIO: Yeah / like:::
P: polish the boots?
MÁRIO: Yeah / polish the boo::ts / and / put the / the clothes goo::d {entonação de enfado} / and I / I do this / when I / have to do this
P: Hmm-hmm
MÁRIO: When I don't have / oh / I think that // I want to:: / enjoy my free time / I prefer the different things / not just the same things always⁴⁴

Esses dizeres de um aspecto indesejado da rotina militar vêm a ratificar a representação que nossos participantes fazem de um militar combatente e heroico, sem considerar outras coisas que lhes são obrigatórias no dia-a-dia, como as já mencionadas, além de algumas funções que lhes são obrigatórias, como as administrativas (como fazer e apresentar relatórios de faltas e outras tarefas) e a manutenção da segurança do

⁴⁴ **Tradução de RO5 (c):**

P: Diga-me uma coisa de que você não gosta
MÁRIO: Eu não gosto // quando eu tenho / tempo / tempo livre / quando eu posso fazer / coisas diferentes / eu não gosto de fazer as mesmas coisas / sabe / como: / ahn:: / quando eu posso / eu prefiro / fazer / coisas diferentes
P: Hmm-hmm
MÁRIO: Do que / das / as coisas que nós fazemos normalmente
P: Mas durante o seu tempo livre você pode fazer o que você quer aqui]
MÁRIO: Posso
P: Não pode?
MÁRIO: Posso mas / ahn::: / algumas pessoas aqui / usam o tempo livre para:: / como eu posso dizer? / para::: / organizar as coisas / como: ahn: / o:: / o:: / **coturno** {em LP} como eu posso dizer?
P: Ah o coturno
MÁRIO: É / como:::
P: engraxar os coturnos?
MÁRIO: É / engraxar os cotu::rnos / e / arrumar as / as ro::upas {entonação de enfado} / e / eu / eu faço isso / quando eu / tenho que fazer
P: Hmm-hmm
MÁRIO: Quando eu não tenho / ah / eu acho que // eu quero:: / aproveitar meu tempo livre / eu prefiro as coisas diferentes / não só as mesmas coisas sempre

quartel, fazendo rondas e outras - atividades que não fazem parte de sua memória discursiva do que seja o dia-a-dia militar, mas que constituem a economia do enquadramento normatizante do sujeito, para que este seja dócil e útil na engrenagem do poder disciplinar.

O desagrado para com essas atividades mostra que a imagem que o aluno faz de si corresponde à expectativa que tem para o exercício de sua profissão – sem falhas, apenas de acordo com seus desejos, como se isso fosse possível. Ao (d)enunciar essa espécie de frustração, há hesitação em cuidadosa seleção de palavras, mas, a despeito desse cuidado, escapam nos/dos dizeres de Mário alguns efeitos de sentido de falta de liberdade. Constrói-se, nas palavras de Mário (*free times; [prefer] different things, same things [Always]*), uma queixa a respeito da rotina, da repetição. O aluno enuncia com entonação de enfado (*polish the boo::ts / and / put the / the clothes goo::d*) ao mencionar atividades repetitivas. As repetições das palavras *free, same e prefer [...]* *different things* sugerem um reforço do sentido de enfado.

O modal deôntico *have to* aponta para a obrigatoriedade das atividades mencionadas, que Mário diz cumprir apenas quando necessário. Esse dizer aponta para a ideia de que alguns colegas o fazem (*some people here / use the free time to:: / how can I say? / to:: / organize things / like: uh: / the:: / the:: / coturno [...]* *polish the boo::ts / and / put the / the clothes goo::d* {entonação de enfado}) mesmo quando não é necessário, e isso parece incomodá-lo, como um costume que ele não deseja compartilhar. Nessa cadeia discursiva e na sonoridade com a qual ela é enunciada, capta-se a denúncia não só de um sentido de mecanicidade na realização das tarefas cotidianas (*things that we normally do*), mas de uma mecanicidade desnecessária e “voluntária” de alguns colegas: sem que haja uma ordem de um superior hierárquico para tal, estes agem de maneira a se encaixarem no enquadramento normatizante e docilizante dos corpos (e mentes), um exemplo do poder sinóptico que circula no grupo de alunos e até da vigilância de si mesmo exercida por cada um. Mário diz muito de si e do outro ao fazer esse tipo de denúncia, no que consideramos um gesto discursivo de resistência e, além disso, um movimento de subjetivação na LI, ao refletir sobre suas opiniões e prioridades e declarar seu mal-estar, assumindo e sustentando uma posição ao se opor à postura de ceder ao controle invisível, como afirma que fazem alguns de seus colegas. O sujeito-aluno parece negociar suas ações, fazendo apenas aquilo que é estritamente necessário em troca de atingir seu objetivo, que é ser um oficial do exército.

Efeitos bem semelhantes habitam o dizer de Cláudio:

RO8 (b) (conversa professora-aluno)

CLÁUDIO: A::nd // well I like to: when do I have / I can go home I like to / get out with my frie::nds / cinema
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: Normal things
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: Not bo::red {entonação de enfado}
P: Hmm-hmm / tell me / what don't you like?
CLÁUDIO: // Oh just the // stay: / don't have the / ah // for example stay here / and no/ nothing to do:: I need to: be: / I can't go o::ut can't // I not li:ke to I not / I don't like to:: / stu:dy so much I / don't know // I //nor I am tired //so I can / I //energy to:: /stu:dy to / [inc] {entonação de enfado}⁴⁵

Assim como Mário, Cláudio se queixa da monotonia. Utiliza também a entonação de enfado, o que alonga e reforça o sentido da palavra *bo::red*. Esse mesmo efeito de sentido de tédio é percebido nas repetições em torno de *stay here, nothing to do* e *I don't like to study*. A todos esses efeitos o aluno contrapõe a ideia da normalidade, conferida à atividade de sair com amigos, o que sugere a ideia de que as atividades rotineiras não são normais para esse aluno.

Para a ideia de “normalidade”, nos recortes de Mário e Cláudio, percebemos dois sentidos diferentes, embora semelhantes. No universo militar, a normalidade relaciona-se à repetição das regras (“normas”) a seguir dentro do quartel, algumas das quais se referem às atividades que não fazem parte do imaginário do aluno do que seja a vida militar. São atividades que ele não escolheu fazer, ou o que chamamos, no título desta seção, de “lado indesejado” do outro do desejo. Em situações em que o aluno não está no quartel, a normalidade refere-se a fazer parte de um grupo, apoiando-se nos

⁴⁵ Tradução de RO8 (b)

CLÁUDIO: E:: // bom eu gosto de: quando eu tenho mesmo {tempo livre}/ eu posso ir para casa eu gosto de / sair com meus ami::gos / cinema
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: Coisas normais
P: Hmm-hmm
CLÁUDIO: Não entedia::das {entonação de enfado}
P: Hmm-hmm / diga-me / de que você não gosta?
CLÁUDIO: // Ah só // ficar: / não ter as / ah // por exemplo ficar aqui / e não / nada para faze::r eu preciso: ficar: / eu não posso sai::r não // eu não go:sto de não / eu não gosto de:: / estuda:r tanto eu / não sei // eu // nem estou cansado // então eu posso / eu // energia para:: / estuda:r para / [inc] {entonação de enfado}

fazer e dizeres desse grupo, em atividades, em princípio, escolhidas - e, embora inconscientemente por parte do jovem – a seguir normas também.

Flávio, por sua vez, não se queixa da repetitividade, mas da natureza de algumas atividades:

RO9 (conversa professora-aluno)

P: [...] What don't you like?

FLÁVIO: I don't like? /// I don't like to work i::n / é: work i::n / weekends.

P: Hmm

FLÁVIO: We have the:: / we don't have / free time in / weekends / when I / é: have to:: / é work in / weekend it's /// bad for me.

P: But / are there any weekends when you have to work on Saturday and Sunday? / Or just Saturday?

FLÁVIO: Yes the:: // sometimes we have / é:: / classes on / Saturday and / on Sunday / é:: / we are // é:: plantã::o / sargento de dia cabo de dia.

P: When you're on duty?

FLÁVIO: É / on duty / on Sundays⁴⁶

Embora a pergunta seja endereçada unicamente a Flávio, este alterna suas falas entre a responsabilização e a não responsabilização pelo seu dizer, variando o sujeito da enunciação entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural. Com a pluralização do sujeito da (d)enunciação, os sentidos ficam “compartilhados” entre ele e seus colegas, que têm as mesmas obrigações, enquanto os trechos em que o sujeito não é pluralizado apontam para certa responsabilização pelo seu dizer. Vemos, nesse movimento, uma denúncia em que o sujeito faz um movimento de subjetivação, mas, de maneira intercalada, com o cuidado de escorar-se no seu grupo. A repetição do significante “final de semana”, de diferentes maneiras, e (*have to*) *work* localiza a perda

⁴⁶ Tradução de RO9:

P: [...] De que você não gosta?

FLÁVIO: Eu não gosto? /// eu não gosto de trabalhar em:: / é: {em LP} trabalhar em:: / finais de semana

P: Hmm

FLÁVIO: Nós temos o:: / nós não temos / tempo livre em / finais de semana / quando eu / é: {em LP} tenho que:: / é {em LP} trabalha em / final de semana é /// ruim para mim

P: Mas / há finais de semana quando vocês têm que trabalhar no sábado e no domingo? / ou só sábado?

FLÁVIO: Sim o:: // às vezes nos temos / é:: {em LP} / aulas no / sábado e / no domingo / é:: {em LP} / nós estamos // é:: plantã::o / sargento de dia cabo de dia {em LP}

P: Quando vocês estão de serviço?

FLÁVIO: É / de serviço / aos domingos

que o aluno denuncia: a perda de descanso, ou de tempo livre (*we don't have free time*) nos finais de semana.

Muito semelhante aos anteriores, o recorte a seguir foi incluído nesta seção, no sentido de confirmar a recorrência do efeito de sentido de desagrado em relação a algumas atividades militares:

RO10 (conversa professora-aluno)

P: [...] what kind of thing don't you like?
MARCELO: u:hh // Well I can't think / I can't / think of anything special.
P: What kind of activity what kind of person / anything // don't you remember anything?
MARCELO: I hate / the things that we do / *Front Square* / formatura / parade / I hate that {risos}
P: The mandatory things?
MARCELO: Yeah
P: OK
[...]
MARCELO: [...] Yeah:: it's kind of / I think there are too many // for the beginning it's OK, because you have to / to learn / but now / we / we know e / everything so everything is just / just mechanical you go the:re you know // everything so:: / in your mind it's just // time passing⁴⁷

Da mesma maneira, Marcelo declara não gostar de atividades militares como as que são feitas para treinamento de marcha, desfile e postura militar em geral, desenvolvidas numa praça interna, a **Front Square** (*the things we do at the *Front Square**). São atividades que nada têm em comum com a imagem pré-concebida ou idealizada do que um militar combatente faz em seu cotidiano.

⁴⁷ Tradução de RO10:

[...]
P: Hmm-hmm // e de que tipo de coisa você não gosta?
MARCELO: ahn:: // Bom eu não consigo pensar / eu não consigo pensar / em nada especial
P: Que tipo de atividade que tipo de pessoa / qualquer coisa // você não se lembra de nada?
MARCELO: Eu odeio / as coisas que nós fazemos / *Praça Frontal* / **formatura** {em LP} / parada / odeio isso {riso}
P: As coisas obrigatórias?
MARCELO: É
P: OK
[...]
MARCELO: [...] É :: é tipo / eu acho que tem muitas // para o começo tudo bem porque você tem que / que aprender / mas agora / a gente / a gente sabe t / tudo então é tudo simplesmente / mecânico você vai lá:á você sabe // é tudo tão:: / na sua cabeça é só // o tempo passando

Inicialmente, o aluno enuncia não haver nada de que ele não goste, no silenciamento de sentidos: deixa de mencionar atividades de que não gosta, provavelmente porque esse dizer seria do tipo que não é o esperado ou apreciado em um aluno pela instituição. Porém, logo em seguida, diz odiar as atividades mencionadas, (enunciadas depois como mecânicas), afirmação que é amenizada (e viabilizada) por risos, que, nesta frase, vêm a cumprir a função de suavizar o deslize dos sentidos.

Daniel declara o mesmo tipo de desagrado em relação a algumas especificidades do dia-a-dia militar:

RO11 (conversa professora-aluno)

P: What kind of things don't you like?

Daniel: I don't like :: ééé :: taking duty : and : being punished

P: Have you ever been punished?

Daniel: Yes⁴⁸

Além da queixa em relação à atividade de manutenção da segurança da escola, que não faz parte da imagem ideal da vida militar, há outra que é um dizer que é óbvio (afinal, normalmente, ninguém gosta de ser punido), mas que, mesmo, assim, o aluno explicita, o que aponta, nas palavras de Daniel, não apenas para uma queixa, mas também para um pequeno gesto de resistência.

Observando todos os recortes que compõem esta seção da análise, percebemos que, se, por um lado, os alunos não se representam como comuns ou “normais”, porque buscam construir para si a imagem de pessoas especiais, diferentes e com algo a mais que as pessoas comuns, por outro lado, a materialidade aponta para um desejo de serem “normais” como pessoas livres, não pessoas que ficam impedidas de deixar o quartel por vários dias e têm que cumprir obrigações que não coadunam com a representação de militar heroico que trazem consigo desde antes de seu ingresso na profissão. Vemos, assim, mais uma vez, que o conceito de normalidade é variável entre os alunos. Enquanto equivale a ser banal e sem destaque para um aluno, equivale a ser livre de obrigações entediantes e cansativas, para outro.

⁴⁸ Tradução de RO11:

P: De que tipo de coisas você não gosta?

Daniel: Eu não gosto :: ééé {em LP}:: de tirar serviço : e : ser punido

P: Você já foi punido?

Daniel: Já

As queixas ou denúncias que constituem este eixo discursivo podem parecer comuns demais para serem consideradas como dizeres da subjetividade dos participantes, mas é preciso que nos lembremos da especificidade das condições de produção no universo desta pesquisa. Uma frase como “Eu odeio ter que correr todos os dias”, por exemplo, tem um valor (e, portanto, efeito de sentido) muito diferente, mais “pesado” no universo militar do que teria numa escola civil, em que esse tipo de frase pode ser normalmente ouvida de alunos, sem problemas. As consequências desse tipo de dizer têm proporções específicas no contexto militar, em que o aluno deve se mostrar sempre disposto a cumprir seus deveres, sendo inclusive avaliado em relação a essa disposição.

Além do ato da denúncia, em si, interessam-nos seus efeitos de sentido, pois, segundo Payer (2006, p. 66, grifos da autora),

*o sujeito que enuncia algo como denúncia **rejeita** que este mesmo conteúdo ocupe o lugar da verdade, o que resulta, por efeito, na reafirmação discursiva de uma outra verdade, que não é aquela enunciada **ipsis literis**. Quem denuncia **não enuncia** com todas as letras nos sentidos fundamentais que constituem a “aposta” do seu gesto de dizer. O que propõe não está dito nas palavras enunciadas, a não ser sob o modo in ausência de um horizonte possível, de um a-dizer que se encontra concernido pela implicação que a denúncia performa.[...] Na enunciação que denuncia, produz-se uma espécie de **intervalo** entre aquilo que se **afirma como verdade do enunciado** e aquilo que se **reafirma discursivamente na prática da linguagem**, como um horizonte possível no real do discurso.*

Foi o interesse nesse intervalo mencionado por Payer, onde se (re)vela o real, que nos levou à análise que empreendemos neste eixo discursivo que ora concluímos. O intervalo mencionado por Payer é o que nos traz sentidos que a opacificação, empreendida pelo sujeito, oculta a um olhar rápido ou superficial, mas que guarda marcas importantes do que há de singular no sujeito enunciator.

O fato de que as denúncias mencionadas tenham sido feitas na LI aponta para a possibilidade de este ser um indício de que é mais confortável (porque menos arriscado) fazê-lo em um espaço discursivo outro, uma outra língua, um espaço à parte, não o mesmo espaço em que circulam as regras e punições, enfim, as restrições a que os alunos estão sujeitos, características da disciplina militar e, para alguns, da língua dita materna. Isso nos leva a acreditar, mais uma vez, na LE também como lugar de expressão da subjetividade e não (apenas) como um interdito.

As queixas feitas por diferentes participantes variam em termos de intensidade e sustentação pelo enunciador: enquanto algumas são feitas mais “abertamente”, outras são um pouco modalizadas, em gestos de certa contenção (ilusória) de sentidos. Atribuímos essa variação ao grau de subjetivação de cada sujeito-aluno em relação ao ambiente que o cerca e às atitudes que tomou, tem tomado e tomará quanto à sua vida pessoal e profissional. Alunos mais capazes de subjetivar a causa de seu desejo tendem a sustentar melhor seu dizer, que, por esse motivo, traz menor incidência de contenção de sentidos. São gestos de sutil e pulverizada resistência ao poder panóptico e sinóptico circulante nessa FD de alunos militares. Apesar da vigilância exercida constantemente a partir de vários pontos do universo do internato militar, capta-se, no dizer de alguns sujeitos, o dizer de desagrado em relação ao que vai na contramão de seu desejo.

4.4. Dissonâncias

O que nos levou a eleger a palavra “dissonâncias” para intitular esta seção relaciona-se à música. Em uma canção, um ou mais sons dissonantes entre muitos outros (consonantes) são percebidos como diferentes; no entanto, esses sons também compõem a canção, porque têm algo em comum com os outros que a formam e, principalmente, porque lhe são bastante relevantes, enriquecendo-a. Da mesma maneira, alguns dizeres desta pesquisa são diferentes por fugirem à regularidade enunciativa; porém, são importantes enquanto vozes diferentes do mesmo universo, vozes que compartilham as mesmas condições de produção e que trazem sentidos importantes compondo seu dizer, assim como as dissonâncias musicais compõem uma canção.

Observemos, então, alguns desses dizeres, ao mesmo tempo dissonantes e sonoros:

RE1-10 (*What was the hardest thing ...?*)

This is not an easy thing to write about. First because we already know that what is coming is much worse than what has already gone; second, because it requires that one searches his worst memories. So this is the memory I chose, maybe not the worse but painful enough.

It was one of those December mornings, already hot despite the early hour. She was close to me, holding hands. We were under a tree, barely avoiding the low sun. Her father waited inside the car just down the street. We didn't talk much, we just stood there wasting the last seconds

we had. She would be gone for a while and when she would be back I'd already be away.

*I looked at her holding dear to memory the sight of her face, the sound of her voice, of her rare but charming laughs. Her father shouted something in his native language, I did not know what it was but I knew she had to go then. "The moment of farewell arrives, I saw anxiety forming a stormy mist in her eyes", as the old Russian song goes. Letting go of her hand that day, the hardest thing I remember.*⁴⁹

Sérgio

A escrita de Sérgio nos conta a história de uma perda. Os sentidos que produz representam seu conflito pessoal, provocado pelas ideias de aconchego, calor, sensualidade, proximidade e conforto, em *sun, hot, morning, holding hands, holding dear to memory* e *the sight of her face* (inter)rompidas por um dizer oposto, de frieza e distanciamento espaço-temporal, materializados em *stormy mist, farewell, letting go, hardest, away* e *that day*. O pai da garota é aquele que faz o corte, a ruptura do momento de prazer. Cumpre, no texto, a função do pai segundo a psicanálise freudolacaniana, aquele que interdita, barrando o sujeito ao distanciá-lo da satisfação de seu desejo, através da regra, da lei, do “não” que castra.

Na (re)criação do ambiente de separação de uma garota, a singularidade do sujeito da enunciação irrompe através do uso de adjetivos, advérbios e expressões adverbiais que trazem efeitos de sentido de afeto (*She was close to me, holding hands / I looked at her holding dear to memory the sight of her face, the sound of her voice, of her rare but charming laughs*) e aconchego e sensualidade (*sun, hot*), enfatizados pela menção a partes do corpo da garota (*hands, face, eyes*). A frase *I saw anxiety forming a stormy mist in her eyes*, em que *stormy mist* parece substituir “lágrimas”, é uma maneira metafórica de relatar o momento de despedida, com uma carga afetiva bem maior do que teríamos se o sujeito-aluno enunciasse simplesmente “She cried because she was very anxious”. É uma maneira encontrada pelo real de se manifestar como breve vazamento do excesso, pela linguagem.

⁴⁹ Tradução de RE1-10

Esta não é uma coisa fácil de escrever. Primeiro porque nós já sabemos que o que está por vir é muito pior do que o que já passou; Segundo, porque exige que se busque suas piores memórias. Então esta é a memória que eu escolhi, talvez não a pior mas suficientemente dolorosa. / Era uma daquelas manhãs de domingo, já quente apesar de ser cedo. Ela estava perto de mim, de mãos dadas. Estávamos sob uma árvore, mal evitando o sol baixo. Seu pai esperava no carro, um pouco à frente, na mesma rua. Nós não falamos muito, só ficamos ali aproveitando os últimos segundos que tínhamos. Ela iria embora por um momento e quando ela voltasse, eu já estaria longe. / Eu olhei para ela gravando na memória a visão de seu rosto, o som de sua voz, de seu riso raro mas charmoso. Seu pai gritou algo em sua língua nativa, eu não sabia o que era, mas eu sabia que ela tinha que ir naquele momento. “O momento do adeus chegou, eu vi a ansiedade formando uma névoa de tempestade em seus olhos”, como diz a velha canção russa. Soltar a mão dela naquele dia, a coisa mais difícil de que eu me lembro.

Sentidos de distanciamento espaço-temporal, que caracterizaram a despedida, foram materializados em *farewell*, *leting go*, *away* e *that day*, significantes que marcam o afastamento da garota e que são pontos de apoio na (re)elaboração de um evento de vida representado como doloroso ([...] *painful enough*). Sentidos de dor ou falta de perspectiva de prazer também se materializam em [...] *we already know that what is coming is much worse than what has already gone*, em que se estabelece uma comparação entre presente e passado, apontando também para uma perspectiva do futuro. A pluralização do sujeito da enunciação (*we*) aponta para a necessidade de compartilhar sentidos com o grupo de colegas e, portanto, uma possível referência a seu futuro como militar. Divide-se a responsabilidade para que se alivie o peso do dizer, viabilizando-o.

A intensidade da representação da emoção de dor na escrita de Sérgio sugere um apelo do inconsciente para que essa dor seja amenizada nesse mo(vi)mento enunciativo de busca em suas “piores lembranças” (*worst memories*).

Segundo Nazar (2006, p. 167), em termos psicanalíticos, a escrita limita os efeitos da pulsão de morte, já que [*e*]la *pacifica aquele que escreve bem como o que lê*. A escrita de Sérgio, carregada de significantes que constroem um cenário da emoção de afeto, não apenas reedita um fato desprazeroso do seu passado, mas também aponta para a possibilidade de trabalhar a dor da perda que insiste em povoar sua memória, com o auxílio do efeito de suavização dos sentidos de dor, proporcionada pela riqueza na adjetivação, adverbiação e metáforização. Nesse sentido, a escrita de si e do outro em LI tem um importante papel na rememoração e reconstrução, recriação de histórias vividas, como parte do processo de reconstituição subjetiva. Vemos tal processo como vital no desenvolvimento do aluno como sujeito na LI, se visamos a aprendizagem desta enquanto língua-cultura, com o atravessamento do aluno pela língua do outro que o reconfigura e o ressignifica como sujeito.

No dizer de Vítor, é na manifestação do desejo da/pela mãe que a subjetividade irrompe, como podemos perceber:

RO11 (a) (conversa professora-aluno)

P: What are the things you like?

VÍTOR: I like / drawing.

P: Drawing?

VÍTOR: Yes.

P: Hmm

VÍTOR: I draw since I was a child
 [...]
 VÍTOR: Since I was a / little boy/// I / I also like / dancing // ballroom
 dance
 P: Hmm // did you ever take any classes?
 VÍTOR: I took these classes two years ago start in a crazy / with my
 mother //
 P: Hmm
 VÍTOR: I never thought I could dance / something like that / but then
 I / discovered this / like // and then I share this with my mother
 P: Hmm
 VÍTOR: She invites me to this world⁵⁰

Vítor enuncia o gosto por atividades artísticas (*drawing, ballroom dance*). O gosto por uma delas, a dança de salão, se apresenta como diretamente relacionado à figura da mãe, com quem revela ter afinidade e proximidade física, favorecida por essa atividade. Diferentemente da maioria dos alunos, a imagem de Vítor de alguém especial é a figura feminina e não a masculina, como se observará na próxima sequência. Também é diferente da maioria, em sua enunciação, o fato de eleger, como paixões, atividades artísticas de lazer e não atividades militares. Não há a construção da imagem de um militar sofredor ou heroico em suas palavras e, sim, de atividades de lazer não específicas do ambiente militar, atividades que “fogem à regra”, caracterizadas pelo aluno como malucas (*crazy*). É esse o mundo ao qual sua mãe “o convida” (*She invites me to this world*). Consideramos esse convite como um chamado a integrar um mundo à parte (diferente do universo militar).

Vejam o próximo recorte, que dá sequência ao mesmo momento enunciativo, ainda com referência à figura materna:

⁵⁰ Tradução de RO11 (a):

P: Quais são as coisas de que você gosta?
 VÍTOR: Eu gosto / de desenhar
 P: Desenhar?
 VÍTOR: Sim.
 P: Hmm
 VÍTOR: Eu desenho desde que eu era criança
 [...]
 VÍTOR: Desde que eu era / garotinho /// eu / eu também gosto / de dançar // dança de salão
 P: Hmm // você já teve aulas?
 VÍTOR: Eu tive essas aulas dois anos atrás comecei de uma maneira maluca / com a minha mãe
 P: Hmm
 VÍTOR: Eu nunca pensei que eu soubesse dançar / uma coisa assim / mas aí eu descobri isso / como // e daí eu divido
 isso com a minha mãe
 P: Hmm
 VÍTOR: Ela me convida para esse mundo

RO11 (b) (conversa professora-aluno)

P: Now / tell me about someone you like
VÍTOR: My mom
P: What kind of person is she / what does she like?
VÍTOR: The // my idol / she's smart she's a teacher / and she did /
how do I say / pós-graduação?
P: Postgraduation
VÍTOR: Postgraduation in psychology
P: Hmm-hmm
VÍTOR: So I talk / to her about anything she / enjoy talk to me about/
math / anything / even if she doesn't know / scientific facts she like to
debate / to:: discuss
[...] But she's a very happy / woman and I'm proud to be / his son //
her son
P: And so / how do you spend time with your mother?
VÍTOR: Ah:: / these days I'm // discovering a new hobby / it's going
to the movies
P: Hmm-hmm
VÍTOR: I didn't go very often but now I go every / weekend
P: Hmm
VÍTOR: Hmm I like movies in general / just to: get out / for / spend
some: time not thinking about army / just / relaxing
P: And your mother? Does she go to the movies with you?
VÍTOR: Yes / every time is:: / come back to *Santos* / we / go to the
movies / we / also: / watch [inc] together⁵¹

A figura da mãe parece condensar a função de pai e mãe, como sugere, num lapso, a substituição do possessivo feminino, em *her son*, pelo masculino, em *his son*,

⁵¹ **Tradução de RO11 (b):**

P: Agora / me fale sobre alguém de quem você gosta
VÍTOR: Minha mãe
P: Que tipo de pessoa ela é / de que ela gosta?
VÍTOR: O // meu ídolo / ela é inteligente é professora / e ela fez / como eu digo / pós-graduação?
P: Postgraduation
VÍTOR: Pós-graduação em psicologia
P: Hmm-hmm
VÍTOR: Então eu converso / com ela sobre qualquer coisa ela / gosta de conversar comigo sobre / matemática / qualquer coisa / mesmo se ela não souber / fatos científicos ela gosta de debater / de:: discutir [...] Mas ela é uma mulher / muito feliz e eu tenho orgulho de ser filho dele // dela
P: E então / como você passa o tempo com a sua mãe?
VÍTOR: Ah:: / esses dias eu estou // descobrindo um novo hobby / é ir ao cinema
P: Hmm-hmm
VÍTOR: Eu não ia com muita frequência mas agora eu vou todo / final de semana
P: Hmm
VÍTOR: Hmm eu gosto de filmes em geral / só para: sair / para / passar um tempo não pensando no exército / só / relaxando
P: E a sua mãe? Vai ao cinema com você?
VÍTOR: Vai / toda vez que:: / eu volto para *o Rio de Janeiro* / nós / vamos ao cinema / nós / também: assistimos [inc] juntos

na fala de Vítor. Essa condensação de funções parece explicar o caráter dissonante do dizer de Vítor em relação ao da maioria de seus colegas.

Observe-se o fato de o sujeito-aluno eleger a mãe (e não o pai) como ídolo e motivo de orgulho, além da (consequente) valorização de atividades acadêmicas e artístico-culturais (*teacher / pós-graduação / scientific facts / debate / discuss / movies*), relacionadas à figura da mãe. São traços da subjetividade do sujeito-aluno em seu dizer, que não trazem as marcas discursivas do militar sofredor, recorrentes no dizer dos colegas. Não há menção de pessoas ou atividades militares na fala deste aluno, diferentemente de muitos outros, que trazem, na materialidade, uma figura masculina relacionada ao universo militar. Há, ao contrário, a justificativa para tantas atividades de lazer, como um afastamento necessário da rotina profissional (Hmm I like movies in general / just to: get out / for / spend some: time not thinking about army / just / relaxing).

Essa ausência de menção a atividades militares e a menção a outras, de lazer, apontam para um sentido de liberdade no dizer de Vítor, nessa produção oral. O sujeito-aluno não recorre a dizeres “institucionalmente corretos”; não busca uma coincidência entre seu dizer e o dizer que se espera que ele produza. A materialidade nos mostra o que parece ser o “desejo da mãe”, em dois sentidos: o desejo que a mãe tem em relação ao filho e o desejo que o filho tem em relação à mãe, em termos afetivos.

No dizer de Cláudio, a seguir, a dissonância é um pouco maior que nos recortes anteriores:

RO8 (c) (conversa professora-aluno)

P: So tell me about yourself Cláudio what kind of person are you what kind of things do you like? / what things or activities or people do you like or don't like?

CLÁUDIO: Well / I think // I: / before I came /ah:: come to here I was very shy:: very // not [inc] // é:: / not much / communi/ communicate?

P: Outgoing / communicative

CLÁUDIO: Now::/ I think: with the co] the living here with my // so many / guys so many / people I start to be more // more:: como fala mais::

P: More outgoing

CLÁUDIO: Isso / É. / extrovertido eu quero falar.

P: Hmm-hm. / Extrovert

CLÁUDIO: Extrovert. [...] **é** {em LP} / So: I think it's this: I'm more // have more // confidence⁵²

Ao invés de apenas responder à pergunta que lhe foi feita, Cláudio, de maneira inesperada, faz uma confissão voluntária de algo que o incomodava no passado, a timidez. Para Cláudio, o ambiente militar não parece se configurar como um interdito, já que o aluno complementa a confissão ao trazer na enunciação o foco do relato que havia iniciado: sua mudança subjetiva, ao se libertar da timidez, produzindo o sentido de que a instituição militar foi justamente o que o transformou em alguém extrovertido, comunicativo e confiante. A que(m) atribuir essas transformações? O aluno as atribui à convivência com muitas pessoas e pensamos que tais transformações se explicam pelo apoio que o sujeito-aluno tem no outro, no grupo, nas relações interdiscursivas.

Como já discutido na seção 4.2.1, neste capítulo, na FD militar, circulam sentidos que levam a uma espécie de culto à imagem estereotipada do combatente e os sujeitos-alunos procuram incorporar essa imagem tanto individual quanto grupalmente. A evolução de Cláudio de alguém tímido para um rapaz extrovertido envolve certa coragem para vencer esse obstáculo e se expressar, o que aponta para a possibilidade de um sentido de heroísmo que o teria transformado, não em um herói que enfrenta conflitos no Haiti ou traficantes de drogas em morros cariocas, mas um herói de si mesmo, ao vencer a si mesmo, através da linguagem, tanto na LM quanto na LI, tendo hoje o (saber e) controle sobre algo de si que antes o dominava. Além disso, nessa mesma FD, os sujeitos-alunos, vivendo como grupo, dividindo experiências semelhantes, constroem juntos suas verdades e suas resistências. Dessa maneira, a coesão (real ou aparente) do grupo tem o (micro)poder de conferir a cada um deles e ao grupo um sentido de segurança em sua busca de satisfação profissional e pessoal.

Pensamos a transformação de Cláudio como um processo em que o sujeito-aluno, em seu desejo de ser (como) alguém especial – pai, militar, comandante etc.,

⁵² **Tradução de RO8 (c):**

P: Então me fale sobre você Cláudio que tipo de pessoa você é de que tipo de coisas você gosta ou não gosta?

CLÁUDIO: Bom / eu acho que // eu:: / antes de vir /ah:: vir para cá eu era muito tí::mido :: very // não [inc] // **é** {em LP}:: / não muito / comuni/ comunicar?

P: Expansivo / comunicativo

CLÁUDIO: Agora::/ eu acho que: com <os co>] a convivência aqui com meus // tantos / caras tantas / pessoas eu começo a ser mais // mais:: **como fala mais::** {em LP}

P: Mais expansivo.

CLÁUDIO: **Isso / é / extrovertido eu quero falar** {em LP}

P: Hmm-hmm / Extrovertido

CLÁUDIO: Extrovertido. [...] **é** {em LP} / então: eu acho que é isso : eu sou mais // tenho mais // confiança

identifica-se com o grupo, na/com a FD. Até então tímido, Cláudio passa a pertencer a um grupo, que o respalda e com o qual há mais conforto em dizer-se. Ao dizer-se, o sujeito-aluno constrói um saber sobre si, o que lhe confere poder sobre si, permitindo-lhe resistir (como materializado no dizer queixoso do mesmo aluno em **RO8 (b)**, à página 101. E todo esse processo de subjetivação do seu dizer é externado voluntariamente num relato na aula de LI. Vemos esse dizer como voluntário porque, embora tenha sido instado a falar, o que o aluno falou especificamente não havia sido pedido. E esse falar na LI evidencia que esta não lhe é uma língua interditora – ao contrário, dá-lhe um meio de vazão para dizer (e, na própria LI, também fazer) o seu processo de contínua mudança subjetiva.

4.5. Considerações sobre a análise discursiva e seus resultados

4.5.1. A memória na escrita de si

Como se pode notar, nos recortes discursivos analisados, mo(vi)mentos envolvendo a lembrança de fatos passados compõem o dizer de vários participantes, o que nos leva a tecer algumas considerações sobre a memória, inerente à escrita de si. Na perspectiva discursiva, a memória não é considerada como uma lembrança de algo que realmente aconteceu, ou da maneira como se considera que aconteceu. Ela é *uma maneira de o sujeito se dizer e dizer o mundo* (CORACINI, 2011, p. 32). Tanto na LM quanto na LE, em movimentos constantes de memória e esquecimento, o sujeito da falta deixa marcas de si, completando-se ilusoriamente no outro e buscando visibilidade num mundo em que tudo é instantâneo e quase nada nem ninguém se sobressai muito ou se mantém visível por muito tempo.

Derrida (1971, p. 184, 185), emprestando conceitos da psicanálise freudiana, aborda a memória como a própria essência do psiquismo. Segundo o autor, a memória constitui-se de traços impressos de fatos e sentimentos passados. Nesse sentido, a memória é resistência, pois, segundo o autor, os traços representáveis de nossas lembranças são a diferença entre as explorações feitas do passado. Cada exploração é uma nova interpretação do “mesmo”, ou seja, uma quebra, uma ruptura da fidelidade à lembrança que se supõe original. A memória que se pretende “original” cumpre a função de resistir a essa ruptura da fidelidade à lembrança.

Nessa perspectiva derridiana, não há exploração de lembranças sem diferença, sem que aconteçam novas interpretações. Essa teorização explica o fato de, ao dizer nosso presente, (re)criarmos nosso passado através de memórias escritas, faladas ou representadas de outras maneiras, na escritura de um “mesmo” fato (que, na realidade, nunca será o mesmo), em diferentes explorações (momentos de representação). É nesse sentido que não há memória que seja exatamente fiel a um fato ocorrido no passado, embora muitos acreditem, ingenuamente, que sim. A cada relato, pequenas e graduais alterações vão sendo feitas, como deslizos, de maneira quase imperceptível. Segundo Coracini (2011, p. 33), *A memória discursiva, sempre atravessada por gestos de interpretação, enfatiza o esquecimento*. Esse tipo de esquecimento, a que se refere a autora, não concerne à perda de memória, como num episódio patológico de amnésia, mas ao fato de priorizarmos alguns sentidos em detrimento de outros, quando interpretamos algo. Apagam-se ou menosprezam-se sentidos, em variados níveis de (in)consciência, por estes não serem interessantes ou desejados ao sujeito no momento da enunciação. Os sentidos, em sua historicidade, se reatualizam e são (re)construídos na prática discursiva, o que envolve experiências vivenciadas por outros. Trata-se da memória discursiva, que implica relações interdiscursivas, ou seja, o dizer do sujeito sendo sempre atravessado por dizeres outros, na sua (re)criação (sempre interpretativa) do passado e do próprio presente.

A leitura de Freud (1923-1925) nos alerta para o fato de que, apesar das muitas (re)escrituras dos fatos passados, marcas das escritas anteriores ficam registradas no inconsciente, embora não se possa percebê-las, como no Bloco Mágico, aparelho no qual se pode escrever, apagar e escrever novamente, sucessivamente, mas que retém, na superfície de cera que lhe serve de base, as impressões das escritas anteriores. Assim, os traços do inconsciente, silenciados pelo sujeito através da seleção enunciativa, eventualmente vêm à tona na materialidade linguística, tanto na LM quanto em uma LE, esgueirando-se teimosamente por brechas da linguagem e (re)velando aspectos subjetivos do sujeito, mesmo à sua revelia.

4.5.2. Os eixos discursivos, suas particularidades e sua intrincabilidade

Elaboraram-se perguntas, no início deste estudo, sobre a possibilidade de inscrição do sujeito através do dizer de si na LI e sobre as representações que os alunos fazem de si e do outro no processo de ensino e aprendizagem da LI, especialmente numa instituição que, sabidamente, cerceia o fazer e o dizer(-se). Essas representações são trazidas e analisadas neste capítulo que ora finalizamos. Na análise discursiva, percebemos certa dificuldade em estabelecer “fronteiras” entre uma representação e outra, como na imagem da Banda de Moebius, em que não se separa o dentro do fora, ou o mesmo do outro. Os eixos se apresentaram de maneira rizomática (DELEUZE e GUATTARI (2011), isto é, a partir de alguns platôs ou pontos de condensação de sentidos, há muitas saídas ou pontos de fuga, de dispersão, o que torna impossível traçarmos limites nítidos entre um eixo de representação e outro.

Observou-se que o afloramento da subjetividade do aluno se faz muito mais presente na linguagem oral do que na escrita, devido, talvez, ao caráter instantâneo – e espontâneo - que caracteriza a fala. Apesar de poder “recorrer” a estratégias de contenção de sentidos como, por exemplo, a hesitação, o sujeito-aluno não tem tempo, na produção oral, de elaborar muito o seu dizer, em comparação com a produção escrita, em que ele tem o tempo e a chance de fazer e refazer escolhas enunciativas, apagando o que escreveu e escrevendo algo diferente. Assim, na fala, atos falhos e outras formas de escape subjetivo se fazem mais presentes do que na escrita. Por outro lado, temos, nos recortes de Sérgio, um caso isolado, porém bastante significativo, em que *lalíngua* deixa suas marcas de maneira ricamente metafórica, caracterizando uma escrita poética, ao trazer à tona veios do inconsciente do sujeito-aluno emergindo através de seu estilo, em sua produção de sentidos que dizem seu desejo. Nesse caso específico, acreditamos que esse dizer, por se dar pela via escrita e por ser em uma LE, encontrou maior espaço para o afloramento da subjetividade do que a linguagem oral do mesmo participante. Ao compararmos os corpora oral e escrito, observamos que o escrito é um dizer de si que transita por vias diferentes das percorridas pelo oral.

As regularidades enunciativas evidenciam jovens intensamente inscritos na FD militar e que representam a si e ao outro de variadas maneiras, ao mesmo tempo, todas intrincadas entre si. Constitui o imaginário de muitos a representação de si como alguém especial por ser sofredor e corajoso, alguém que passa por um período de sacrifício em sua vida, como uma forma de purificação e ascensão, para se tornar um

oficial do exército. Percebe-se, nessa imagem de sacrifício, tanto o atravessamento interdiscursivo das muitas vozes da FD militar quanto o desejo do aluno de ser reconhecido pelo outro como sendo diferente ou melhor que os rapazes da sua idade. Em alguns casos, há um aparente empenho em ser reconhecido e admirado pela própria família; especialmente, neste universo, pelo outro que tem a função paterna em relação ao sujeito-aluno, o que aponta para o desejo de ser como o outro para ser o desejo do outro, ser aquilo que imagina que o outro espera que ele seja. As representações apontam para um misto da identificação com o “pai” (na maior parte das vezes, militar) e uma inscrição no imaginário discursivo da FD de adolescentes do sexo masculino, povoado por uma indústria de filmes e jogos de temática militar. A maneira como se dá essa identificação ou essa apreensão pelo outro se apresenta em diferentes níveis de sujeição ao outro.

A imagem recorrente construída dessa espécie de herói que o aluno deseja (ser), ao espelhar a imagem daquele que tem em relação a ele a função paterna, é a de um militar combatente, que desenvolve um trabalho grandioso como a defesa da pátria; nunca a imagem de alguém que tenha que fazer treinamentos repetitivos de marcha, limpar banheiros, fazer rondas ou estudar e fazer provas. Assim, outra regularidade observada é a do desagrado ao desenvolver funções que não remetam diretamente à memória discursiva do que seja a rotina de um militar combatente. Percebem-se, nessa regularidade, movimentos de sutil resistência.

Os efeitos de sentido de ruptura produzidos nos dizeres no início da análise mostram que o aluno se encontra no entremeio entre as imagens que projetou a respeito da vida militar e a experiência de estar empiricamente vivendo no universo militar – um desentendimento que desestabiliza o aparente conforto da vida em casa, frente ao enunciado desconforto das exigências do quartel. Os sentidos apreendidos nos dizeres dos sujeitos-alunos, através das representações que constroem de si e do outro, soam como um trabalho de elaboração subjetiva da experiência do internato militar, num movimento de reflexão e (re)avaliação da escolha feita até então. Alguns dizeres, assim, soam como parte do próprio processo de decisão. Os resultados da análise mostram, também, que, enquanto muitos alunos constroem uma representação de si como maduros, confiantes e seguros do que são e do que querem para suas vidas, alguns não criam essa ficção de si, assumindo, portanto, suas dúvidas e inseguranças. E, mesmo no dizer dos que se representam como seguros e maduros, percebe-se que traços do real do discurso, que vazam através de brechas, revelam incertezas e temores que também

povoam o inconsciente desses rapazes, sujeitos do desejo e, portanto, da falta que os constitui, já que a completude é impossível, inatingível.

A LI figura no imaginário dos sujeitos-alunos como o outro do desejo, uma língua ideal, a monolíngua unívoca, universal. Uma língua da qual se apoderam, no desejo de ocupar o lugar do outro, o falante nativo, e desfrutar das benesses a que esse outro de seu desejo tem acesso. Em alguns casos, a imagem da LI é construída como uma ferramenta para o exercício do poder sobre o outro, o que remete à concepção do conhecimento de si mesmo vigente em alguns momentos na antiguidade, como trabalhada por Foucault (2011 [2004]), e segundo a qual o sujeito busca se conhecer para dominar o outro. Mas, além disso, a LI também se configura, no fio do dizer, como um lugar de conforto, um espaço no qual o sujeito-aluno pode se dizer sem as interdições eventualmente impostas pela sua LM, além das outras interdições que circulam na FD militar, constitutivamente restritiva do dizer. Além da LI, há também a representação de outros “outros” do sujeito-aluno (obviamente) faltoso: pessoas e outras instâncias (como a pátria e o poder) que são representadas como possíveis objetos de seu desejo.

Alguns recortes trazem dissonâncias discursivas que, embora não constituam regularidades, revelam importantes aspectos da subjetividade dos sujeitos-alunos e se imbricam, em alguns aspectos, com os eixos de regularidades. Enfim, nas produções escritas e orais, revelam-se aspectos da subjetividade dos alunos, em relatos carregados de sentimentos de amor, alegria, saudade, tristeza, insegurança, desejo e descontentamento, em maior ou menor intensidade, de acordo com a história de vida do sujeito e com seu nível de inscrição na discursividade na LI e na FD militar, bem como o nível de subjetivação de seus desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em lalíngua [...], acontece de um sujeito imprimir uma marca e abrir uma via onde se escreve um impossível de escrever – é isso o que acontece (MILNER, 2012, p. 40).

Em seus desejos e representações, entre o (suposto) controle e o descontrole de sentidos, vemos o aluno militar, constitutivamente interdito como todo sujeito do desejo, situado em um espaço de tensão entre o duplo interdito (formado pela disciplina militar e pela “estranheza” da LI) e a escritura de si e do outro. Nos diferentes pontos desse tenso espaço entre adequar-se e dizer-se, podemos perceber trechos “escorregadios” onde o sujeito se (des)estabiliza e por onde se pode entrever uma réstia do real. E podemos também relacionar essas escorregadelas, esse não-sentido que surge teimosamente no dizer supostamente controlado, à presença de *alíngua*, ou *lalíngua*, como encontramos na afirmação de Milner, na epígrafe acima - algo que não se pode escrever ou dizer, enquanto irrepresentável, mas cujos respingos acabam se fazendo presentes na linguagem, pois escapam, enquanto excesso, enquanto substância do inconsciente que transborda, inclusive pelo fato de sofrer movimentos de tanto represamento.

Na realidade, observamos não apenas que a subjetividade aflora no dizer dos participantes na LI, mas também que a riqueza de elementos subjetivos no corpus aponta para uma relação direta entre o duplo interdito e a intensidade dessa irrupção – o que nos remete à nossa hipótese de pesquisa, referente à ausência de desconforto nas aulas de LI, apesar do cerceamento. Ou seja, entendemos que não há desconforto porque, quanto maior o interdito, maior o escape de sentidos e também do não-sentido, uma vez que, como já citado, *a escrita de si apazigua [...] a angústia da dor de existir* (NAZAR, 2006, p. 159), Acrescentamos às palavras de Nazar, a partir dos resultados de nossa análise, que não apenas a escrita tem esse poder, mas também a fala. Por isso empregamos várias vezes o termo “escritura”, que abarca a expressão do sujeito de várias maneiras, como a escrita, a fala, a dança, a pintura, a arte cênica etc. No contexto em que vivem nossos participantes, como vimos, o interdito imposto pela rigidez militar delinea uma imagem de homem forte, que (se) enuncia como quem não pode ou não deve, aos olhos da instituição, se angustiar ao se mostrar solitário, saudoso do seu meio social e familiar nem inseguro a respeito de sua carreira. Ocorre que essa condição de interdito acaba tendo um efeito oposto: quanto mais esses rapazes precisam se

mostrar fortes, independentes e seguros, como a instituição espera que eles sejam, mais lhes escapam aspectos privados, de sentidos subjetivos, que vazam na escrita, devido ao seu caráter pletórico. E aquilo que vaza sugere sentidos opostos aos recentemente construídos pelo sujeito-aluno em eventuais movimentos de (suposta) contenção. Surgem, naquilo que escapa, os significantes recalcados, que, embora não possam ser ditos, exigem ser ditos. Lacan (2012 [1971-1972], p. 29, grifo do autor) afirma que eles (os significantes recalcados) não são ditos, mas são "inter-ditos", pois os sujeitos *os dizem inter*. Embora Lacan, nesse caso, mencione apenas a escrita, consideramos que essa afirmação é válida não só para a escrita em si, mas para a escritura, em geral.

Observa-se, nos participantes desta pesquisa, a ilusão de controle de si e do outro, assim como o desejo do outro e do reconhecimento pelo outro, através da visibilidade conferida pela posição desejada de oficial do exército, em deslizos que trazem à tona traços do inconsciente, revelando sentidos que não são capturados se vislumbrados num olhar superficial. Pode-se afirmar que esse dizer(-se), que traz sentidos subjetivos na LI, é a própria inscrição do sujeito na mesma. O aluno se inscreve na língua ao nela narrar(-se), dela apropriando-se como se sua fosse, buscando construir para si uma identidade como falante dela. A LI, para esses alunos falantes nativos da LP, é uma outra e diferente discursividade. Faz-se uma nova escritura de si quando se narra em uma outra língua-cultura, o que provoca deslocamentos subjetivos em relação a si e até à própria LM. E a LI, que é a língua do outro-estranho, é, ao mesmo tempo, familiar, já que o outro-estrangeiro faz parte da constituição do sujeito, que nele (e a partir dele) se constitui. No processo de ensino e aprendizagem, esses deslocamentos podem ser extremamente benéficos ao aluno enquanto novos caminhos através dos quais este possa se (re)constituir - como sujeito e como falante dessa LE (condições imbricadas entre si).

Assim, a análise do corpus comprova que, embora em condições de rígido controle disciplinar, as produções escritas e orais dos participantes trazem marcas discursivas de sua subjetividade irrompendo na LI, o que nos atesta que nem a "estranheza" da LI nem um forte esquema de vigilância como o militar são interditos para os sujeitos-alunos. Observou-se que, em suas enunciações, os alunos produzem movimentos de sutil resistência ou, emprestando as palavras de Foucault (1999[1988], p. 91), *uma multiplicidade de pontos de resistência*, através dos quais dizem o seu desejo e trazem queixas particulares, em diferentes níveis de intensidade. Dizeres de fragilidade, dúvida e queixas incluem esses pontos de resistência. Sujeitos-alunos que

iniciaram o ano letivo com uma atitude de busca por produzir dizeres circulares, exclusivamente consoantes à FD militar, apresentaram, no segundo semestre, produções na LI ricas em marcas de sua subjetividade. São produções que fogem ao padrão circular e objetivante - enunciações nas quais eles dizem o seu desejo, o que consideramos como deslocamentos subjetivos, favorecidos pelo dizer na LI.

Mesmo sabendo que as produções são feitas como atividades de aula, e às vezes possivelmente elaboradas pelo aluno para se adequarem à leitura pela professora e à própria posição-sujeito de aluno militar, percebe-se que surgem, à revelia dos participantes, vestígios de um outro dizer, o dizer do inconsciente. Este, através de frestas que encontra, irrompe com maior ou menor intensidade, na forma de hesitações, risos, lapsos etc. São traços do real do equívoco, que resiste ao controle univocizante pretendido pelas instituições e pelo próprio sujeito, que crê poder controlar a si e ao outro.

Relacionamos o estudo dos processos de objetivação e subjetivação diretamente ao nosso universo de pesquisa e ao nosso corpus, pois as noções que estudamos e agora discutimos nos ajudaram muito a compreender por que e como alunos que são sujeitos a um dispositivo tão rígido de controle disciplinar, ou seja, de fato interditados a partir de fora (do externo-institucional) podem dizer de si e do outro de maneira tão rica, derrubando interdições subjetivas nos já mencionados movimentos de resistência sutil e pulverizada. Um ambiente escolar pode ser altamente restritivo do fazer e do dizer dos alunos. O ambiente militar, no intuito de adestrar corpos e mentes para que sejam úteis ao serviço à pátria, tem grande sucesso em padronizar corpos e, até certo ponto, atitudes de maneira externa e formal, mas não intimamente, já que subjetividades não são padronizáveis. Os desejos, angústias, alegrias e tristezas dos alunos continuam existindo da mesma maneira que existiam antes de seu ingresso no ambiente militar, embora não se manifestando do mesmo modo. Portanto, frequentemente há, aqui e ali, o escape de traços da singularidade de cada um, mesmo que de maneira sutil.

Podemos dizer que o sujeito, que é dito pela linguagem, assujeitado a ela, também (se) diz nela e através dela, ou seja, o sujeito é, nessa visada, não um mero produto inerte da linguagem, mas, nela, ele se (trans)forma e é capaz de subjetivar o seu desejo, ao dizê-lo – mesmo numa LE como a LI. Esse foi o aspecto mais importante que apreendemos neste estudo, em que desejos do outro, opiniões e pequenos pontos de resistência povoam os dizeres dos alunos. A inscrição dos participantes na LI durante as aulas pôde ser percebida na presença e no investimento de sentidos de si nas

representações de si e do outro que o aluno faz em seu dizer, em sua eterna busca (inconsciente) de completude no outro, o que nos leva a considerar comprovada a hipótese que formulamos no início de nosso processo de pesquisa.

Nesta retomada das discussões que desenvolvemos neste trabalho e com um olhar de contínua reflexão sobre as questões trabalhadas, esperamos, com este estudo, poder contribuir para reflexões por parte dos profissionais do ensino de LE-LI, a respeito de seu próprio fazer didático-pedagógico. Sabemos que os profissionais da educação precisam estar sempre atentos ao que acontece no mundo e na sua área específica de atuação. O professor de LE-LI não foge à necessidade desse constante comprometimento. Mas tão importante quanto este é saber que seus alunos, civis ou militares, não são indivíduos (in-divisos, unos) e sim sujeitos e, como tal, sempre divididos, incompletos; portanto, faltosos e desejanter, sujeitos que ocupam um determinado tempo-lugar, o que traz implicações para suas posições como sujeitos e, conseqüentemente, para sua constituição identitária. Portanto, é também importante saber que, além das enunciações dos alunos, que acreditam controlar o que falam e escrevem, há sempre algo da ordem do desejo, algo que não está na superfície de suas palavras, mas que emerge, fugindo ao seu controle, desvelando aspectos de sua subjetividade e atestando uma *não-coincidência do texto com a vida* (SCHERER, 2010, p. 117).

Assim, consideramos fundamental, no trabalho do professor de LE-LI, conhecer esses meandros da constituição subjetiva de seus alunos. Nesse sentido, acreditamos na importância de o professor escutar o dizer do aluno, o que é diferente de apenas ouvi-lo. Não nos referimos a uma escuta fisiológica e sim a uma escuta discursiva por parte do professor, estando atento ao que o aluno enuncia, com um olhar para o seu dizer de si e do outro, para além da superficialidade e da opacidade das palavras. Escutar além da superficialidade implica uma visão do professor para além da dimensão didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno. Implica entender os aspectos subjetivos presentes no dizer do aluno, escutando não só a voz do eu, que é a instância consciente, mas principalmente a do inconsciente, que se faz presente ao escapar através de frestas. Por exemplo, nesta pesquisa, nas representações de sacrifício e do lado indesejado do outro do desejo, há, na materialidade discursiva, muitas queixas dos sujeitos-alunos. Sabemos que queixar-se é uma atitude comum entre alunos e também observamos que, em nosso corpus, as queixas fazem parte da memória discursiva da FD militar, mas queixar-se demais (que é o que ocorre nas enunciações

dos nossos participantes), enquanto regularidade enunciativa, pode constituir um sintoma – um importante dizer marcado e repetido. Dizeres como esse devem ser escutados pelo professor de LI, num processo de escuta discursiva, que, mesmo que não resulte em uma devolutiva com uma solução para os problemas relatados, é importante, já que o próprio fato de escutar implica a presença, para ao aluno, de um interlocutor. E, se há um interlocutor que escute, é porque há espaço para se dizer. Ao dizer de si e do outro, sentidos são revisitados e trabalhados pelo sujeito-aluno na e através da discursividade outra que é a LI, um espaço possível de liberdade subjetiva. Consideramos esse movimento como um outro nível de escuta, nesse caso, por parte do aluno. Esse movimento seria decorrente do primeiro, que traria deslocamentos ao ter espaço na aula de LI: a escuta de si mesmo pelo sujeito-aluno, que ouve o apelo de seu inconsciente e se permite desestabilizar a ordem do discurso corrente, voltar-se para si e ressignificar-se ao (re)constituir-se na discursividade da LI.

É importante observar que, na sala de aula de LI, escutar (e não apenas ouvir) o aluno implica ter ouvidos para tal; implica “ler” as marcas de si deixadas pelos sujeitos-alunos em suas enunciações. O professor, ao assumir tal atitude, tem os ouvidos de alguém que, além da posição-sujeito de professor, sustenta um lugar de sujeito de quem faz certas opções profissionais, como a de estar aberto a dizeres subjetivos do aluno e não apenas a frases feitas e previamente esperadas ou desejadas. Uma aula pautada apenas no conhecer, no estudo linguístico, por exemplo, não é um espaço de (se) dizer para um aluno. Da mesma maneira, o sujeito-professor capaz de sustentar a subjetivação de seus desejos como profissional, dizendo e não apenas sendo dito, pode, nesse dizer-se, sustentar um tipo de aula que seja um espaço, para o aluno, de se dizer em LI. Isto é, a subjetivação do professor pode favorecer o espaço do dizer de um sujeito-aluno, para que este também sustente a subjetivação de seus desejos e possa se narrar sem seguir padrões escolares o tempo todo, já que, como já observado, a subjetividade não se encaixa em padrões. Um conjunto de regras ou padrões, que viabilizam o funcionamento de uma instituição, tem seu lugar e precisa ser respeitado, mas muitos dos padrões, seguidos em muitas escolas no Brasil, são incompatíveis com a valorização e a expressão da subjetividade do sujeito-aluno, necessárias à sua inscrição na LI e à sua inscrição de si como ser social. Portanto, no planejamento e no constante redirecionamento do trabalho do professor, uma abordagem que considere a reflexão sobre esses aspectos irá certamente fazer diferença no desempenho do aluno na LI como

língua-cultura, bem como sua própria formação como sujeito (e não meramente assujeitado) de seu dizer.

Os resultados desta pesquisa, portanto, nos mostram que, ao falar ou escrever na LI, o dizer de si do aluno e seu desempenho na LI são intrincados. Assim, vemos que as escolhas didático-pedagógicas do professor dependem da maneira como este se coloca em sua posição-sujeito de professor e do lugar que ocupa na relação com os alunos. O professor que se coloca como sujeito se sente preocupado nas verdades que constrói e/ou compartilha, afeta e deixa-se afetar pelo outro, especialmente o aluno, podendo neste despertar o desejo de aprender a LI. A afecção a que nos referimos tem como principal consequência o processo de transferência, teorizado por Lacan (1996), no qual o sujeito-aluno estabelece uma relação de confiança com o/no outro (o professor), que, nesse contexto, detém uma posição-sujeito de poder em relação ao outro-aluno, posição conferida pelo saber que tem deste e por um saber que ele mesmo tem sobre algo (supostamente) em maior intensidade que o aluno. Nessa relação, o dizer de si do aluno se dá com maior intensidade quanto maior for essa transferência. Segundo Coracini (2007, p. 159), o professor pode se constituir para o aluno como sujeito do suposto saber, com quem ele pode se identificar, num processo criativo, que envolva a significação, a subjetividade e *a atuação do desejo* do aluno.

Essas colocações sobre opções metodológicas e sobre a relação professor-aluno, embora bastante relevantes, não significam que boas opções metodológicas ou mesmo um professor bem atento às questões levantadas bastem para suscitar transformações internas em um aluno através de uma LE. Como o sujeito-aluno é necessariamente um sujeito dividido, desejante e, portanto, constituído de maneira complexa, é preciso que este empreenda um movimento de acolhimento do outro, de alguém que se mobiliza e reage frente ao novo, se deslocando de seu lugar de conforto na atração simplesmente contemplativa pela LE; é preciso, enfim, que seja alguém que *se deixa transformar, não passivamente, mas de modo reflexivo, questionador...* (CORACINI, 2007[a], p. 159).

Ao assumir essa postura na aprendizagem de LE, o aluno, ao dizer(-se), transita naquilo que lhe é relevante como sujeito, sendo, assim, tocado em sua subjetividade e, conseqüentemente, abrindo em si um espaço para a língua do outro em sua constituição. Há, aí, uma relação de ganhos recíprocos e imbricados entre si: a LE é um lugar importante que o aluno tem para se dizer e, ao mesmo tempo, o dizer-se é um espaço importante e necessário para a inscrição desse sujeito na LE – e essa inscrição é permitida pelo potencial que a escritura tem de favorecer a subjetivação. Esperamos que

a imbricação entre a constituição do sujeito e o dizer(-se) na LI seja cada vez mais percebida pelos profissionais envolvidos no seu ensino e que essa imbricação seja valorizada em qualquer planejamento ou elaboração no campo do ensino de LI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLOUCH, J. **Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar**. Trad. de Dulce D. Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1995.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. In **Caderno de estudos linguísticos** (19): p. 25-42, jul.-dez./1990. Campinas: Editora da Unicamp.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Trad. revista por Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CALDAS, H. Uma caligrafia cinematográfica: sobre escrita, corpo, cinema e psicanálise. In Leite, N.V.A. et al., **Linguagem e gozo**, p. 77-94. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**, 2ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CASTELO BRANCO, G. **O olhar e o amor – a ontologia de Jacques Lacan**. Paulo de Frontin: Nau Editora, 1995.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In Coracini, M. J. R. F. (Org.), **Identidade e discurso**, p. 139-159. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- CORACINI, M. J. R.F. **A Celebração do Outro – Arquivo, memória e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007[a].
- CORACINI, M. J. R.F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**, 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2007[b].
- CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escritura: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In ECKERT-HOFF, B. M. & CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.), **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**, p. 17-50. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CORACINI, M. J. R. F. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In Coracini, M. J. e Ghiraldello, C. M. (Orgs), **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**, p. 23-74. Campinas: Pontes, 2011.
- DA POIAN, C. Os Novos Caminhos da Identificação. In **Cadernos de Psicanálise** – ano 24, nº 15, abril de 2002, p. 1-8. Disponível em

http://www.cprj.com.br/pdf/artigos_novos_caminhos.pdf . Acesso em 06/03/2013.

- DAHLET, V. Culturas da Identidade: o eu entre espaços e línguas. Tradução de Márcia V. M. de Aguiar. In **Revista Letras**, nº 26, janeiro-junho / 2003– UFSM, p. 21-28 – Santa Maria, RS – disponível em <http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras26.html> . Acesso em 18/11/2012.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1995). **Mil Platôs**, vol. 1 – Trad. de Ana L. de Oliveira et al. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Trad. de Joaquim T. Costa. e Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.
- DERRIDA, J. **O Monolinguismo do Outro ou a prótese de origem**. Trad. de Fernanda Bernardo. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.
- DERRIDA, J. **The ear of the other**. New York: Schocken Books, 1988.
- DERRIDA, J. (2002). **Torres de Babel**. Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DERRIDA, J. **Papel Máquina**. Trad. de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- FERREIRA NETTO, G. A. **Doze lições sobre Freud e Lacan**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- FINK, B. **O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do Poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. (1981). **As Palavras e as Coisas**. Trad. de Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, M. (1987). **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. (1988). **Isto não é um cachimbo**. 5ª ed. Trad. de Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FOUCAULT, M. (1988). **História da sexualidade I: vontade de saber**. 13ª ed. Trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque e João A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

- FOUCAULT, M. (1996). **A ordem do discurso**. 5ª ed. Trad. de Laura F. de A. Sampaio, 1999.
- FOUCAULT, M. A Escrita de si. In **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Org. Motta, Manoel B. da. Trad. de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Motta, Manoel B. da. Trad. de Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, M. (2004), **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M., **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Org. Motta, Manoel B. da. Trad. de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREUD, S. (1917-1919), O Estranho. In **Obras Completas**, vol. XVII: História de uma neurose infantil e outros trabalhos. Disponível em <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html> . Acesso em 18/11/2012.
- FREUD, S. (1923-1925), Uma nota sobre o bloco mágico. In **Obras Completas**, vol. XIX: O ego, o id e outros trabalhos. Disponível em <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html> . Acesso em 14/11/2013.
- GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In Coracini, M. J. R. F. (Org.), **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**, p. 57-82. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- GHIRALDELO, C. M. Escritas de si e identidades profissionais de professores. In Eckert-Hoff, B. M. e Coracini, M. J. R. F. (Orgs.), **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**, p. 231-255. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- LACAN, J. [1954-1955]. **O Seminário, Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Trad. de.
- LACAN, J. [1963-1964]. **O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

- LACAN, J. [1967-1968]. **O Seminário, Livro 15: O ato psicanalítico**. Trad. dirigida por Jacques-Alain e Judith Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, J. [1968-1969], **O Seminário, Livro 16: de um Outro ao outro**. Trad. de Marie Christine L. Penot. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LACAN, J. [1971]. **O Seminário, Livro 18: De um discurso que não fosse semblante**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- LACAN, J. [1971-1972]. **O Seminário, Livro 19: ...ou pior**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- LACAN, J. **Escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MAIA, M. C. G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In Mariani B. (Org.), **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**, p. 31-44. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MELMAN, C. **Imigrantes - Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. Trad. de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.
- MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Trad. de Paulo S. de S. Júnior. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- NASCIMENTO, J. C. e CHACON, L. Hesitação: um indício de autoria na conversação, in Tfouni, L. V. (Org.), **Múltiplas faces da autoria – Análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e educação**, p. 121-140. Ijuí: Unijuí, 2008.
- NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- NAZAR, T. O escrito da escrita. In Mariani, B. (Org.), **A Escrita e os Escritos: Reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise**, p. 159-174. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PAYER, M. O. **Educação Popular e Linguagem – reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**, 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PAYER, M. O. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. In Mariani, B. (Org.), **A Escrita e os Escritos: Reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise**, p. 59-70. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** (1983). Trad. de Eni P. Orlandi, 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PLON, M. ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

- PRASSE, J. O Desejo das Línguas Estrangeiras. Trad. de Dulce D. Estrada. In **Revista Internacional**, ano 1, nº 1, 1997, p. 63-73. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- REIS, V. S. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In Coracini e Eckert-Hoff (Org.), **Escritura de Si e Alteridade no Espaço Papel-Tela**, p. 137-163. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ROBIN, R. **Le Deuil de l'origine – Une langue em trop, La langue em moins**. Paris: Press Universitaires de Vincennes, 1993.
- SALUM, A. C. C. **As formas de inscrição em uma língua estrangeira: o primeiro contato**. Disponível em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_045.pdf Acesso em 11/05/2013.
- SCHERER, A. E. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In Mariani, B. (Org.), **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**, p. 13-20. São Carlos: Claraluz, 2006.
- SCHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In Eckert-Hoff e Coracini (Orgs.), **Escritura de si e alteridade no espaço papel-tela**, p. 107-119. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- SERRANI- INFANTE, S. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. In **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 38, 2000, p. 109-120. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/2684> Acesso em 07/04/2013.
- UYENO, E. Y. Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização. In Castro, S. T. R. de e Silva, E. R. da (Orgs.), **Formação do profissional docente, contribuições de pesquisa em lingüística aplicada**, p. 236-291. Taubaté: Editora Cabral, 2006.
- UYENO, E. Y. Posfácio, in Romero, T. R. S. (Org.), **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: um olhar crítico-reflexivo**, v. 3, p. 333-342. Campinas: Pontes, 2010.
- UYENO, E. Y. Identidade, subjetividade e identificações: como se constrói o (in)visível – da indistinção à invenção de si. In NOLASCO, Edgar C. e GUERRA, Vânia M. L; (Org.), **O sol se põe na fronteira: discursus, gentes e terras**, p. 157-186. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

UYENO, E. Y. **O efeito terapêutico como economia do dispositivo confessional.**

Submetido em 10/03/2013.

VEREZA, S. C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In Moita Lopes, L. P. e Bastos, L. C. (Orgs.), **Identities**, p. 351-361. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ANEXOS

Ao consultar os anexos, pede-se atenção especial aos trechos grifados, pois remetem mais proximamente às referências no corpo da dissertação.

ANEXO 1: Recorte das “Normas Gerais de Ação da 1ª Companhia de Alunos”

{Este é um documento interno que pode apresentar alterações de um ano para o outro e que normalmente varia muito pouco entre uma e outra companhia de alunos. Aqui trazemos uma seleção de alguns trechos, considerados por nós os que mais retratam as especificidades da rotina do aluno militar}.

b. Parada Diária:

- A Parada Diária é realizada às 6:50h na Pérgula Tiradentes sendo, no fim de semana, realizada às 7:50h na PCC.

- O aluno deverá estar com boa apresentação individual, ou seja: barba bem feita, cabelo cortado, farda bem passada e sem fiapos, coturno bem engraxado, amarração do coturno, *soutache* no padrão e portando documentação.

- O aluno deve segurar a documentação e o gorro corretamente, bem como manter sempre os bolsos fechados.

g. Serviço Externo:

- Em alguns finais de semana, os alunos tiram serviço externo, exercendo as funções de Sentinela, Cabo da guarda ou Auxiliar do Comandante da Guarda.

- Os cuidados com o armamento não devem ser negligenciados

h. Sgt Dia:

- O Sgt Dia deve se preocupar, particularmente, com a voz de comando, apresentação, canção do dia (rancho), controle do efetivo e preenchimento do livro.

- O Sgt Dia deverá apresentar a SU para o oficial mais antigo presente por ocasião do TFM e acionar a Cia para que esteja em forma nos horários determinados para as demais formaturas.

- Sua voz de comando deverá ser alta e enérgica.

j. Plantões:

- Preparação para o serviço no dia anterior (coturno velado, farda bem passada, corte de cabelo no padrão, separar documentação, estudar o RISG, ajustar equipamento).

- Na manhã do serviço, acordar mais cedo que o normal, fazer a barba e conferir a apresentação individual.

- Realizar uma boa manutenção das instalações (utilizar vassoura, cera, rodo, pano de chão, retirar o lixo do aloj, etc.).

3. SECÃO DE SAÚDE:

a. Visita Médica:

- É **transgressão grave** deixar de comunicar ou omitir qualquer acidente ou problema de saúde, estando o aluno passível de punição em BI
- Informar à cadeia de comando e solicitar autorização para saída à *cidade*.
- É **PROIBIDO** realizar exames e consultas **em dias de provas**.

4. AVANÇAR AO RANCHO:

- Toda mesa possuirá um chefe e subchefe, que serão responsáveis pela limpeza e pelo controle do consumo da linha de servir.
- O chefe de mesa deve parar na posição de descansar em frente à linha de servir.

a. Toques do Avançar ao Rancho:

- Após o 1º toque, todos os alunos deverão estar em forma e os adjuntos de pelotão com as faltas apuradas.
- Após o 2º toque, imobilidade absoluta da tropa e brado da Cia.
- Após o 3º toque, ocorrerá o toque de sentido e ordinário marche.

b. Disciplina no Alojamento:

- TODO o Oficial que entrar no Aloj deverá ser anunciado pelo 1º AI que o avistar dizendo: "ALOJAMENTO ATENÇÃO! SR _____, FUNÇÃO DO OFICIAL! Aguardá-lo dar a ordem de a vontade e comandar A VONTADE!

c. Arrumação dos Setores:

- A faxina deverá ser feita diariamente com zelo e afinco. O chefe do setor é responsável pela escala de faxina, pelo material do setor e pela fiscalização; e o faxineiro de dia, pela faxina. Se esta não for bem feita, o chefe e também será responsabilizado.

- As cortinas devem ser voltadas para a frente do alojamento. **É proibido mexer nas cortinas!**

g. Utilização de trajés civis

- O uso de trajés civis dentro da Escola restringe-se aos horários fora de expediente.

- Os alunos poderão sair da Escola e nela ingressar, quando autorizados, utilizando-se de trajés civis, a qualquer hora, **apenas no trajeto entre as SU e o Portão das Armas**, devendo obrigatoriamente, passar pelo Corpo da Guarda.

- É vedado o uso dos seguintes trajés e calçados em um **raio de 1 km da Escola:**

- bermudas e shorts;
- chinelos de qualquer tipo;
- camisas ou camisetas sem mangas (para homens);
- roupas de banho mesmo que cobertas com "saídas de banho"; e
- bonés.

7. DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA:

c. Uso de Telefones Públicos:

- Usá-los de maneira adequada. Para aqueles localizados fora da Cia, o aluno deve estar uniformizado.

d. Circulação na Cia Após o Início das Aulas:

- É proibida a circulação.
- É proibido ao aluno retornar ao alojamento após o café da manhã. Por isso, todo o material necessário à atividade matinal já deve ser deixado no respectivo local antes do café.
- O aluno pode entrar na SU nos intervalos grandes.
- Caso o aluno necessite entrar na SU fora do horário previsto deve ter autorização do Cmt Pel.

I. Centro de Tradições:

- Uniforme: abrigo. O aluno deve ter conduta exemplar diante dos integrantes civis.

8. ATIVIDADES ESCOLARES:

a. Procedimento durante as aulas e instruções militares

- O Adj Pel apresenta a Tu ao professor (civil ou militar) e solicita permissão para entrar com a turma no interior da sala.
- Todos colocam a pasta sobre a mesa e tomam a posição de descansar;
- O Ch Tu apresenta a turma com ou sem faltas, informando ao professor o motivo das mesmas.

10. CONDUTA DO ALUNO:

a. Dias Sem Expediente:

- Para as refeições em dias sem expediente, o aluno deverá arrancar-se, já que as refeições são facultativas.
- O arranchamento é feito com o Furriel da companhia e deve ser feito pelo menos 2 dias antes do dia para o qual o militar irá ser arranchado.
- O aluno é militar e deve manter a conduta como tal, uniformizar-se bem, fazer a barba e estar com boa apresentação individual em dias sem expediente também. As regras não mudam.
- O militar de serviço será arranchado pelo Furriel (café, almoço, jantar e café).

b. Punidos:

- Militares punidos serão inspecionados sempre que o OF DIA requisitar. Para tanto, o aluno deverá manter-se com boa apresentação individual para todas as revistas de punidos e comparecer ao PERNOITE, sempre portando documentação (identidade militar).

c. Prisão Disciplinar:

- O aluno preso disciplinarmente continua participando das atividades escolares e fazendo suas refeições junto aos demais. No entanto, o mesmo deve ser recolhido para a prisão durante os horários livres e logo após o jantar. Todo preso deve ir ao pernoite durante o período de sua punição.
- Mais de duas prisões em um ano é exclusão a bem da disciplina.

d. Deslocamentos em Forma:

- Em deslocamentos em forma, deve-se manter silêncio. O deslocamento dos alunos dentro da EsPCEX é feito em forma e, conseqüentemente, em silêncio. O deslocamento fora de forma está autorizado nos tempos à disposição do aluno e nos

intervalos dos tempos de instrução.

f. Formulário de Apuração de Transgressão Disciplinar (FATD):

- O FATD é o meio pelo qual o aluno é notificado de sua transgressão disciplinar. É um documento que traz os dados do aluno notificado e do oficial que o advertiu, além de uma breve descrição da transgressão.

g. Apresentação Individual:

- O aluno deverá sempre primar por sua apresentação individual, ou seja, farda bem passada, cabelo cortado, barba feita e o coturno diariamente engraxado.
- Haverá inspeção constante desses aspectos, principalmente nas formaturas a cargo do Of Dia (rancho, pernoite, etc.) e nas formaturas da SU e na PCC.
- Cortar o cabelo no prazo máximo de 10 dias (de acordo com portaria nº 310, de 29 de maio 1995). Para o serviço o prazo é de 3 dias.

i. Transporte em Viaturas Militares:

- O aluno deve permanecer em silêncio e não manter contato com pedestres e motoristas.
- É proibido qualquer tipo de manifestação coletiva.

12. DIVERSOS:

a. Toalheiro:

- As toalhas devem estar limpas e identificadas.
- Devem ser dobradas ao meio, com a dobra (partes unidas) voltada para a retaguarda do banheiro formando as palavras “Exército Brasileiro” e com um pregador com o Nr e nome do Al.

b. Cortinas

- É proibido mexer nas cortinas da Cia.

g. Apresentação a um Superior:

- O militar que quiser falar com um superior, deve primeiramente pedir permissão para falar e, recebendo a concessão, se apresentar ao mesmo. Para isso, a continência é feita, diz-se em bom tom o Posto, Nome de Guerra, Função (caso seja apresentação de uma tropa). Após isso, a continência deverá ser desfeita e, por conseguinte, poderá ser dito o assunto a ser tratado.

i. Discrição com os Assuntos Internos da Cia:

- Somente o Cmt da Cia se pronuncia. O Aluno só fala o que sabe, não inventa boatos e não mentir.

r. Uso do Celular:

- O Aluno não pode usar celular durante as atividades diárias. O Celular deverá permanecer no armário. Somente no intervalo do almoço (dentro do alojamento) e após a última atividade militar do dia (instrução ou refeição) o Aluno poderá ligar e utilizar o aparelho celular. O Aluno fardado no interior da Escola não pode utilizar o celular em movimento no interior da Escola, somente usá-lo no alojamento. Não há norma para usos do celular fora da Escola.

ANEXO 2: CÓDIGO DE HONRA {documento que consta do manual do aluno, um livreto que o aluno recebe logo após sua chegada à escola – disponível em <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/25%20-%20avaliacao/Port%20Nr%20102-DEP.pdf> – acesso em 30/11/2013}.

O Aluno da Escola

- Tem orgulho de sua situação militar e considera com suprema honra a carreira das armas.
- Conscientemente adota, defende e impõe a si próprio preceitos da mística militar, porque é física e moralmente sadio.
- Deposita no seu chefe uma confiança inabalável porque vê nele um amigo a quem obedece com entusiasmo, mesmo com o sacrifício de seus próprios interesses.
- Faz do cumprimento do dever uma verdadeira profissão de fé em suas atividades cotidianas, antepondo o dever à invocação de quaisquer direitos.
- Manifesta para com todos os seus companheiros uma camaradagem sólida e viril, ajudando sempre os que precisam dele e recusa, intransigentemente, colaborar em quaisquer ações contrárias à honra, ordem e às instituições.
- É irrepreensivelmente honesto em todos os atos da sua vida, não faltando jamais a verdade nem obtendo por meios condenáveis aquilo a que não tem direito ou que não pode conseguir a custa do seu próprio esforço.
- Honra a farda que veste, é intangível e se impõe a consideração daqueles que o cercam pela dignidade do seu porte.
- É moralmente adulto e encara os deveres e responsabilidades com naturalidade e dedicação.
- Mantém com firmeza as suas convicções e cultiva os sentimentos de cavalheirismo e urbanidade no trato social.
- Enaltece a Escola, colocando-se ao nível de suas tradições educativas e mantendo constante fidelidade ao espírito da disciplina militar.
- Ama devotamente a Pátria e forja os seus ideais no culto dos grandes valores do passado.
- Procura guiar-se em todas as circunstâncias pelas normas da virtude, sabendo que não poderá ser um bom soldado se não for perfeito como cidadão.

ANEXO 3: Palavras ao Aluno {texto que constitui uma das páginas do Manual do Aluno, livreto entregue a todos os alunos logo após sua chegada à escola}.

Aluno!

Após um ano de estudos e preparação para disputar com milhares de outros jovens uma vaga nesta escola, seja oriundo do meio civil ou de Colégios Militares, você pode estar pensando: “Finalmente alcancei meu objetivo: sou aluno da *Escola Militar*. Acabou o sacrifício!”.

Nossa vida é marcada por etapas e agora você está iniciando uma nova, marcante e importantíssima fase em sua vida: o curso na *Escola Militar*, [...] caminho para ingresso na Academia Militar das Agulhas Negras, estabelecimento de ensino que forma oficiais de carreira do Exército Brasileiro.

Muitos afastaram-se de casa pela primeira vez em suas vidas; aparece com certeza algum receio que, porém, deverá ser substituído pelo desejo de fazer sempre o melhor, onde estiver, dando tudo de si.

No início, tudo parecerá difícil e cansativo, mas aos poucos irão sendo vencidos obstáculos, antes considerados insuperáveis. Você irá dedicar-se intensamente ao treinamento físico, fortalecendo seu corpo; aprenderá a cultuar nossos heróis, instituições e símbolos nacionais, fortalecendo o caráter e deixando-o em condições de ingressar na Academia Militar das Agulhas Negras.

Saiba que, a partir de hoje e enquanto pertencer ao Corpo de Alunos, onde estiver, estará representando o nome de nossa Instituição.

Os oficiais, subtenentes, sargentos, cabos, soldados, professores e funcionários civis lhe desejam boas vindas. Mais que orgulhar-se de pertencer à *Escola Militar*, faça com que orgulhe-se de tê-lo como aluno.

Felicidades!

ANEXO 4: {Atributos da Área Afetiva e sua definição - recorte da Portaria no 012, de 12 de maio de 1998, disponível em http://www.decex.ensino.eb.br/port /leg_ensino/3_avaliacao/5_port_012_DEP_12Maio_1998_AtribAreaAfetiva.pdf - acesso em 30/11/2013}.

- **Adaptabilidade:** capacidade de se ajustar apropriadamente frente às mudanças de situações;

- **Cooperação:** agir, contribuindo espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe;

- **Comunicabilidade:** capacidade de relacionar-se com outros por meio de ideias e ações.

- **Cooperação:** capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe;

- **Criatividade:** capacidade de produzir novos dados, ideias e/ou realizar combinações originais, na busca de uma solução eficiente e eficaz;

- **Dedicação:** capacidade de cumprir, espontaneamente e com empenho, atividades normais do serviço e outras não previstas;

- **Disciplina:** capacidade de proceder conforme normas, leis e regulamentos que regem a instituição;

- **Iniciativa:** capacidade para agir, de forma adequada e oportuna, sem depender de ordem ou decisão superior;

- **Responsabilidade:** capacidade de cumprir suas atribuições, assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões.

ANEXO 5: Recorte do RDE - Regulamento Disciplinar do Exército
{ disponível em
[http://www.coter.eb.mil.br/igpm/images/documentos/Missao de paz/R4.pdf](http://www.coter.eb.mil.br/igpm/images/documentos/Missao_de_paz/R4.pdf) - acesso em 30/11/2013. - mais especificamente, seu Anexo I, que contém a relação do que o Exército Brasileiro considera como transgressões disciplinares }.

RELAÇÃO DE TRANSGRESSÕES

1. Faltar à verdade ou omitir deliberadamente informações que possam conduzir à apuração de uma transgressão disciplinar;
2. Utilizar-se do anonimato;
3. Concorrer para a discórdia ou a desarmonia ou cultivar inimizade entre militares ou seus familiares;
4. Deixar de exercer autoridade compatível com seu posto ou graduação;
5. Deixar de punir o subordinado que cometer transgressão, salvo na ocorrência das circunstâncias de justificação previstas neste Regulamento;
6. Não levar falta ou irregularidade que presenciar, ou de que tiver ciência e não lhe couber reprimir, ao conhecimento de autoridade competente, no mais curto prazo;
7. Retardar o cumprimento, deixar de cumprir ou de fazer cumprir norma regulamentar na esfera de suas atribuições.
8. Deixar de comunicar a tempo, ao superior imediato, ocorrência no âmbito de suas atribuições, quando se julgar suspeito ou impedido de providenciar a respeito;
9. Deixar de cumprir prescrições expressamente estabelecidas no Estatuto dos Militares ou em outras leis e regulamentos, desde que não haja tipificação como crime ou contravenção penal, cuja violação afete os preceitos da hierarquia e disciplina, a ética militar, a honra pessoal, o pundonor militar ou o decoro da classe;
10. Deixar de instruir, na esfera de suas atribuições, processo que lhe for encaminhado, ressalvado o caso em que não for possível obter elementos para tal;
11. Deixar de encaminhar à autoridade competente, na linha de subordinação e no mais curto prazo, recurso ou documento que receber elaborado de acordo com os preceitos regulamentares, se não for da sua alçada a solução;
12. Desrespeitar, retardar ou prejudicar medidas de cumprimento ou ações de ordem judicial, administrativa ou policial, ou para isso concorrer;

13. Apresentar parte ou recurso suprimindo instância administrativa, dirigindo para autoridade incompetente, repetindo requerimento já rejeitado pela mesma autoridade ou empregando termos desrespeitosos;
14. Dificultar ao subordinado a apresentação de recurso;
15. Deixar de comunicar, tão logo possível, ao superior a execução de ordem recebida;
16. Aconselhar ou concorrer para que não seja cumprida qualquer ordem de autoridade competente, ou para retardar a sua execução;
17. Deixar de cumprir ou alterar, sem justo motivo, as determinações constantes da missão recebida, ou qualquer outra determinação escrita ou verbal;
18. Simular doença para esquivar-se do cumprimento de qualquer dever militar;
19. Trabalhar mal, intencionalmente ou por falta de atenção, em qualquer serviço ou instrução;
20. Causar ou contribuir para a ocorrência de acidentes no serviço ou na instrução, por imperícia, imprudência ou negligência;
21. Disparar arma por imprudência ou negligência;
22. Não zelar devidamente, danificar ou extraviar por negligência ou desobediência das regras e normas de serviço, material ou animal da União ou documentos oficiais, que estejam ou não sob sua responsabilidade direta, ou concorrer para tal;
23. Não ter pelo preparo próprio, ou pelo de seus comandados, instruendos ou educandos, a dedicação imposta pelo sentimento do dever;
24. Deixar de providenciar a tempo, na esfera de suas atribuições, por negligência, medidas contra qualquer irregularidade de que venha a tomar conhecimento;
25. Deixar de participar em tempo, à autoridade imediatamente superior, a impossibilidade de comparecer à OM ou a qualquer ato de serviço para o qual tenha sido escalado ou a que deva assistir;
26. Faltar ou chegar atrasado, sem justo motivo, a qualquer ato, serviço ou instrução de que deva participar ou a que deva assistir;
27. Permutar serviço sem permissão de autoridade competente ou com o objetivo de obtenção de vantagem pecuniária;
28. Ausentar-se, sem a devida autorização, da sede da organização militar onde serve, do local do serviço ou de outro qualquer em que deva encontrar-se por força de disposição legal ou ordem;

29. Deixar de apresentar-se, nos prazos regulamentares, à OM para a qual tenha sido transferido ou classificado e às autoridades competentes, nos casos de comissão ou serviço extraordinário para os quais tenha sido designado;
30. Não se apresentar ao fim de qualquer afastamento do serviço ou, ainda, logo que souber da interrupção;
31. Representar a organização militar ou a corporação, em qualquer ato, sem estar devidamente autorizado;
32. Assumir compromissos, prestar declarações ou divulgar informações, em nome da corporação ou da unidade que comanda ou em que serve, sem autorização;
33. Contrair dívida ou assumir compromisso superior às suas possibilidades, que afete o bom nome da Instituição;
34. Esquivar-se de satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido, afetando o bom nome da Instituição;
35. Não atender, sem justo motivo, à observação de autoridade superior no sentido de satisfazer débito já reclamado;
36. Não atender à obrigação de dar assistência à sua família ou dependente legalmente constituídos, de que trata o Estatuto dos Militares;
37. Fazer diretamente, ou por intermédio de outrem, transações pecuniárias envolvendo assunto de serviço, bens da União ou material cuja comercialização seja proibida;
38. Realizar ou propor empréstimo de dinheiro a outro militar visando auferir lucro;
39. Ter pouco cuidado com a apresentação pessoal ou com o asseio próprio ou coletivo;
40. Portar-se de maneira inconveniente ou sem compostura;
41. Deixar de tomar providências cabíveis, com relação ao procedimento de seus dependentes, estabelecidos no Estatuto dos Militares, junto à sociedade, após devidamente admoestado por seu Comandante;
42. Frequentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade ou da classe;
43. Portar a praça armamento militar sem estar de serviço ou sem autorização;
44. Executar toques de clarim ou corneta, realizar tiros de salva, fazer sinais regulamentares, içar ou arriar a Bandeira Nacional ou insígnias, sem ordem para tal;
45. Conversar ou fazer ruídos em ocasiões ou lugares impróprios quando em serviço ou em local sob administração militar;
46. Disseminar boatos no interior de OM ou concorrer para tal;
47. Provocar ou fazer-se causa, voluntariamente, de alarme injustificável;

48. Usar de força desnecessária no ato de efetuar prisão disciplinar ou de conduzir transgressor;
49. Deixar alguém conversar ou entender-se com preso disciplinar, sem autorização de autoridade competente;
50. Conversar com sentinela, vigia, plantão ou preso disciplinar, sem para isso estar autorizado por sua função ou por autoridade competente;
51. Consentir que preso disciplinar conserve em seu poder instrumentos ou objetos não permitidos;
52. Conversar, distrair-se, sentar-se ou fumar, quando exercendo função de sentinela, vigia ou plantão da hora;
53. Consentir, quando de sentinela, vigia ou plantão da hora, a formação de grupo ou a permanência de pessoa junto a seu posto;
54. Fumar em lugar ou ocasião onde seja vedado;
55. Tomar parte em jogos proibidos ou em jogos a dinheiro, em área militar ou sob jurisdição militar;
56. Tomar parte, em área militar ou sob jurisdição militar, em discussão a respeito de assuntos de natureza político-partidária ou religiosa;
57. Manifestar-se, publicamente, o militar da ativa, sem que esteja autorizado, a respeito de assuntos de natureza político-partidária;
58. Tomar parte, fardado, em manifestações de natureza político-partidária;
59. Discutir ou provocar discussão, por qualquer veículo de comunicação, sobre assuntos políticos ou militares, exceto se devidamente autorizado;
60. Ser indiscreto em relação a assuntos de caráter oficial cuja divulgação possa ser prejudicial à disciplina ou à boa ordem do serviço;
61. Dar conhecimento de atos, documentos, dados ou assuntos militares a quem deles não deva ter ciência ou não tenha atribuições para neles intervir;
62. Publicar ou contribuir para que sejam publicados documentos, fatos ou assuntos militares que possam concorrer para o desprestígio das Forças Armadas ou que firam a disciplina ou a segurança destas;
63. Comparecer o militar da ativa, a qualquer atividade, em traje ou uniforme diferente do determinado;
64. Deixar o superior de determinar a saída imediata de solenidade militar ou civil, de subordinado que a ela compareça em traje ou uniforme diferente do determinado;

65. Apresentar-se, em qualquer situação, sem uniforme, mal uniformizado, com o uniforme alterado ou em trajes em desacordo com as disposições em vigor;
66. Sobrepor ao uniforme insígnia ou medalha não regulamentar, bem como, indevidamente, distintivo ou condecoração;
67. Recusar ou devolver insígnia, medalha ou condecoração que lhe tenha sido outorgada;
68. Usar o militar da ativa, em via pública, uniforme inadequado, contrariando o Regulamento de Uniformes do Exército ou normas a respeito;
69. Transitar o soldado, o cabo ou o taifeiro, pelas ruas ou logradouros públicos, durante o expediente, sem permissão da autoridade competente;
70. Entrar ou sair da OM, ou ainda permanecer no seu interior o cabo ou soldado usando traje civil, sem a devida permissão da autoridade competente;
71. Entrar em qualquer OM, ou dela sair, o militar, por lugar que não seja para isso designado;
72. Entrar em qualquer OM, ou dela sair, o taifeiro, o cabo ou o soldado, com objeto ou embrulho, sem autorização do comandante da guarda ou de autoridade equivalente;
73. Deixar o oficial ou aspirante-a-oficial, ao entrar em OM onde não sirva, de dar ciência da sua presença ao oficial-de-dia e, em seguida, de procurar o comandante ou o oficial de maior precedência hierárquica, para cumprimentá-lo;
74. Deixar o subtenente, sargento, taifeiro, cabo ou soldado, ao entrar em organização militar onde não sirva, de apresentar-se ao oficial-de-dia ou a seu substituto legal;
75. Deixar o comandante da guarda ou responsável pela segurança correspondente, de cumprir as prescrições regulamentares com respeito à entrada ou permanência na OM de civis ou militares a ela estranhos;
76. Adentrar o militar, sem permissão ou ordem, em aposentos destinados a superior ou onde este se ache,
bem como em qualquer lugar onde a entrada lhe seja vedada;
77. Adentrar ou tentar entrar em alojamento de outra subunidade, depois da revista do recolher, salvo os oficiais ou sargentos que, por suas funções, sejam a isso obrigados;
78. Entrar ou permanecer em dependência da OM onde sua presença não seja permitida;
79. Entrar ou sair de OM com tropa, sem prévio conhecimento, autorização ou ordem da autoridade competente;

80. Retirar ou tentar retirar de qualquer lugar sob jurisdição militar, material, viatura, aeronave, embarcação ou animal, ou mesmo deles servir-se, sem ordem do responsável ou proprietário;
81. Abrir ou tentar abrir qualquer dependência de organização militar, fora das horas de expediente, desde que não seja o respectivo chefe ou sem a devida ordem e a expressa declaração de motivo, salvo em situações de emergência;
82. Desrespeitar regras de trânsito, medidas gerais de ordem policial, judicial ou administrativa;
83. Deixar de portar a identidade militar, estando ou não fardado;
84. Deixar de se identificar quando solicitado por militar das Forças Armadas em serviço ou em cumprimento de missão;
85. Desrespeitar, em público, as convenções sociais;
86. Desconsiderar ou desrespeitar autoridade constituída;
87. Desrespeitar corporação judiciária militar ou qualquer de seus membros;
88. Faltar, por ação ou omissão, com o respeito devido aos símbolos nacionais, estaduais, municipais e militares;
89. Apresentar-se a superior hierárquico ou retirar-se de sua presença, sem obediência às normas regulamentares;
90. Deixar, quando estiver sentado, de demonstrar respeito, consideração e cordialidade ao superior hierárquico, deixando de oferecer-lhe seu lugar, ressalvadas as situações em que houver lugar marcado ou em que as convenções sociais assim não o indiquem;
91. Sentar-se, sem a devida autorização, à mesa em que estiver superior hierárquico;
92. Deixar, deliberadamente, de corresponder a cumprimento de subordinado;
93. Deixar, deliberadamente, de cumprimentar superior hierárquico, uniformizado ou não, neste último caso desde que o conheça, ou de saudá-lo de acordo com as normas regulamentares;
94. Deixar o oficial ou aspirante-a-oficial, diariamente, tão logo seus afazeres o permitam, de apresentar-se ao comandante ou ao substituto legal imediato da OM onde serve, para cumprimentá-lo, salvo ordem ou outras normas em contrário;
95. Deixar o subtenente ou sargento, diariamente, tão logo seus afazeres o permitam, de apresentar-se ao seu comandante de subunidade ou chefe imediato, salvo ordem ou outras normas em contrário;
96. Recusar-se a receber vencimento, alimentação, fardamento, equipamento ou material que lhe seja destinado ou deva ficar em seu poder ou sob sua responsabilidade;

97. Recusar-se a receber equipamento, material ou documento que tenha solicitado oficialmente, para atender a interesse próprio;
98. Desacreditar, dirigir-se, referir-se ou responder de maneira desatenciosa a superior hierárquico;
99. Censurar ato de superior hierárquico ou procurar desconsiderá-lo seja entre militares, seja entre civis;
100. Ofender, provocar, desafiar, desconsiderar ou procurar desacreditar outro militar, por atos, gestos ou palavras, mesmo entre civis.
101. Ofender a moral, os costumes ou as instituições nacionais ou do país estrangeiro em que se encontrar, por atos, gestos ou palavras;
102. Promover ou envolver-se em rixa, inclusive luta corporal, com outro militar;
103. Autorizar, promover ou tomar parte em qualquer manifestação coletiva, seja de caráter reivindicatório ou político, seja de crítica ou de apoio a ato de superior hierárquico, com exceção das demonstrações íntimas de boa e sã camaradagem e com consentimento do homenageado;
104. Aceitar qualquer manifestação coletiva de seus subordinados, com exceção das demonstrações íntimas de boa e sã camaradagem e com consentimento do homenageado;
105. Autorizar, promover, assinar representações, documentos coletivos ou publicações de qualquer tipo, com finalidade política, de reivindicação coletiva ou de crítica a autoridades constituídas ou às suas atividades;
106. Autorizar, promover ou assinar petição ou memorial, de qualquer natureza, dirigido a autoridade civil, sobre assunto da alçada da administração do Exército;
107. Ter em seu poder, introduzir ou distribuir, em área militar ou sob a jurisdição militar, publicações, estampas, filmes ou meios eletrônicos que atentem contra a disciplina ou a moral;
108. Ter em seu poder ou introduzir, em área militar ou sob a jurisdição militar, armas, explosivos, material inflamável, substâncias ou instrumentos proibidos, sem conhecimento ou permissão da autoridade competente;
109. Fazer uso, ter em seu poder ou introduzir, em área militar ou sob jurisdição militar, bebida alcoólica ou com efeitos entorpecentes, salvo quando devidamente autorizado;
110. Comparecer a qualquer ato de serviço em estado visível de embriaguez ou nele se embriagar;

111. Falar, habitualmente, língua estrangeira em OM ou em área de estacionamento de tropa, exceto quando o cargo ocupado o exigir;
112. Exercer a praça, quando na ativa, qualquer atividade comercial ou industrial, ressalvadas as permitidas pelo Estatuto dos Militares;
113. Induzir ou concorrer intencionalmente para que outrem incida em transgressão disciplinar.