



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

MARIANA RAFAELA BATISTA SILVA PEIXOTO

**A LÍNGUA INGLESA NO TERCEIRO SETOR:
adolescência, gênero e vulnerabilidade social no
confronto com a língua-cultura do outro**

**CAMPINAS,
2017**

MARIANA RAFAELA BATISTA SILVA PEIXOTO

**A LÍNGUA INGLESA NO TERCEIRO SETOR:
adolescência, gênero e vulnerabilidade social no
confronto com a língua-cultura do outro**

**Tese de doutorado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada na área de
Linguagem e Educação.**

**Orientador (a): Prof(a). Dr(a). Maria José Rodrigues Faria
Coracini**

**Este exemplar corresponde à
versão final da Tese defendida
pela aluna Mariana Rafaela Batista
Silva Peixoto, e orientada pela
Profa. Dra. Maria José Rodrigues
Faria Coracini.**

**CAMPINAS,
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

P359L Peixoto, Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto, 1988-
A língua inglesa no terceiro setor : adolescência, gênero e vulnerabilidade social no confronto com a língua-cultura do outro / Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português. 2. Terceiro setor - Brasil. 3. Adolescência. 4. Adolescentes (Meninas) - Campinas (SP). 5. Identidade de gênero. 6. Vulnerabilidade social. 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: The English language in the third sector : adolescence, gender and social vulnerability in the confrontation with the language-culture of the other

Palavras-chave em inglês:

English language - Study and teaching - Portuguese speakers

Third sector - Brazil

Adolescence

Teenage girls - Campinas (Brazil)

Gender identity

Social vulnerability

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Maria José Rodrigues Faria Coracini [Orientador]

Maria de Fátima Silva Amarante

Juliana Santana Cavallari

Simone Tiemi Hashiguti

Carla Nunes Vieira Tavares

Data de defesa: 28-08-2017

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA

Maria José Rodrigues Faria Coracini

Maria de Fátima Silva Amarante

Juliana Santana Cavallari

Simone Tiemi Hashiguti

Carla Nunes Vieira Tavares

**IEL/UNICAMP
2017**

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica.

À minha avó, dona Alvarina (*in memoriam*), e
à minha mãe, Bia, que sempre me
instigaram a investir no saber com suas
(re)leituras e (re)invenções (de si).

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria José Coracini, pela sábia (des)orientação ao longo do meu percurso acadêmico durante os últimos seis anos, por seu afeto e, sobretudo, por me ensinar que somos todos humanos, demasiadamente humanos.

Ao Prof. Dr. Jean-Marie Prieur, pela acolhida durante o período em que realizei estágio sanduíche no laboratório DIPRALANG da Université de Montpellier III, por sua disponibilidade, escuta acadêmica e contribuições para este trabalho.

Às funcionárias da ONG e as alunas que aceitaram o convite para participar deste estudo, pelos seus sorrisos e disponibilidade, sem vocês este estudo não seria possível.

Às Profas. Dras. Beatriz Eckert-Hoff, Simone Hashiguti, Juliana Cavallari, Deusa de Souza, Fátima Amarante e Carla Tavares, pelas valiosas leituras e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, seja em exames de qualificação como em eventos acadêmicos. Especialmente, à Profa. Dra. Carla Tavares, pela solicitude e compreensão ao aceitar o convite para integrar a banca titular da defesa, como também pelo apoio durante o processo de submissão de documentação para realização do estágio doutoral no exterior.

À Profa. Dra. Simone Hashiguti, por ter me apresentado, durante a graduação, os textos da Profa. Dra. Maria José Coracini, que (res)significaram a minha relação com o saber/sabor das línguas ditas estrangeiras, e por ter me ensinado sobre o (im)possível de se ensinar ao outro, quando em contato-confronto com a língua inglesa como língua estrangeira.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Vozes (in)fames: exclusão e resistência”, pelos debates enriquecedores durante nossas reuniões. Aos colegas do grupo de orientandos, pelas leituras do trabalho e trocas acadêmicas. Em especial, à Giulia Gambassi, Fabiana Anjos e Renan Kenji, por tornarem o percurso acadêmico menos solitário e angustiante e, sobretudo, por não banalizarem o sofrimento psíquico na academia.

À Daniella Rubbo, Natália Nunes e Sybele Macedo, pela amizade e apoio incondicional durante o mal-estar da escrita e pela escuta afetuosa.

À minha família e axs amigxs, por respeitarem a minha ausência e, ao mesmo tempo, por sempre me lembrarem de que “a vida não cabe no Lattes”.

A Cláudio, Rose e Miguel, pelo apoio institucional, junto à Coordenação de Pós-Graduação do IEL. Ao Cláudio, em especial, pela ajuda com os trâmites do estágio sanduíche e pelo apoio acadêmico.

À CAPES, pelo auxílio financeiro durante minha pesquisa no Brasil e na França.

Yo I'll tell you what I want, what I really really want,
So tell me what you want, what you really really want,
I'll tell you what I want, what I really really want,
So tell me what you want, what you really really want,
I wanna, I wanna, I wanna, I wanna, I wanna really
Really really wanna zigzag ha (Spice Girls – Wannabe).

RESUMO

Nesta tese, discutimos o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, no terceiro setor no Brasil, a partir de três aspectos: da adolescência, da identidade de gênero e da vulnerabilidade social. Do ponto de vista teórico-metodológico, orientamo-nos pela abordagem discursivo-desconstrutivista, desenvolvida no Brasil por Coracini (1999, 2003, 2011) e outros autores, cujos dispositivos se estabelecem na/pela (des)construção da “ficção teórica”, que nos permite constantemente reformular nosso gesto interpretativo, bem como a própria abordagem na qual nos circunscrevemos (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015). Este estudo nasce do encontro com uma in-sistente resistência ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, por parte de alunas adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, de uma ONG de Campinas. Tendo em vista essa realidade encontrada, apostamos na hipótese de que, apesar da dada resistência, mulheres-adolescentes em situação de vulnerabilidade social se identificam com as promessas (DERRIDA, [1996] 2001) da língua-cultura do outro. Assim sendo, o nosso objeto de estudo se deu a partir da análise de dizeres dessas alunas a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ao investigarmos as regularidades e dispersões enunciativas do material de análise, estabelecemos a composição de dois eixos temáticos, a partir dos quais discutimos as modalidades do laço social e das experiências de borda no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Com a discussão empreendida, não visamos trazer esclarecimentos ou produzir “verdades” acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no terceiro setor, mas questionar os modos como a vulnerabilidade social e a de condição de mulher-adolescente parecem incidir nas promessas da/na língua-cultura do outro, na cena contemporânea.

Palavras-chave: língua inglesa; terceiro setor; adolescência, gênero; vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This thesis aims at discussing the English as Second Language (ESL) teaching-learning process in the Brazilian third sector, by taking into account three aspects: adolescence, gender, and social vulnerability. When it comes to the theoretical-methodological approach, this study is based on the discursive-deconstructivist approach – developed in Brazil by Coracini (1999, 2003, 2011) and other authors – whose apparatus are constantly (de)constructed, what allows us to constantly reformulate our interpretative gesture, as well as the theoretical approach in which this thesis is circumscribed (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015). This research is born from the encounter with a persistent resistance to the ESL teaching-learning process by teenage girls, in situations of social vulnerability, who attended the courses offered by an NGO, located in the outskirts of Campinas. Therefore, we bet on the hypothesis that, despite the resistance found, women-adolescents in situations of social vulnerability do identify with the promises (DERRIDA, [1996] 2001) of the language-culture of the other. Thus, our object of study consisted on the analysis of the utterances of those teenage girls, who attended the ESL course offered at the organization. By investigating the enunciative regularities and dispersions of the *corpus*, two thematic axes were established, from which we discuss the modalities of the social bond and the embodiment experiences in the language-teaching process. Through the undertaken discussion, we do not seek to clarify or produce "truths" about the language-teaching process in the Brazilian third sector, but to question the ways in which social vulnerability and the status of being a woman-adolescent seem to affect the promises of / in the language-culture of the other, without losing sight of the contemporary scene.

Keywords: ESL language-teaching; third sector; adolescence; gender; social vulnerability.

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

/ (**barra**): indica uma pausa breve na fala do enunciador.

// (**barras duplas**): indicam pausa mais longa na fala do enunciador.

: (**dois pontos**): são usados para marcar alongamento na pronúncia de vogais.

... (**reticências**): indicam hesitação na fala do enunciador.

(...): indicam que houve um recorte na fala do entrevistado.

[]: indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da pesquisadora e também inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela pesquisadora.

As palavras ou expressões transcritas em maiúscula indicam ênfase na entonação do enunciador.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I – PELA TOCA DO COELHO	20
1.1 SER-ESTAR ENTRE LÍNGUAS-CULTURAS	233
1.1.1 A relação sujeito-língua-cultura	23
1.1.2 (De)morar: identidade e identificação	333
1.1.3 Entrar na ordem da língua-cultura do outro	37
1.1.4 Língua inglesa: imaginários e promessas	41
1.2 SENTIDOS DA ADOLESCÊNCIA	46
1.2.1 Adolescência e escola	46
1.2.2. Problemas de borda: gênero e sexualidade	54
1.2.3 (Re)enlaços na/da pós-modernidade	63
PARTE II – A CASA DO ESPELHO	69
2.1 ONGs: heterotopias de crise e/ou desvio?	70
2.2. As vozes (in)fames da nossa história	79
2.3. Posições discursivo-desconstrutivistas: incidências subjetivas daquela que pesquisa	85
PARTE III – O DEPOIMENTO DE ALICE	92
3.1 ENTRE-LAÇOS DA/NA LÍNGUA	93
3.1.1. Ensino público vs. ensino privado	93
3.1.2. (Des)afetos da/na língua-cultura do outro	104
3.1.3 A língua do mercado ou o mercado da língua	108
3.1.4 Colonização e/ou violência linguística?	115
3.1.5 Considerações parciais	121
3.2 EXPERIÊNCIAS DE BORDA	124
3.2.1. Doutrinas da educação: jogos de poder e resistência	124
3.2.2. (De) que língua-cultura estamos falando?	135
3.2.3 Na cena do desejo da língua do Outro	141
3.2.4. (Entre)laços da adolescência e do feminino	147
3.2.5 Considerações parciais	153
DESPERTAR: CHE VUOI?	156
BIBLIOGRAFIA	162
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

O que uma língua (dita)¹ estrangeira promete ao sujeito²? Seria o processo de ensino-aprendizagem dessa língua capaz de atender a essa(s) promessa(s)?

Enquanto aprendiz da língua inglesa como língua estrangeira, desde os oito anos de idade, e, hoje, como professora dessa língua, desde 2007, tomo esses questionamentos como inquietações que, além de se fazerem presentes na minha prática em sala de aula, também dizem da minha relação com essa língua. Nos últimos anos, trabalhando como professora de língua inglesa, alguns relatos de alunos, que remetiam a tais promessas, chamavam, por vezes, a minha atenção.

Foram dizeres como “eu preciso *passar* nessa prova [de inglês] para conseguir uma promoção do meu trabalho”; “eu venho para a aula de inglês para poder pensar na minha vida”; “quero aprender inglês para mostrar para os meus filhos que eu consigo”; ou, recentemente, trabalhando com alunos de licenciatura, dizeres outros como: “meu sonho é ser professora de inglês” ou “o inglês não vai atrapalhar meu sonho de ter um diploma”; ou ainda, já com alunos adolescentes de escola regular, “professora, você acha meu sotaque estranho? É que minha voz tá mudando e não quero parecer uma menina falando inglês”, dizeres estes com os quais deparei-me durante meu percurso como professora e que contribuíram para a escrita desta tese. Ao ouvi-los, conseguia vislumbrar que o “contato-confronto”³ (BERTOLDO, 2003) com essa língua parecia lhes prometer ganhos profissionais, uma relação consigo, serem amados pela família, realizar um sonho (ou a ameaça de não realizá-lo), como também trazia a promessa de tornar-se um outro (ou uma outra?), respectivamente. Entretanto, eu também compreendia que o processo de

¹ Em nossa tese, partimos de uma concepção das designações “materna” e “estrangeira” a partir dos estudos de Coracini (2003, 2007a), quem as concebe como efeitos singulares que se estabelecem a partir da/na relação sujeito-língua-cultura. Na primeira parte deste trabalho, discutiremos a esse respeito.

² A noção de sujeito adotada, neste estudo, é a de sujeito da linguagem, compreendendo-o como cindido, fragmentado e interpelado pelo inconsciente. Acerca dessa noção, ver, nesta tese, a subseção “1.1. A relação sujeito-língua-cultura”.

³ Tomamos emprestado o termo “contato-confronto” de Bertoldo (2003, p. 95). Com base nos trabalhos de Revuz (1998) e Coracini (2003b), o linguista aplicado toma a aprendizagem das chamadas línguas estrangeiras como um “lugar de desestabilização da identidade”, caracterizando-a, assim, como um movimento de aproximação-afastamento entre sujeito-língua, promovido pelo “contato-confronto” com uma língua (dita) estrangeira.

ensino-aprendizagem dessa língua não poderia lhes dar garantias de que tais promessas seriam realizadas.

Acerca do funcionamento da promessa na/da língua, Derrida ([1996] 2001, p. 100)⁴ assevera que

de cada vez que abro a boca, de cada vez que falo ou escrevo, *prometo*. Queira-o eu ou não: a fatal precipitação da promessa, é preciso dissociá-la aqui dos valores de vontade, de intenção ou de querer-dizer que lhe estão razoavelmente ligados. O performativo dessa promessa não é um *speech act* entre outros. Está implicado em todo e qualquer outro performativo; e esta promessa anuncia a unicidade de uma língua por vir. É o “é preciso que haja uma língua” [que subentende necessariamente: “porque ela não existe”, ou “porque ela falta”], “eu prometo uma língua”, “uma língua está prometida” que ao mesmo tempo precede toda a língua, apela toda a palavra e pertence já a cada língua assim como a cada palavra.

A promessa da língua, seja ela (dita) materna ou estrangeira, reside em um prenúncio de uma unicidade por vir, de uma coerência e de uma transparência – que, a partir das abordagens teóricas que mobilizamos, neste estudo compreendemos ser ilusórias – que advêm de qualquer ato de fala ou escrita. Promessa que é sempre adiada, posto que a unicidade não existe e que a língua sempre falta⁵.

Na escuta dos dizeres dos meus alunos e de seus modos de se relacionarem com a(s) promessa(s) da/na língua, remeto-me ao que Riolfi⁶ e outros colegas de pesquisa dizem a respeito do ser-pesquisador, tomando-o como aquele que pesquisa a sua dor, concebendo-o como “pesquisa(dor)”. A língua inglesa é uma língua que também me prometeu algo. Não saberia dizer quais promessas ela me fazia aos oito anos de idade, mas consigo dizer que ela me prometeu um lugar. Lugar este que, hoje, enquanto pesquisa(dor)a, compreendo ter me possibilitado ser outra na/pela língua(gem), o que, de algum modo, propiciou a concepção deste trabalho.

Esta pesquisa nasce das inquietações advindas da minha experiência, trabalhando como professora de inglês, em uma escola de línguas localizada na cidade de Campinas. Por ser uma instituição sem fins lucrativos, a escola oferecia,

⁴ A primeira data refere-se à da publicação original e a segunda à da edição consultada.

⁵ Justificamos a utilização dos parênteses na grafia de “língua(gem)” pelo fato de considerarmos língua e linguagem como interconstituintes. No que concerne à falta da/na língua(gem), essa questão será melhor discutida adiante, na primeira parte deste estudo.

⁶ Notas de aula.

na época, cursos de língua inglesa como língua estrangeira para alunos em situação de vulnerabilidade social⁷. Esses alunos frequentavam as atividades oferecidas por duas instituições assistenciais, localizadas na mesma cidade e que, por sua vez, promoviam cursos de educação complementar, visando à colocação desses adolescentes no mercado de trabalho, a partir dos 16 anos, através do Programa Jovem Aprendiz⁸.

Durante o período que trabalhei na escola, ministrei aulas de inglês em uma dessas instituições. O curso que ministrava era intitulado “Inglês para Recepção” e consistia na apresentação e repetição de diálogos que simulariam conversas entre uma recepcionista e um visitante estrangeiro. O curso previa a duração de dezesseis semanas, as turmas eram compostas de meninos e meninas e contavam, em média, com trinta alunos. Outros colegas também ministravam o referido curso, mas em outra instituição parceira da escola de línguas, no caso, uma organização não-governamental. O curso oferecido na ONG diferenciava-se pelo formato e público-alvo, que era composto apenas de meninas. Além disso, na ONG, a escola de línguas também oferecia um curso de nível básico e outro, de nível pré-intermediário, que antecederiam o curso “Inglês para Recepção”.

Durante o período em que trabalhei na escola, não ministrei aulas na ONG, mas chamava a minha atenção a alta rotatividade de professores envolvidos nesse projeto. Em conversas na sala dos professores ou reuniões pedagógicas, as queixas dos professores que trabalhavam na organização eram muito frequentes. De maneira geral, se queixavam da indisciplina e, em suas palavras, diziam que “as alunas eram muito resistentes” e que era “impossível ensinar inglês àquelas meninas”. Além da alta rotatividade de professores, o curso também se caracterizava pelas altas taxas de reprovação. Em um universo de vinte alunas, apenas duas ou três conseguiam ser aprovadas para o nível subsequente.

⁷ Este é um termo utilizado por ambas instituições do terceiro setor com as quais a escola de línguas mantinha uma parceria, como também pelo próprio Programa Jovem Aprendiz. Problematizaremos a utilização deste termo na segunda parte da tese.

⁸ O Programa Jovem Aprendiz foi criado, com base na Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e consiste na colocação de adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, no mercado de trabalho, em jornada reduzida, totalizando seis horas diárias. Os adolescentes trabalham com Carteira de Trabalho assinada e, além de salário fixo proporcional à carga horária trabalhada, recebem benefícios. Antes de começarem a trabalhar, os jovens devem se inscrever no programa para que possam passar por um processo de formação, com duração de, no mínimo, quatro meses, realizado por empresas ou instituições do terceiro setor – tais como as que a escola de línguas possuía uma parceria (disponível em: <http://www.programadogoverno.org/programa-jovem-aprendiz/>. Último acesso em jul. 2017).

Tal curso era considerado “o calcanhar de Aquiles” da instituição, para fazer uso de uma alusão utilizada pelo coordenador pedagógico da escola, durante uma de nossas primeiras conversas sobre o curso oferecido na ONG. A utilização dessa alusão me trouxe vários questionamentos e, para aqui elencar alguns dos desdobramentos de tal afirmação, eu me perguntava: por que o dito fracasso no ensino de língua inglesa, na ONG, também reverbera em um fracasso da escola de línguas (“calcanhar de Aquiles”)? Que particularidades diferenciam a relação sujeito-língua e as práticas didático-pedagógicas nos cursos de inglês oferecidos na escola de línguas e na ONG?

Foi quando, então, decidi visitar a instituição. A organização localiza-se na periferia de Campinas e, logo quando desci no ponto de ônibus, avistei o muro de sua sede, no qual lia-se: “Formando as mulheres do amanhã!”. Que mulheres seriam essas? E de que amanhã eles falavam? Fui recebida pela coordenadora da instituição e pela assistente social e, além de oferecerem cursos complementares restritos a meninas, notei que a maioria dos funcionários que ali trabalhavam também eram mulheres. Durante a conversa⁹, elas me relataram a respeito da história da instituição e da experiência da parceria com a escola de línguas, que detalharei na segunda parte do trabalho. Disseram-me que as alunas, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, começavam a participar das atividades a partir dos seis anos de idade e permaneciam na instituição até os 18 anos, quando terminavam seus contratos do Programa Jovem Aprendiz. No que concerne às aulas de inglês, ministradas na ONG, seus relatos respaldavam, em certa medida, o que os professores da escola de línguas diziam sobre a resistência encontrada em sala de aula. Em suas palavras: “as alunas não conseguiam ver que a língua inglesa poderia lhes trazer um futuro melhor”. Ao ouvir tais palavras, esbarro, novamente, na questão da promessa da língua inglesa que, segundo a coordenadora e assistente social da instituição, não parecia fazer eco no processo de ensino-aprendizagem das alunas.

⁹ Para compor o histórico e o funcionamento da ONG, realizamos uma entrevista gravada em áudio com a assistente social da instituição. A referida funcionária assinou um termo de participação no estudo, entretanto, sua entrevista não integra o *corpus* da pesquisa e, por razões éticas, não será utilizado para análise. Também contamos com um termo de autorização para realização de pesquisa, assinado pela coordenadora da organização. Além disso, cabe ressaltar que o projeto de pesquisa desta tese foi, anteriormente, submetido a avaliação pelo Conselho de Ética da Universidade Estadual de Campinas, tendo seu processo aprovado sob o número de CAAE 31951014.3.0000.5404.

Ao “rememorar” (DERRIDA, 2001 *apud* TAVARES, 2010, p. 21)¹⁰ alguns dos diálogos com outros colegas de trabalho, lembro-me de nos questionarmos por que não encontrávamos a mesma resistência por parte dos alunos que frequentavam nossas aulas na outra instituição do terceiro setor, onde também ministrávamos o “mesmo” curso “Inglês para Recepção – alunos estes que, assim como as alunas da ONG, pertenciam à mesma faixa etária e que também se encontravam condição de vulnerabilidade social. Assim sendo, me vi, novamente, questionando que particularidades diferenciavam a relação sujeito-língua e as práticas didático-pedagógicas nos cursos de inglês oferecidos, mas desta vez, entre ambas instituições assistenciais.

Postas essas questões e tendo em vista o fato de a ONG ser um espaço que congregava apenas mulheres-adolescentes¹¹, olhar para essa particularidade, a saber: da construção identitária de gênero, pareceu-me um caminho a seguir. Assim sendo, voltando-me para a questão da promessa e da pesquisa(dor)a, problematizar as “promessas” (DERRIDA, [1996] 2001) da língua-cultura do outro para essas mulheres-adolescentes em situação de vulnerabilidade foi o que delineei como o recorte desta jornada.

Para o desenvolvimento da pesquisa, delimitamos nossa escuta às alunas que haviam¹² frequentado o curso de inglês, oferecido pela escola de línguas, na ONG. O **corpus** deste estudo constituiu-se, então, de 25 entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com alunas, entre 13 e 17 anos, que participaram do curso de inglês como língua estrangeira, oferecido pela escola de línguas na ONG.

¹⁰ Ao também rememorar a sua experiência como professora de língua inglesa, Tavares (2010) retoma os sentidos trabalhos por Derrida (2001), em sua obra *Mal de Arquivo*, acerca do termo “rememoração” que, no trabalho de (des)construção empreendido pelo filósofo, observa-se a presença do verbo “ação” no termo *rememor-ação*. Na leitura de Tavares (2010, p. 21), rememorar “indica uma ação sobre a memória, o que abre espaço para uma intenção interpretativa de compor uma lembrança a *posteriori*, a partir dos vários traços do acontecimento passado que estão e/inscritos na memória. Ao fazê-lo, porém, outros traços ficam de fora, o que aproxima a memorização de uma ficção que o sujeito empreende sobre si mesmo e sua história”.

¹¹ Optamos por não designá-las como “adolescentes do sexo feminino” em função dos sentidos biologizantes que tal designação pode produzir, o que contraria as perspectivas teóricas que adotamos em nosso trabalho, que serão discutidas na subseção “1.2.2. Problemas de borda: gênero e sexualidade”.

¹² No momento da realização das entrevistas, a parceria entre a ONG e a escola de línguas havia, recentemente, sido desfeita. Quando as entrevistas foram realizadas, as aulas de inglês estavam sendo ministradas por uma professora voluntária americana. Todas essas questões, que dizem respeito às condições de produção da pesquisa, serão detalhadas na segunda parte do trabalho.

No que concerne à **hipótese** norteadora deste estudo, ela se deu na aposta de que apesar da dada resistência ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, mulheres-adolescentes em situação de vulnerabilidade social se identificam com a(s) *promessa(s)* (DERRIDA, [1996] 2001) dessa língua-cultura.

A partir da formulação de nossa hipótese e da escolha do *corpus*, buscamos, em nosso percurso, responder às seguintes **perguntas de pesquisa**:

- 1) Que representações de língua atravessam o dizer das participantes de pesquisa?
- 2) De que modo as representações de si e do outro e o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa se imbricam no fio do dizer?
- 3) De que maneira os processos de identificação e de resistência à língua inglesa se materializam na narrativa das participantes?
- 4) Em que medida a condição de mulher-adolescente e a vulnerabilidade social afetam a relação sujeito-língua-cultura do outro?

Sendo assim, visto que nossa pesquisa se encontra inserida na grande área da Linguística Aplicada, na área de concentração “Linguagem e Sociedade” e, mais especificamente, na linha de pesquisa “Linguagens e Educação Linguística”, este estudo tem como **objetivo geral** fomentar uma discussão acerca das implicações subjetivas incidentes no/do processo de ensinar e aprender a língua inglesa a partir de três aspectos, a saber: da adolescência, da construção identitária de gênero e da vulnerabilidade social. Mais especificamente, objetivamos:

- a) problematizar o modo como as representações de língua inglesa afetam a construção identitária das alunas da ONG;
- b) investigar os processos de identificação e/ou de resistência com/à língua inglesa;
- c) problematizar o modo como a vulnerabilidade social e a condição feminina-adolescente incidem no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- d) investigar a maneira como as relações de poder se engendram na narrativa das participantes de pesquisa.

Orientamos nossa pesquisa pela abordagem discursivo-desconstrutivista que vem sendo desenvolvida no Brasil por Coracini (2003, 2007a, 2010) e outros autores, sobretudo em estudos que tangem questões referentes à Linguística Aplicada. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos vinculam-se aos estudos do discurso, via Foucault, da desconstrução, via Derrida, e da Psicanálise, via Freud e Lacan.

Posto isso, cabe ainda ressaltar que a presente pesquisa faz parte de um grupo de pesquisa interinstitucional, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria José Coracini, intitulado “Vozes (In)fames: exclusão e resistência”, registrado junto ao CNPQ. Tendo como texto fundador “A vida dos homens infames” de Foucault ([1977] 1992), tal grupo de pesquisa visa trazer para o campo de estudos da linguagem uma problematização acerca das representações daqueles que habitam a borda, dos que “não têm fama” ou, nas palavras de Foucault: os infames. Nesse sentido, as pesquisas que se inserem nesse grupo têm buscado dar visibilidade às representações de si e do outro de populações de rua, (i)migrantes, mulheres, adolescentes, alunos surdos, idosos, presidiários, entre outros.

Para uma melhor compreensão da discussão que buscamos empreender em nosso estudo, organizamos a presente tese em três partes. Na primeira delas, intitulada *Pela toca do coelho*, apresentamos ao nosso leitor algumas noções teóricas que fundam nosso olhar e que, portanto, sustentam a análise do *corpus*. Na segunda parte, por sua vez intitulada *A casa do espelho*, apresentamos as condições de produção deste trabalho, descrevemos as participantes da pesquisa e também debatemos sobre o próprio fazer teórico-metodológico da pesquisadora. Na terceira parte, chamada *O depoimento de Alice*, discutimos os resultados de análise através da apresentação de eixos temáticos. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os possíveis caminhos e contribuições que o presente estudo busca.

PARTE I – PELA TOCA DO COELHO¹³



(Fig. 1 – Lebre de março)

No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.

(CARROLL, [1960] 2002, p. 11)

¹³ As três partes da escrita de nosso estudo foram intituladas em referência a capítulos do livro “Alice no País das Maravilhas”, de autoria de Lewis Carroll. Escolhemos assim nomeá-las como um modo de estabelecer uma analogia à história de uma menina em suas aventuras na terra do outro – o que, de certo modo, as histórias aqui narradas também parecem retratar, uma vez que nos propomos a escutar histórias de mulheres-adolescentes em suas incursões na língua-cultura do outro.

Conforme Rosa, Rondelli e Peixoto (2015, p. 254) afirmam, a “perspectiva discursivo-desconstrutivista se caracteriza por territorializar o debate filosófico entre Foucault, Lacan e Derrida no campo dos estudos da linguagem, notadamente, da linguística aplicada” (doravante LA). Mas o que significa territorializar o debate filosófico entre os trabalhos dos três referidos autores no campo da LA? Como circunscrever estudos cujas temáticas se dedicavam, “essencialmente”, à abordagem das instituições e da subjetivação, da escuta psicanalítica e do questionamento da filosofia, respectivamente, em um outro campo de saber que se volta, “essencialmente”, para questões que dizem respeito à formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas, tradução e políticas públicas de ensino? Em que medida tal debate entre diferentes campos de saber se torna (im)possível?

Desenvolvida no Brasil por Coracini (2003, 2007a, 2012) e por vários outros pesquisadores do campo aplicado¹⁴, a perspectiva discursivo-desconstrutivista propõe uma articulação entre os estudos desenvolvidos pelos três pensadores que não possui como fim o esgotamento de suas respectivas leituras (o que, obviamente, seria da ordem do impossível), mas trabalha na abertura de outros modos de discursivização da/na “função autor” (FOUCAULT, [1969] 2006) de suas obras. Quando Foucault ([1969] 2006, p. 274) define a função autor como “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos¹⁵ no interior de uma sociedade”, compreendemos que há certos discursos que se organizam em torno de uma função autor, como é o caso do discurso universitário-científico, no qual a nossa tese se insere, por exemplo. Na tentativa de se estabelecerem diferentes campos de saber, há uma organização desses campos que flutua em torno da apropriação da função autor. Se tomamos o(s) campo(s) das Ciências Humanas, por exemplo, temos toda uma tradição de epistemologias que se desenham em torno dessa função. Com um funcionamento metonímico, que toma as partes pelo todo, fundam-se estudos em torno de leituras que autorizam e, de certo modo, organizam o funcionamento e a circulação de discursos em torno de determinadas “funções-autor”.

¹⁴ Ver os trabalhos de Amarante (1998), Carmagnani (2001; 2003), Souza-Pinheiro-Passos (2003), Grigoletto (2003), Eckert-Hoff (2003), Cavallari (2005), Andrade (2008), Tavares (2010), Da Rosa (2013), Benites (2013), Peixoto (2013), Rubbo (2014); dentre outros.

¹⁵ Vale observar que Foucault ([1970] 2010) não concebe “discurso” como “fala”, mas como um conjunto de práticas que instituem regimes de poder, saber e verdade.

No campo dos estudos da linguagem não seria diferente. Quando pensamos na própria fundação desse campo, é Saussure, ou melhor, a função que “ele” exerce que possibilita a emergência da Linguística enquanto uma “ciência” (MILNER, [1978] 2012) e, portanto, como um campo de saber autorizado. Isso (des)dobra-se nos chamados estudos saussurianos e tantos outros que emergiram a partir da obra de outros pensadores da linguagem e que se “fundam” em torno de um nome. Isso também se verifica na proposição dos estudos do discurso, ditos foucaultianos, da desconstrução, dita derridiana, e da psicanálise, dita freudolacanianana.

Mais do que trabalhar (no) em-torno de tais nomes e/ou do que eles representam, a perspectiva discursivo-desconstrutivista trabalha na sutura – que articula as partes, formando um “todo”¹⁶, mas que também não deixa esquecer que ali há cortes e, conseqüentemente, tensões – das obras dos referidos pensadores, a partir do campo da linguagem. Diferentemente de (bor)dar, que, como Derrida ([1972] 2005, p. 7) nos diz, “é se achar seguindo o fio dado”, o trabalho da sutura, para além de costurar as partes, consiste em também deixar um “rastro cortante, [que é] a decisão de cada leitura”. Queremos com isso dizer que, ao não nos (re)apresentarmos enquanto signatários de estudos que advogam em torno do UM – de leituras autorizadas – ao trabalharmos no rastro cortante que consiste a decisão de cada leitura, propomos outros modos de ler e, sobretudo, (des)construir a abordagem teórica que adotamos.

Nesse sentido, a leitura a que nos propomos a fazer dos trabalhos de Foucault, Derrida e Lacan procura levar em consideração os cortes, os furos, os buracos, ou seja, aquilo que não cessa de falhar na/pela língua(gem). Perseguir o coelho branco, para nós, é percorrer o equívoco constitutivo da língua(gem). Entremos, então, em sua toca.

¹⁶ Ainda que partamos de uma concepção de identidade como fragmentada, compreendemos que um nome é algo que produz efeitos de identidade. Nesse sentido, ao designarmos nossa abordagem teórica como “discursivo-desconstrutivista”, esse gesto também faz funcionar e/ou produzir efeitos de identidade.

1.1 SER-ESTAR ENTRE LÍNGUAS-CULTURAS

Esta seção encontra-se organizada em três subseções. Na primeira delas, intitulada *A relação sujeito-língua-cultura*, trataremos das noções de sujeito e linguagem, a partir dos estudos de Lacan, Derrida e Foucault. Em um segundo momento, em *(De)morar: identidade e identificação*, distinguiremos os conceitos de identidade e identificação, a partir da dos estudos da psicanálise freudo-lacanianana. Na subseção intitulada *Entrar na ordem da língua-cultura do outro*, teceremos algumas considerações sobre língua(gem), bem como sobre o que significa ensinar-aprender uma língua estrangeira, a partir de um viés discursivo-desconstrutivista. E, por último, na seção *Língua inglesa: imaginários e promessas*, problematizaremos a construção do imaginário acerca da língua inglesa e, a partir de estudos do discurso, também discutiremos em que medida tal construção parece afetar a subjetividade daqueles que se encontram em processo de ensino e aprendizagem dessa língua-cultura.

1.1.1 A relação sujeito-língua-cultura

A noção¹⁷ de sujeito, na qual nosso trabalho se ancora, se estabelece a partir de dois prismas: o da subjetividade e o da subjetivação¹⁸. Para melhor compreendermos o funcionamento de tais prismas em nosso estudo, retomemos,

¹⁷ Muito embora os substantivos “noção” e “conceito” possuam raízes etimológicas latinas (“conceptualis” e “notio-ōnis”) cujas cargas semânticas apontam para os mesmos sentidos – os de “concepção”, “ideia” e “estar prenehe de” (LANGENSCHIEDT, 1989). Em nossa tese, optamos pela escolha lexical da palavra “noção” para tratar dos aspectos teóricos fundantes de nosso olhar para o objeto de pesquisa em questão. Uma vez que ao trabalharmos a partir da e na linguagem, levamos em conta também os aspectos socio-históricos que se manifestam e afetam (n)a língua, optamos pelo uso de tal palavra pelo fato de concebermos a historicidade da palavra “conceito” atrelada a uma acepção da ciência moderna. Visto que o “*corpus* teórico” (ELIA, 2004) desta pesquisa se funda a partir de estudos que propuseram justamente o questionamento da ciência moderna e seus axiomas, escolhemos, então, a palavra “noção” para discutir construtos teóricos que não se encontram fechados em si mesmos, mas que são/estão sempre passíveis de desconstrução.

¹⁸ A partir da perspectiva psicanalítica freudo-lacanianana, tomamos a noção de “subjetividade” a partir das formas de precipitação do sujeito do inconsciente (FINK, 1998). Em nosso estudo, tal noção opera como um modo de questionar a dita objetividade, mas também se distancia de uma concepção de subjetividade advinda de teorias da psicologia social (SKINNER, 1998), que a concebem como algo que diria das experiências particulares dos indivíduos, o seu “íntimo”. A subjetividade, em nossa tese, reside, pois, na relação de (ex)timidade entre sujeito e língua(gem). A noção de “subjetivação”, por sua vez, encontra-se atrelada à perspectiva foucaultiana. Na leitura de Butler (1997, p. 83), a noção de subjetivação carrega um paradoxo, pois “*assujétissement* significa tanto o tornar-se sujeito quanto o processo de sujeição – habita-se a figura de autonomia apenas submetendo-se a um poder, sujeição que implica uma dependência radical” (tradução minha). Em nosso estudo, ambas noções operam um modo de olhar para as emergências do sujeito da/na língua(gem), no processo de ensino-aprendizagem de uma língua dita estrangeira, como também de vislumbrar tal processo como atravessado por discursos outros que também (con)formam a relação sujeito-língua-cultura (do outro).

antes, os sentidos que a historicidade da palavra “sujeito” nos re-vela. Segundo o dicionário Langenscheidt (1989), o substantivo “subiectus”, “sujeito” em latim, carrega o prefixo “sub”, que pode ser traduzido como “embaixo”, já o morfema “iectus” vem do verbo “iacere” que significa jogar ou lançar. Logo, “subiectus” é aquele que é lançado debaixo, jogado para fora. Em um outro dicionário etimológico, o Etymonline, encontramos uma outra definição, desta vez vinda do francês antigo, como “pessoa sob controle ou dominação de outro”¹⁹. Tanto em sua origem etimológica, como em suas transformações nos mo(vi)mentos da história e da(s)/na(s) línguas, o que nos interessa em relação aos sentidos produzidos pela palavra “sujeito” é entendê-lo como aquele que é lançado para fora, vindo do “desconhecido”, o que compreendemos como subjetividade, e também como aquele que está sob controle ou dominação do outro, a subjetivação.

No que concerne à subjetividade, é a “invenção”²⁰ do inconsciente por Freud e a releitura de Lacan acerca deste que nos ensina ou nos diz sobre esse sujeito que, vindo das profundezas, é jogado para fora. Aliás, a psicanálise – que também já foi chamada de “psicologia das profundezas”²¹ (FREUD, [1915] 2006, p. 82) – nasce justamente *disso* que era jogado para fora, lançado aos olhos da sociedade à qual Freud pertenceu, mas que não se sabia de onde vinha ou como vinha. A psicanálise, como Soler (2003) e Neri (2005) nos lembram, nasce com as históricas de Viena do fim do século XIX, começo do século XX. A histeria, nesse período, era uma doença mental que acometia a mulheres, mas cujas causas eram tidas como enigmáticas pela medicina da época. A esse respeito, em *Estudos sobre histeria*, Freud e Breuer (FREUD, [1985] 1996, p. 19) observaram:

[n]a grande maioria dos casos não conseguimos determinar esse ponto de partida pelo simples exame do doente mesmo quando é bastante minucioso, em parte porque muitas vezes se trata de

¹⁹ Disponível em: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=subject. Último acesso em dez. 2016.

²⁰ Chamamos, aqui, o inconsciente freudiano como “invenção” por acreditarmos que é somente enquanto ficção teórica que qualquer teoria se torna passível de desconstrução (DA ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015, p. 278).

²¹ Cabe ressaltar que por “profundezas” não compreendemos uma instância geograficamente localizável, mas a algo que remete ao desconhecido, ao “estranho”. Em um texto intitulado “O estranho”, Freud ([1919] 1996) observa que, nas mais diversas línguas, a palavra “estranho” (*unheimlich*, em alemão) carrega em si a palavra “familiar” (*heimlich*, em alemão). Freud ([1919] 1996, p. 3) afirma que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. (...) [S]omos tentados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador”. Ao ser descrita, por Freud (1915, p. 82), como “psicologia das profundezas”, a psicanálise propõe um olhar para o inconsciente que o concebe como este estranho que nos habita, mas que, ao mesmo tempo, nos é também familiar, ou seja, um “estranho-familiar”.

vivências cuja discussão é desagradável para os doentes, mas sobretudo porque eles realmente não se lembram, e muitas vezes não fazem ideia da conexão causal entre o evento desencadeador e o fenômeno patológico. Geralmente é necessário hipnotizar os doentes e despertar, durante a hipnose, as lembranças do tempo em que o sintoma apareceu pela primeira vez; então conseguimos expor de modo mais nítido e convincente aquela conexão.

Estudos sobre histeria é uma obra que data ainda do início dos trabalhos de Freud, juntamente com seu mentor, o também neurologista Josef Breuer, rumo ao desenvolvimento de uma topologia acerca do inconsciente. Como podemos notar através da leitura do trecho acima, temos um estudo cuja escrita se apresenta na forma de relatos, o que indicia uma teoria em elaboração. No mesmo estudo, também temos a apresentação do famoso caso clínico de Anna O. (pseudônimo de Bertha Pappenheim), considerada “a primeira” ou “a paciente mestra da psicanálise” (SOLER, 2003). Anna O. era paciente de Josef Breuer e foi ela quem nomeou seu método como “talking cure” (cura pela fala) ou, em tom humorístico, “chimney sweeping” (limpeza de chaminé) (FREUD, [1985] 1996, p. 53), o que, mais tarde, Breuer designou como “método catártico”, uma forma de terapia que consistia na rememoração pela hipnose. Nas palavras de Soler (2003, p. 9), “[a]inda não era a ideia do inconsciente, ainda não era o método psicanalítico, e seriam necessários outros dez anos para que, no outono de 1892, Freud abandonasse a hipnose e chegasse ao limiar da associação livre – mas o caminho estava traçado”.

Na tentativa de encontrar respostas para o quadro clínico apresentado pelas histéricas, ao lançar-se à escuta do mal-estar feminino, Freud preocupou-se em estabelecer uma relação entre cultura e clínica, relação essa que a medicina da época, até então, ignorava. Nas palavras de Elia (2004, p. 47),

[n]em naturalista nem culturalista, Freud é antes de tudo um pensador que teve a coragem de ir aos confins da relação da natureza com a cultura, para ali encontrar não o ponto de junção mas sim o de disjunção, interseção vazia que nodula, sem continuidade, essas duas dimensões da experiência.

Nesse sentido, se tomarmos o indivíduo inserido em determinada cultura como aquele que se opõe ao dito selvagem, compreendendo-o como aquele que não sabe utilizar a língua, fazer falar essa língua-cultura em uso parece-nos ser aquilo que funda a psicanálise freudiana e a constitui como uma prática que subverte os discursos de/sobre a verdade propostos pela racionalidade científica e filosófica da época – prática essa à qual Foucault ([1969] 2006) confere o status de

“instauradora de discursividades”, justamente pelo fato de romper com o cientificismo e instaurar novas possibilidades para a questão do sujeito.

Para tentar vislumbrar a relação entre cultura e clínica, Freud resgata os mitos para dar conta de elementos estruturantes da psique, como é o caso do mito de Édipo que, na teoria freudiana, desdobra-se em uma leitura que constitui um de seus pilares: o complexo de Édipo²². Ao debruçar-se sobre essa questão, em *Totem e Tabu*, Freud ([1912-1913] 2010) investiga a gênese dos totens – os símbolos organizadores – e a instalação dos tabus – as proibições que nos são apresentadas na forma de *a priori*, sem explicações – na sociedade ocidental. Nesse texto, o psicanalista relata a história da primeira comunidade dos homens, “a horda primeva”. Em linhas gerais, a horda primeva era constituída por um pai tirano que escravizava seus filhos. Insatisfeitos com a forma assimétrica que as suas relações se davam com as mulheres, no arranjo dessa comunidade, os filhos se organizam e matam seu pai, devorando-o em um jantar totêmico. No entanto, após cometerem o parricídio, um sentimento de remorso toma conta dos filhos, pois, apesar de tirano, era o pai primeva quem os protegia e lhes dava sustento. Além disso, os filhos também se deram conta de que, embora

se tivessem reunido em grupo para derrotar o pai, todos eram rivais uns dos outros em relação às mulheres. Cada um queria, como o pai, ter todas as mulheres para si. A nova organização terminaria numa luta de todos contra todos, pois nenhum deles tinha força tão predominante a ponto de ser capaz de assumir o lugar do pai com êxito. Assim, os irmãos não tiveram outra alternativa, se queriam viver juntos — talvez somente depois de terem passado por muitas crises perigosas —, do que instituir a lei contra o incesto, pela qual todos, de igual modo, renunciavam às mulheres que desejavam e que tinham sido o motivo principal para se livrarem do pai (FREUD, [1913-1914] 2010, p.92).

Com a discussão desse mito, Freud nos apresenta a fundação de um pai tirano que se transforma em pai simbólico, na medida em que sua morte é ressignificada através do estabelecimento de uma moral que dita códigos e leis em torno dos quais a sociedade ocidental se organiza. Além disso, o assassinato desse “pai primeiro”, que foi impulsionado por uma identificação com esse pai a quem tudo era dado e, portanto, possível, instaura no sujeito uma barra que impede seu acesso a esse “todo poder”, algo que ele perseguirá pelo resto de sua vida, como objeto perdido, mas que, paradoxalmente, ele jamais teve – o que, mais tarde, Lacan

²² Este conceito será discutido no próximo capítulo.

nomeará “objeto *a*” – instaurando-lhe, assim, uma falta constitutiva. Na leitura de Elia (2004, p. 47-48) a respeito da “horda primeva”,

[e]sse mito diz que, como sujeitos, procedemos de um ato, um assassinato, que nos faz culpados, sem que tenhamos matado Pai algum que fosse encontrável: matamos o Pai-natureza (não a mãe-natureza, porquanto nesta insistamos), e por esse ato ingressamos na cultura carregando uma espécie de “buraco em nossa alma”. O que significa este buraco? Significa que é só por uma falta no nível do ser, do ser vivo, natural, que o sujeito tem a condição de emergir como tal. Significa também que esta falta fundadora do sujeito não se produz por si mesma, ou por algum processo natural, e tampouco cultural – já que a cultura carece, tanto quanto o sujeito, de uma teoria que possa explicar, no plano estrutural, sua constituição e seus processos -, mas requer o ato constituinte do sujeito para se fazer como falta. Trata-se de uma condição que comporta algo de paradoxal: a falta é fundante do sujeito, mas, em contrapartida, requer o ato do sujeito para se fundar como falta.

Conforme nos ensinou Affre (2015) e Paturet (2015)²³, Freud atentou para o papel organizador dos mitos e suas repetições nas grandes narrativas, mas foi a leitura dos escritos de Freud feita por Lacan que conseguiu identificar tal organização e transformá-la em uma teoria que sublinha, sobretudo, o papel da linguagem enquanto intermediadora da relação *sujeito x cultura*. E o que seria, então, esse “ato do sujeito” de que Elia (2004) nos fala senão a submissão do sujeito à linguagem?

Ainda que Freud tenha fundado a psicanálise a partir de seus estudos sobre o inconsciente, é Lacan, como nos lembra Fink (1998) e Elia (2004), quem desenvolve uma teoria do sujeito nesse campo. Quando Lacan concebe o conceito de sujeito do inconsciente, ele o concebe como possível somente na medida em que o sujeito se submete à linguagem, deixando-se capturar e (se) significar nela e por ela. Ao se subordinar à linguagem, ele se torna um ser “fal(t)ante” (CORACINI, 2003b), falante e faltante ao mesmo tempo. O sujeito se constitui, então, como sujeito da falta, visto que, ao se tornar sujeito da na/linguagem, ele não pode mais se dizer completamente. Isso se dá, pois

[o]s símbolos efetivamente envolvem a vida do homem numa rede tão total que conjugam, antes que ele venha ao mundo, aqueles que irão gerá-lo “em carne e osso”; trazem em seu nascimento, com os dons dos astros, senão com os dons das fadas, o traçado de seu destino; fornecem as palavras que farão dele um fiel ou um

²³ Notas de sala de aula das disciplinas “L’hystérie de Freud à Lacan”, ministrada pelo Prof. Dr. Jean Claude Affre, e “Grands textes, grands auteurs en psychanalyse”, ministrada pelo Prof. Dr. Jean Bernard Paturet, durante nosso estágio doutoral na Université Paul Valéry Montpellier III.

renegado, a lei dos atos que o seguirão até ali onde ele ainda não está e para-além de sua própria morte (...). Servidão e grandeza em que se aniquilaria o vivente, se o desejo não preservasse seu papel nas interferências e nas pulsações que fazem convergir para ele os ciclos da linguagem, quando a confusão das línguas mistura-se a eles e as ordens se contrariam nas dilacerações da obra universal (LACAN, 1998, p. 278).

Antes mesmo de virmos ao mundo, já somos falados pelo outro. A linguagem é aquilo que nos aliena, fazendo-nos submeter ao Outro: “um código predeterminado que preexiste – e como! – à experiência do sujeito, e que se oferece ao jogo da linguagem, à primeira bateria significativa que o sujeito experimenta na medida em que aprende a falar” (LACAN, [1958-1959] 2016, p. 136). O Outro seria, portanto, o lugar onde nos constituímos, enquanto sujeitos do inconsciente. O grande Outro nada mais é do que o discurso do inconsciente. Entretanto, ainda que as leis da fala sejam determinadas por tal lugar, há algo que subverte o funcionamento da lógica mestre/escravo dessa relação entre sujeito e a instância do Outro, que é o desejo. Ao tornar-se ser “fal(t)ante” (CORACINI, 2003b), o sujeito busca tamponar essa falta que o constitui; é importante considerar que o que impulsiona tal busca é o desejo. Assim sendo, retomando as palavras de Lacan, no trecho acima citado, o desejo é aquilo que impede o completo aniquilamento do vivente e sua servidão a esse lugar que funda seu lugar de fala e condição de existência. Nesse sentido, mesmo que o desejo seja sempre o desejo do Outro (LACAN, [1958-1959] 2016), as leituras que se faz das demandas do outro são sempre singulares. Dessa forma, o desejo é aquilo que, embora não consigamos simbolizar e/ou tocar, nos diz da singularidade desse sujeito.

Uma vez que nosso estudo se debruça sobre as representações que resvalam do dizer de nossas participantes de pesquisa a respeito da sua relação com a língua inglesa, interessa-nos também entrever os aspectos singulares que caracterizam as diferentes formas de se relacionar com determinada língua-cultura. Desse modo, os pressupostos teóricos freudo-lacanianos acerca da subjetividade configuram-se, para nós, como um modo de olhar para as enunciadoras de tais dizeres, sendo elas atravessadas pelo inconsciente. Nesse sentido, os conceitos psicanalíticos aqui mobilizados nos servem, então, para imprescindir da clivagem do sujeito, tomando-a como um pressuposto fundante para o nosso olhar teórico-analítico. Dito de outro modo, a investigação que aqui empreendemos não se trata de uma análise psicanalítica dos dizeres das entrevistadas, mas uma tomada da

questão da subjetividade como constitutiva daquelas que participam da pesquisa (participantes e pesquisadora).

Cabe também elucidar que o sujeito do qual falamos não tratamos como “sujeito de pesquisa”, mas como um furo no discurso, “uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, ‘expressando-se’, desta maneira, por meio do significante” (FINK, 1998, p. 63). Assim, quando retomávamos a etimologia da palavra “sujeito”, ainda no início desta sessão, como vindo das profundezas, dizíamos que é jogado para fora; fazíamos referência à concepção de sujeito que não pode ser tomado em sua totalidade, que não pode ser apreendido, mas apenas vislumbrado na medida em que sua verdade, o inconsciente, deixa-o falar.

O sujeito do qual falamos não é o sujeito da filosofia metafísica, enquanto indivíduo (in-diviso) ou aquele que possui consciência dos seus atos, muito menos o sujeito do enunciado, pois o “eu”, enquanto pronome pessoal, não substitui, ou melhor, não consegue dizer daquele que fala e/ou escreve. Em outras palavras, “o que cumpre dizer é: eu não sou lá onde sou juguete de meu pensamento; penso naquilo que sou lá onde não penso pensar” (LACAN, 1998, p. 521). Assim sendo, o sujeito do qual impescindimos, nesta pesquisa, não é também o sujeito da ciência cartesiana, aquele que (se) diz em conformidade com aquilo que é, como quis Descartes (*cogito ergo sum*).

Quando Lacan (1998, p. 521) tensiona o enunciado do cogito cartesiano, “penso, logo, existo”, subvertendo-o em “penso onde não sou, logo sou onde não penso”, o psicanalista opera um gesto desconstrutor – que compreendemos a partir de Derrida ([1987] 1998, p. 24), para quem desconstruir ou decompor estruturas não significa destruir ou construir outras em seu lugar, mas compreender como um ‘conjunto’ se tinha construído” – da epistemologia do sujeito nas ciências exatas e humanas. Para além dos binarismos produzidos pelas acepções de sujeito advindas da ciência moderna (razão/desrazão), da filosofia (consciente/inconsciente), da antropologia social (natureza/cultura) e da própria linguística (significado/significante), a proposição lacaniana de sujeito, como efeito entre significantes (LACAN, 1998), opera e faz funcionar (n)a hiância desse conceito. A esse respeito, Derrida ([1972] 2001, p. 35) assinala que

[a] subjetividade – como a objetividade – é um efeito de *différance*, um efeito inscrito em um sistema de *différance*. É por isso que o *a* da

différance lembra também que o espaçamento é *temporização*, desvio, retardo, pelo qual a intuição, a percepção, a consumação, em uma palavra, a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um *ente*, são sempre diferidos. Diferidos em razão do princípio mesmo de diferença que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu “sentido”, a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros. [...] o sujeito, e sobretudo o sujeito consciente e falante, depende do sistema de diferenças e do movimento da *différance*, que ele não está presente – e sobretudo não está presente a si – antes da *différance*, que ele só se constitui ao se dividir, ao se espaçar, ao “temporizar”, ao se diferir; e que, como dizia Saussure, ‘a língua (que não consiste senão de diferenças) não é uma função do sujeito falante’.

A troca da vogal “e” por “a” na palavra francesa “différence” (em português, “diferença”) não consiste na criação de uma nova palavra, por Derrida, uma vez que ela não existe na língua francesa. Ela também não consiste na criação de um conceito inscrito em uma teoria, dado que a desconstrução derridiana não é uma teoria ou um método. Por não ser uma palavra, nem um conceito, a *différance*²⁴ atua no “devir-espaço da cadeia falada” (DERRIDA, [1972] 2001, p. 33), na hiância do sujeito e dos sentidos, ambos incapazes de serem apreendidos em sua totalidade, mas flagrados em sua ausência-presença na/da linguagem. É por esse ângulo que concebemos a desconstrução, então, como “uma possibilidade de compreender o sujeito como efeito de espaçamentos, como *differ-ente* em si mesmo, um ente que se difere e diverge entre si e que, portanto, se constitui em tal movimento, no movimento da *différance*” (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015, p. 270).

“Efeito entre significantes”, nos disse Lacan, “efeito de espaçamentos”, nos disse Derrida, e “efeito do poder”, nos disse Foucault ([1979] 2010, p. 183). Embora os três autores tratassem de temáticas distintas para problematizar a questão da subjetividade, e apenas Lacan o tenha tratado como um conceito operacional (ELIA, 2004), é inevitável não notarmos a recorrência do termo “efeito” para debater as formas como as subjetividades são “montadas”. As diferentes formas de (des)montá-las ou, para usar termos derridianos, (des)construí-las, é que difere/adia a sutura dos estudos dos três pensadores em torno dessa questão. Mas, enquanto sujeitos, o que nos torna efeito, afinal? Para versar sobre esse incômodo,

²⁴ Aliás, se retomarmos a discussão inicial sobre “noção” e “conceito”, é o funcionamento da *différance* que nos faz atentar para o fato de que se há duas palavras distintas é porque elas não podem significar o mesmo.

guiemos a discussão, então, para o segundo prisma o qual prometemos interrogar: a subjetivação.

Foucault ([1979] 2010, pp. 183-184), ainda em sua fase genealógica, anunciou que “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”. A genealogia, em suas próprias palavras, consiste em

uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, [1979] 2010, p. 7).

Como podemos notar em ambas as citações, Foucault parece fazer uma distinção entre sujeito e indivíduo. Ao propor uma análise que privilegia a história na constituição das práticas sociais, Foucault se distancia da noção de sujeito da filosofia, sobretudo da de sujeito transcendental de Kant, enquanto sujeito que transcende o conhecimento, tornando-se um *a priori* na sua relação com o saber. A escolha lexical da palavra “indivíduo” ao invés de “sujeito”, em nossa leitura, parece se dar como um modo de olhar para esse sujeito como um produto e, portanto, efeito, e não um *a priori*.

A temática do poder é algo que atravessa a obra do filósofo e é trabalhada nos seus diferentes aspectos, seja nas instituições médicas, prisionais e escolares, como nas relações do indivíduo consigo e com os outros. O poder, do qual Foucault nos fala, não se relaciona com a repressão, mas com a produção da verdade em nossa sociedade ocidental. Em suas palavras,

a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daquele que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, [1979] 2010, p. 12).

O poder não é repressivo, mas produtivo porque nos apresenta formas já estabelecidas de nos relacionarmos com a verdade e de (re)produzirá-la. Nesse sentido, o sujeito torna-se efeito do poder, na medida em que também é um produto das relações em que ele, o poder, opera. A partir da perspectiva dos estudos da linguagem, interessa-nos compreender o papel dela, da língua(gem), também enquanto centro de transmissão de tais relações. Ainda que as questões concernentes à linguagem não tenham sido amplamente debatidas por Foucault, como o foram por Lacan e Derrida, na obra *As palavras e as coisas* ([1966] 2010), o autor nos traz valiosas leituras acerca da linguagem enquanto representação do mundo, ressaltando que

[t]ornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se conhece nem mesmo como memória. Exprimindo seus pensamentos em palavras de que não são senhores alojando-as em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências. As disposições gramaticais de uma língua são o a priori do que aí se pode enunciar ([1966] 2010, p. 412).

A língua(gem), enquanto “realidade histórica espessa e consistente”, é aquilo que nos impõe limites, transformando a tarefa de tudo querer-dizer em algo da ordem do (im)possível. E sobre tais limites da/na língua(gem), na famosa aula inaugural no Collège de France, intitulada “A ordem do discurso”, Foucault ([1970] 2010, p. 5) inicia sua fala, afirmando:

[g]ostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa.

A língua(gem), assim como os discursos, configura-se como essa voz sem nome que nos precede. Como estudiosos da linguagem, cabe-nos, então, a tarefa de escavar tais limites na busca de um melhor entendimento dos modos como nos são apresentados e delineados, a fim de que possam, finalmente, ser esgarçados e suturados.

1.1.2 (De)morar: identidade e identificação

Se nos valem de uma noção de sujeito e de linguagem como não coincidentes em si mesmos, mas heterogêneos, o que resta, então, ao que chamamos de identidade? Por que insistimos em buscar uma definição para aquilo que somos? Por que insistimos em buscar inserções em determinados grupos sociais? E, ao supostamente encontrá-las, por que insistimos em buscar aquilo que difere do que supostamente somos ou compreendemos ser? Por que insistir? E o que insiste? Coracini (2003b, pp. 150-151) nos auxilia na busca de respostas a tais perguntas quando observa que

[q]uando se fala de busca da identidade de um povo ou de um grupo social, pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente em relação aos outros indivíduos; nesse sentido, guarda-se uma relação de homogeneidade. Entretanto, se postularmos o sujeito cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro, incapaz de se definir como uno, estável, igual a si mesmo (e, portanto, distinto dos demais), a não ser na dimensão representativa, isto é, imaginária, de unidade do locutor (ou do interlocutor) enquanto ego (Serrani, 1997b), e a linguagem, enquanto heterogênea, não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível; só podemos postular momentos de “identificação” em movimento constante e em constante modificação.

Posto que a hipótese norteadora de nosso estudo se sustenta em uma aposta na identificação de nossas participantes de pesquisa com a(s) *promessa(s)* (DERRIDA, [1996] 2001) língua inglesa, a mobilização das noções de identidade e identificação nos é muito valiosa. Como veremos nos capítulos em que apresentamos os resultados de análise, a necessidade de encontrar uma certa homogeneidade em si mesmo, conforme notado por Coracini (2003b) no trecho acima, é algo também recorrente na fala das participantes. Para discorrer sobre tais noções e melhor compreender a questão da identidade em nossa constituição enquanto sujeitos, retomemos algumas considerações feitas por Lacan (1998) acerca dos primeiros momentos em que o bebê se vê como uma totalidade, o que o psicanalista instituiu como o *estádio do espelho*.

Em um texto proferido na forma de conferência em Zurique, no ano de 1949, Lacan (1998) revisita as primeiras formas de o bebê se relacionar com o próprio corpo e, conseqüentemente, se ver. O psicanalista nos lembra que, nos primeiros meses de vida, o bebê vê a sua imagem apenas como despedaçada, visto que só consegue enxergar partes de seu corpo como mãos e pés. É por volta dos

seis meses de idade, quando, geralmente sustentado por algum suporte artificial (como um andador) ou suporte humano, o bebê consegue se ver diante de um espelho, enquanto imagem totalizante ou, nas palavras do autor, como *Gestalt*. Lacan (1998, p. 98) afirma que

o ponto mais importante é que essa forma situa a instância do *eu*, desde antes de sua determinação social, numa linha de ficção, para sempre irreduzível para o indivíduo isolado – ou melhor, que só se unirá assintoticamente ao devir do sujeito, qualquer que seja o sucesso das sínteses dialéticas pelas quais ele tenha que resolver, na condição de [eu], sua discordância de sua própria realidade.

Como o próprio título da conferência antecipa, o estágio do espelho atua na formação da função do *eu* para o sujeito. Ao ver a totalização da sua imagem no espelho, o bebê inventa para si uma imagem, aquilo que ele é. Ele inventa porque, como Lacan sublinha, o encontro com o espelho, ao instaurar o “eu” e possibilitar ao sujeito se dizer, instaura também uma ficção na/a partir da qual nos construímos. Essa ficção se dá, pois, ao nos vermos diante do espelho, vemos uma imagem invertida do nosso corpo. Em outras palavras, a imagem vista no espelho é apenas uma representação do que pensamos ser. Nesse contexto, “o que chamo de minha identidade é também interpretação, para não dizer ficção” (CORACINI, 2007a, p. 51).

Na ocasião em que nos vemos diante do espelho, interpretamos uma imagem à qual acreditamos ser idênticos. A ilusão de uma identidade é aquilo que nos possibilita enunciar ou, para dizer em termos psicanalíticos, dizer UM. A ficção da inteireza é também condição *sine qua non* para a (ex)istência do sujeito. Entretanto, como toda ficção, ela não se constrói sozinha, mas por intermédio do outro. Ainda a respeito do estágio do espelho, Lacan (1998, pp. 101-102) anuncia que

[é] esse momento que decisivamente faz todo o saber humano bascular para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem, e que faz do [eu] esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo, ainda que corresponda a uma maturação natural – passando desde então a própria normalização dessa maturação a depender, no homem, de uma intermediação cultural, tal como se vê, no que tange ao objeto sexual, no complexo de Édipo.

“Je vois moi”²⁵ (“eu me vejo”, em português): é essa a interpelação fundante do encontro do bebê com (seu) espelho (AFFRE, 2015). Quando *je* vê o *moi* temos aí a instalação de duas instâncias psíquicas. A primeira que funda o *eu* [*je*] e outra que traz à tona a alteridade especular que nos constitui [*moi*]. A imagem que vemos no espelho, enquanto imagem invertida, é aquela que o outro tem de nós, é assim que o outro nos vê. Para tanto, o estádio do espelho é aquilo que funda, num só tempo, o eu e o outro (BACKES, 2004).

No que concerne à relação “eu vs. outro”, Derrida ([1999] 2002) também retrata, em seu livro intitulado “O animal que logo sou”, o jogo especular constituinte do papel da alteridade, quando narra a figura de um homem nu diante de um gato. Ao ver-se diante desse animal, o homem o olha dentro dos olhos e, ao olhá-lo, ele se vê, como em um espelho. Assim, Derrida ([1999] 2002, p. 92) se interroga: “esse gato não pode ser, no fundo, no fundo de seus olhos, meu primeiro espelho?”. Vemo-nos no espelho do olhar do outro; entretanto, a constituição identitária não significa uma completa submissão ao outro (a não ser nas psicoses). Embora seja o desejo do outro aquilo que mediatiza essa relação, como Lacan ([1958-1958], 2016) assinalou, tal mediatização funciona ou é basculada, geralmente, de maneira triangular, visto que entre o eu e o outro há o desejo.

O que opera esse movimento da interpretação do eu no espelho do olhar do outro é a identificação. Com exceção das psicoses, a identificação não indicia uma subordinação ao outro, pois “longe de ligar dois indivíduos distintos, transformando-se um deles no outro, a identificação se produz, ao contrário, no espaço psíquico de um único e mesmo indivíduo” (NASIO, 1997, p. 100). Lacan classifica as identificações em três tipos: simbólica, imaginária e fantástica.

O que difere a leitura de Freud e Lacan a respeito das identificações é que, para Freud, na relação de objeto entre A²⁶ e B, o B seria a causação de A, ou seja, aquilo que produz A. Lacan, por sua vez, parece compreender que não seria B quem produz A, mas já há traços em A que se ligariam aos de B. Em outras palavras, os traços já constituintes de A ecoariam os traços de B. Uma vez que as

²⁵ Gramaticalmente, a frase deveria ser enunciada como “je me vois”, mas uma vez que *je* e *moi* representam duas instâncias que compõem o *eu*, conforme a psicanálise lacaniana, preferimos a utilização dessa estrutura frasal para sublinhar a clivagem do eu no estágio do espelho. Lacan introduz o conceito de *je* para designar o sujeito do inconsciente, que fala na primeira pessoa, e o *moi* como uma instância narcísica, da ordem do imaginário. O *je* e o *moi* são duas articulações possíveis do eu (ego) freudiano.

²⁶ Tomamos emprestados “A” e “B” da leitura de Nasio (1997) para referir a sujeitos distintos.

categorias lacanianas de identificação se dão em registros psíquicos diferentes, a saber: o imaginário, o simbólico e o real, é preciso, antes, visitar a conceituação que o psicanalista faz no que concerne a tais registros. Assim sendo, retomemos algumas de suas asserções.

O imaginário, o simbólico e o real configuram-se como três instâncias que constituem o aparelho psíquico do sujeito. Tais instâncias não se encontram separadas umas das outras, mas ligadas através do nó borromeano. O nó borromeano é uma topologia construída por Lacan para articular o funcionamento delas. O Real, o Simbólico e o Imaginário (RSI) conformam três espécies de círculos ou, nas palavras de Lacan ([1972-1973] 2008, p. 126), *três rodinhas de barbante* que se encontram conectadas e que exercem forças entre si através do nó borromeano, de modo que um corte em qualquer uma delas comprometeria a estrutura das demais. Para um melhor entendimento do funcionamento dos três registros, trazemos uma metáfora elaborada por Melman (2003) para tentar elaborar uma leitura sobre tal topologia. O autor afirma que,

[u]ma porta, por exemplo, pode assim ser encarada na sua dimensão simbólica (a palavra “porta”), em sua dimensão imaginária (o desenho da porta) ou em sua dimensão real (a porta contra a qual nos chocamos). Os dois primeiros registros designam a realidade da porta, o terceiro, seu “real”, o que escapa à realidade (MELMAN, 2003, p. 208).

Posto isso, compreendemos, então, que o imaginário consiste em uma instância na qual o “eu” tem acesso às imagens com as quais ele se relaciona e com a imagem que possui de si, tendo “consciência” de si. No simbólico, diferentemente, residem as leis e os valores que constroem e (con)formam o sujeito, tais como a língua, a cultura, a religião, a moral etc. Já o real é a instância que escapa ao imaginário e ao simbólico, na medida em que, neste registro, não há simbolização, ou seja, não há linguagem.

À vista disso, a identificação imaginária, como o próprio nome supõe, situa-se na ordem do imaginário e consiste na identificação do eu com a imagem do outro, o que acontece no estádio do espelho, conforme já discutido. A esse respeito, Nasio (1997, p. 117) assinala que

a verdadeira captação imaginária do eu não é a efetuada pela imagem, mas pela parte não perceptível, negatizada da imagem. (...) a identificação imaginária que dá origem ao eu é mais do que uma sequência de imagens sucessivas, é fundamentalmente a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante.

A parte furada da imagem do semelhante são as imagens pregnantes, que fazem com que o eu volte para si; são aquelas que encontram eco, um já-lá em sua constituição. Na identificação simbólica, por sua vez, a relação se dá entre sujeito e significante. Ou seja, a identificação simbólica é aquilo que funda o sujeito do inconsciente, uma vez que ele é efeito entre significantes.

A identificação fantasística, por sua vez, reduz-se à relação entre sujeito e objeto. Para situar a fantasia, Lacan ([1961-1962] 2003) criou um matema ($S \langle \rangle a$) que diz da busca eterna do sujeito barrado por esse objeto perdido e que, paradoxalmente jamais tivemos, o objeto *a*. O objeto *a* tem suas origens no Agalma de *O Banquete*, de Platão (FINK, 1998; CAUSSE, 2015). Agalma era um objeto que tinha um brilho próprio e que era “definido por Platão como o paradigma de um objeto que representa a idéia do Bem” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 552).

A fantasia consiste num “produto destinado a entreter, à maneira de uma isca, o ímpeto da pulsão, e a evitar assim que ela atinja o limite hipotético de um gozo intolerável que signifique descarga total da energia pulsional” (NASIO, 1997, p. 119). A fantasia seria, então, um meio de o *eu* da criança proteger-se do caráter de aniquilamento que constitui as pulsões²⁷. A identificação fantasística, nesse sentido, atua como o que sustentaria a relação entre eu e o objeto *a*, operando essa eterna busca.

1.1.3 Entrar na ordem da língua-cultura do outro

Conforme observado por Revuz ([1998] 2006), mesmo que, no percurso histórico de ensino de línguas no mundo, tenham sido criadas diferentes metodologias de ensino (métodos audiovisuais, áudio-orais, sugestopedia etc.)²⁸, tal multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de processos de aprendizagem comumente considerados “bem-sucedidos”²⁹. Ao trazer tal constatação, Revuz ([1998] 2006, p. 216) nos convida a pensar sobre o que possivelmente ratifica essa realidade, de modo a questionar o que tais métodos

²⁷ Sobre as pulsões, ver próxima seção.

²⁸ Para uma discussão sobre os diferentes tipos de metodologias e suas implicações no ensino de línguas no Brasil, ler Coracini (2003b).

²⁹ Utilizamos as aspas para marcar o fato de – a partir das perspectivas teóricas que aqui mobilizamos – questionarmos os modos como as categorias de “sucesso” e “fracasso” se constroem no ensino de línguas estrangeiras.

parecem não levar em consideração, uma vez que pouco contribuem para a compreensão do que está em jogo para um dado sujeito ao ser confrontado com uma segunda língua chamada estrangeira. Para pensar essa questão, Revuz se propõe, então, a pensar o próprio objeto do processo de aprendizagem: a língua, bem como as implicações entre o que seja primeira e segunda línguas.

As metodologias de ensino de línguas, em sua grande maioria, adotam uma concepção de língua como mero instrumento da comunicação, tomando-a como algo exterior ao sujeito e, não raro, concebem o processo de aprendizagem de uma segunda língua da mesma forma que o da primeira³⁰ (CORACINI, 2003). Assim sendo, na medida em que são assim concebidos e vendidos àqueles que buscam aprender uma língua estrangeira, tais métodos promovem uma banalização das questões subjetivas que estão envolvidas no processo de ensinar e aprender uma segunda língua.

A língua é o meio no e pelo qual o sujeito se constrói e é aquilo que lhe possibilita estabelecer relações de sentido consigo e com o mundo. Ao fazer suas incursões pelo campo da Linguística, sobretudo pelo *Curso de Linguística Geral* de Saussure, Lacan traz alguns questionamentos sobre o próprio estatuto de língua e, conseqüentemente, da linguagem, propostos pelo autor fundador dos estudos linguísticos. Ao debruçar-se sobre tal problematização iniciada por Lacan, Milner ([1978] 2012) também nos traz asserções significativas para o olhar que se lança para a relação língua-sujeito, a partir do termo *lalangue*, forjado por Lacan. Traduzido para o português como *lalíngua ou alíngua*, *lalangue* é um termo criado por Lacan para indicar o equívoco na língua, uma vez que *lalíngua* é o meio no e pelo qual o inconsciente irrompe. Nesse sentido, Milner ([1978] 2012, p. 28) afirma que

falar de língua e de partição é reconhecer que não se pode dizer tudo. Em outras palavras, o puro conceito de língua é o de um não-todo marcando *lalíngua*; ou, ainda, a língua é o que sustenta *lalíngua* na qualidade de não toda.

Compreender a língua como um não-todo que marca *lalíngua*, sustentando-a e fazendo-a irromper, corrobora para uma compreensão de língua

³⁰ A exemplo disso, temos um dos métodos mais utilizados por escolas de línguas brasileiras: o método comunicativo ou baseado na competência comunicativa, e que é também adotado pela escola de línguas que ministrava as aulas na ONG. O método consiste na exposição do aluno à língua estrangeira alvo com atividades que simulam a imersão e produção oral desta língua na sala de aula, reproduzindo, desse modo, um processo de aprendizagem que se assemelharia ao processo de aprendizagem de língua materna (CANALE; SWAIN, 1980).

como não idêntica a si mesma, como não una e não estruturada, mas porosa, lugar da falha e do equívoco. Tal acepção de língua configura-se como um pressuposto teórico que confronta o entendimento de língua como apenas um instrumento utilizado a serviço da comunicação entre os indivíduos. Nesse sentido, para a psicanálise lacaniana, a língua é aquilo que instaura o sujeito e lhe oferece possibilidades de significações, de se ver e de ver o outro.

Diante do exposto, é possível, então, observar que, na medida em que as diversas metodologias de ensino de línguas partem de uma visão de língua instrumentalizada, utilitarista, una e completa, procurando descrever e dar conta dos contextos em que uma palavra se apresenta ambígua ou com mais de um sentido, tal entendimento escamoteia aquilo que lhe é constitutivo: o equívoco, ou seja, a própria heterogeneidade da língua(gem). Olhar a língua(gem) como heterogênea nos leva a um melhor entendimento a respeito dos processos subjetivos que estão em jogo na aprendizagem de uma segunda língua, fornecendo, dessa maneira, subsídios para também melhor compreender o próprio insucesso que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Posto isso, o que significa, então, ensinar e aprender uma língua estrangeira? De que maneira a subjetividade faz parte desse processo? A esse respeito, Revuz ([1998] 2006, p. 217) ainda nos diz que “[t]oda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. A língua estrangeira perturba, questiona e nos modifica na medida em que a relação entre sujeito e língua(gem) é confrontada e ressignificada. Tal perturbação se dá em função do contato com o outro que a língua estrangeira proporciona, quando somos confrontados com ela.

Acerca dessa questão, Derrida ([1996] 2001) traz valiosas reflexões concernentes ao convite à alteridade que o contato com a língua do outro nos oferece. Para o autor, uma língua nunca se deixa apropriar, tornando, dessa forma, impossível ao sujeito dizer “minha língua”. Segundo Derrida ([1996] 2001, p. 57), “[n]ão falamos nunca senão uma língua – e ela é dissimetricamente (...), sempre, do *outro*, do outro, guardada pelo outro. Vinda do outro, permanecendo do outro, ao outro reconduzida”. Dizer que uma língua não é minha, mas do outro, *a(d)vinda* do outro e a ele reconduzida significa também compreendê-la como uma promessa ao outro, visto que “cada vez que abro a boca, (...) cada vez que falo ou escrevo, prometo” (DERRIDA, [1996] 2001, p. 100). A promessa da língua reside em um

prelúdio de uma unicidade por vir, de uma coerência e transparência, que advêm de qualquer ato de fala ou escrita. Promessa que é sempre adiada, posto que a unicidade não existe e que a língua também sempre falta.

É a partir de tais considerações que Coracini (2007a) nos convida a pensar a noção de língua-cultura, por ela cunhada. Se uma língua não é nunca pura, uma ou minha, mas sempre vinda do outro e a ele prometida, uma língua é sempre, então, atravessada por diferentes culturas, em outras palavras, constituída por vários outros. A noção de língua-cultura, que se constrói no hífen derridiano que, num só tempo, une e separa, nos convoca a pensar nos imbricamentos entre língua e cultura, pois, para Coracini (2007a), é na língua que se manifesta a cultura e vice-versa. No que se refere, então, à inscrição do sujeito na língua-cultura do outro, Coracini (2007a, p. 152) afirma que

[a] língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda 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.

A língua estrangeira atua na imagem que temos de nós e dos outros na medida em que ela também nos coloca e nos confronta diante da nossa própria estrangeiridade ou, conforme Kristeva ([1988] 1994), diante do estranho que somos e que nos habita. Nesse sentido, Coracini (2003; 2007a), então, questiona o estatuto das atribuições “materna” e “estrangeira” que são dadas às línguas, nos estudos da linguagem. Para a linguista aplicada (CORACINI, 2007a, p. 48), “toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que nela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego”. Ao problematizar as atribuições “materna” e “estrangeira”, Coracini nos convoca a pensar tais atribuições como meros efeitos de sentido produzidos nas/pelas línguas-culturas, como modos de afetamento e também de afetos na relação língua-cultura-sujeito. Dessa forma, tal questionamento abre um espaço para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua-cultura dita estrangeira como algo singular – e não necessariamente estranho como

a atribuição “estrangeira” sugere – ao passo que o sujeito se relaciona de maneiras distintas com as línguas-culturas que o interpelam.

Além disso, tais reflexões também colocam em xeque a imposição de métodos de ensino formatadores, que dividem alunos por níveis de proficiência, como se todos estivessem, de fato, em um mesmo nível de relação com determinada língua-cultura, como se tal acesso a essa relação pudesse ser efetivamente tocado e medido, o que pouco contribui para o entendimento do próprio aluno (maior interessado) do que significa aprender, melhor dizendo, se inscrever na língua-cultura do outro. Posto isso, a abordagem discursivo-desconstrutivista se propõe, então, a vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua-cultura dita estrangeira mais do que como um aprendizado, mas, para dizer em termos derrideanos-foucaultianos, como “escrit(ur)a” (CORACINI, 2010, p. 31). Como escritura (DERRIDA, [1967] 2011), na medida em que o sujeito se inscreve, deixando traços de si em determinada língua-cultura; e como escrita (FOUCAULT, [1983] 2012), na medida em que ele também precisa se abrir, se contar para o outro e para o outro de si, quando confrontado com a língua-cultura chamada estrangeira.

1.1.4 Língua inglesa: imaginários e promessas

Com cerca de 375 milhões de falantes como primeira língua, a língua inglesa é considerada a segunda língua mais falada no mundo, perdendo apenas para o mandarim. Estima-se que aproximadamente 750 milhões de pessoas falem inglês como língua dita estrangeira e que mais de um quarto da população tenha algum conhecimento dessa língua em uma das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura). O inglês é uma das seis línguas oficiais adotadas por órgãos internacionais como ONU e OTAN, e é também considerado o principal veículo de livros, jornais, aeroportos, controle de tráfego aéreo, tratados comerciais internacionais, eventos acadêmicos, competições esportivas internacionais, música pop e propaganda. Acredita-se que mais de dois terços das publicações científicas no mundo sejam lidas em inglês, que cerca de 8% de todo o conteúdo da internet esteja nessa língua e que, dos 200 milhões de usuários estimados na internet, aproximadamente 36% deles se comuniquem em inglês³¹.

³¹ Todos os dados contidos neste parágrafo foram traduzidos por nós e retirados do site *British Council*, que tem como fonte estudos realizados pela ONU e pelos autores Crystal (1995; 1997) e

Tal lugar de prestígio ocupado por essa língua se deve, primordialmente, à consolidação dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, como a primeira grande economia do cenário mundial atual. Donde se conclui que as implicações de tal lugar de importância, atribuído ao inglês, são mais de ordem político-econômica do que meramente linguístico-culturais³², o que, conseqüentemente, também afetou o ensino dessa língua no mundo, criando, dessa forma, uma indústria em torno do ensino de inglês como segunda língua (PENNYCOOK, 1994; LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005). O mercado mundial de ensino de inglês como segunda língua fomenta grande parte do mercado de editoras, sobretudo americanas e inglesas, de franquias educacionais, como também de turismo educacional.

No Brasil, o ensino de inglês privado (os chamados “cursos livres”), formado por mais de 73 redes de escolas de idiomas, movimenta, em média, cerca de R\$3,5 bilhões por ano³³. No momento em que realizamos a coleta dos registros, acreditava-se que esse mercado cresceria ainda mais devido ao aumento da renda familiar nos últimos anos, à crescente demanda por profissionais bilíngues, ao crescimento dos setores de hotelaria e turismo e também devido ao fato de o Brasil, naquela época, vir a ser o país-sede da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016. Além de escolas privadas de idiomas, há também, no ramo de ensino privado de inglês, no Brasil, centros binacionais de ensino. Esses centros são criados por fundações sem fins lucrativos em parceria com as embaixadas dos Estados Unidos e do Reino Unido. Segundo informações obtidas no site da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil³⁴, o objetivo desses centros binacionais é o de prover *ensino de inglês de alta qualidade e promover o entendimento mútuo entre o Brasil e os Estados Unidos através de programas culturais*. Não raro, membros da missão diplomática dos EUA no Brasil assistem a aulas ministradas em tais centros,

Graddol (1997). Estas informações podem ser acessadas em: <http://www.britishcouncil.org/learning-faq-the-english-language.htm>

³² Entretanto, cabe lembrar que, a partir da noção de língua-cultura (CORACINI, 2007a), compreendemos que implicações político-econômicas também se manifestam em práticas discursivas da/na língua-cultura de determinado país.

³³ Disponível em: <http://ri.abrileducacao.com.br/pt-br/companhia/Paginas/mercado.aspx>. Último acesso em jun. 2014.

³⁴ Disponível em: <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/bnc.html>. Último acesso em jun. 2014.

com vistas a observar como a cultura americana também é “ensinada” através da língua inglesa, melhor dizendo, da língua-cultura americana³⁵.

No que se refere ao contexto de ensino regular, a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, como disciplina do currículo nacional, data de 1820, quando Dom João VI decretou a implementação do ensino de inglês e francês como disciplinas obrigatórias, com vistas a estreitar os laços comerciais portugueses com a Inglaterra e a França³⁶. Desde então, a grade curricular de ensino de línguas estrangeiras sofreu diversas alterações e, durante vários anos, o inglês foi a única língua estrangeira ministrada como disciplina no currículo educacional nacional, mesmo que a LDB³⁷ não a estabelecesse como língua estrangeira obrigatória. Somente em 2005, com o estreitamento dos laços político-econômicos entre Brasil e países que compõem o Mercosul (Mercado Comum do Sul), a lei do ensino obrigatório do espanhol foi promulgada, fazendo com que, dessa maneira, o ensino da língua espanhola também passasse a compor a grade curricular do ensino médio, obrigatoriamente, e do ensino fundamental, facultativamente. Nos dias de hoje, com a recente aprovação da reforma do ensino médio, a língua inglesa, entretanto, passa a ser um componente curricular obrigatório, desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. A justificativa apresentada pelo MEC para tal “escolha” é a de que “a língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro”³⁸, o que nos remete às palavras de Gadet e Pêcheux (2004, p. 37 *apud* CELADA; PAYER, 2016), quando afirmam que “a questão da língua é, portanto, uma questão de Estado”.

Entretanto, essa não é somente uma questão de Estado, mas, conforme Celada e Payer (2016, p. 19) asseveram, “temos que reconhecer que o entrelaçamento entre Estado e Mercado próprio das políticas neoliberais da atual fase do capitalismo afeta o modo como a língua e as línguas são projetadas”. E o que significa habitar uma sociedade neoliberal, afinal? Segundo Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos,

³⁵ Consideramos relevantes tais informações, visto que as aulas de inglês ministradas na ONG foram oferecidas durante um longo tempo por um centro binacional.

³⁶ De acordo com a “Enciclopédia das Línguas no Brasil” (LABEURB/Unicamp), disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerNoticia.lab?id=302>. Último acesso em jun. 2014.

³⁷ O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Último acesso em jul. 2017.

³⁸ Mais informações acerca da reforma do ensino médio estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02. Último acesso em jul. 2017.

práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Ancorando-se nas considerações foucaultianas acerca da *governamentalidade*³⁹, Dardot e Laval (2016, p. 17) ainda defendem a tese de que, mais do que um dispositivo que gere e fundamenta as práticas econômicas, o neoliberalismo fundamenta-se em uma *racionalidade* que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Tal racionalidade é, então, também possível de ser verificada nas diferentes práticas que instituem o discurso didático-pedagógico, refletindo, por consequência, no estabelecimento de políticas linguísticas, tal qual a de línguas estrangeiras, a exemplo da recentemente reformulada no Brasil.

Ao trazermos tal contextualização acerca da língua inglesa e seu ensino como língua dita estrangeira, queremos atentar para o jogo discursivo que constitui o lugar da língua inglesa na construção do imaginário social dos sujeitos. Como veremos no capítulo de análise, não raro, as participantes de pesquisa reproduzem enunciados como esse, encontrado na justificativa de imposição da língua inglesa, feita pelo MEC. Posto isto, buscamos, então, entrever, na materialidade linguística, o funcionamento e a reprodução de tais enunciados através da análise das representações sobre/da língua inglesa que se constroem no imaginário social de nossas participantes de pesquisa, e que se materializam em seu dizer.

As representações encontram-se na ordem do imaginário que, conforme Tavares (2011, p. 198), também pode ser vislumbrado como uma “memória coletiva e é constituído de tudo que é preconstruído, seja no social ou no simbólico, para onde se remete o sujeito no processo de produção de sentidos”. As representações configuram-se, então, como conjuntos de imagens, dizeres, memórias, opiniões e ideias que os sujeitos constroem, ou seja, são aquilo que constitui o modo como o sujeito representa o mundo e a si mesmo e que se fixa no imaginário, a partir de pré-construções sociais e simbólicas. Nesse sentido, Coracini (2003b, p. 219) afirma que “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Assim,

³⁹ Em sua análise sobre a trama discursiva dos mecanismos de poder, Foucault (2008) concebe a noção de “biopoder”. O “biopoder” consiste no controle da vida e da morte dos indivíduos. O funcionamento do biopoder é gerido pelo princípio da governamentalidade, que não opera de maneira vertical, mas instrumentaliza os indivíduos, fazendo-os reproduzir as relações de poder tanto na esfera pública, como na privada.

buscaremos em nosso trabalho vislumbrar o modo como tais experiências de si e do outro, sobretudo as experiências com a língua inglesa, resvalam no dizer de nossas participantes de pesquisa.

As representações que subjazem ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa têm sido estudadas por diferentes autores, na perspectiva discursiva, e vêm sendo abordadas em inúmeros contextos. Para elencar alguns deles, citamos os estudos de Carmagnani (1999), Grigoletto (1999; 2003) e Souza-Pinheiro Passos (1999) sobre a produção e circulação de materiais didáticos de língua inglesa e suas implicações na sala de aula de língua estrangeira, como também as questões em torno das políticas linguísticas que incidem na produção de tais materiais (SOUZA-PINHEIRO PASSOS, 2003).

Os estudos de Amarante (1998) e Cavallari (2005), por sua vez, trouxeram à baila questões relacionadas à avaliação e suas implicações na construção identitária do professor de inglês. Andrade (2008) e Tavares (2010) também estudaram a constituição subjetiva do professor de inglês, mas a partir da incidência de discursos sobre/em seus processos de formação como professores de língua estrangeira. Além destes trabalhos, também citamos as pesquisas de Carmagnani (2001; 2003) que versam sobre as representações da língua inglesa no/do discurso da mídia e como estas incidem na construção do imaginário acerca dessa língua, como também no próprio espaço da sala de aula de língua inglesa.

Tais pesquisas e pesquisas outras (ECKERT-HOFF, 2003, 2010; UYENO; CAVALLARI, 2011; SOUZA, 2012; BENITES, 2013), que também buscaram estudar as representações de línguas, sejam elas ditas maternas e/ou estrangeiras, e sobretudo os estudos de Coracini (1999; 2003; 2007a; 2011), instauram para nós alguns pressupostos que interpelam o nosso olhar para a questão que desejamos estudar: as incidências subjetivas no/do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa de mulheres-adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Diante do exposto nesta subseção, buscamos problematizar, em nosso trabalho, o funcionamento das representações de língua inglesa no dizer das participantes de pesquisa, tendo como viés central as implicações de tais representações que resvalam em promessas de um lugar social para a mulher-adolescente no cenário atual. Em outras palavras, o que questionamos é: que lugar(es) a língua inglesa promete à mulher-adolescente? De que maneira tal promessa se materializa no processo de ensino e aprendizagem dessa língua?

1.2 SENTIDOS DA ADOLESCÊNCIA

Tendo em vista a especificidade da faixa etária e do gênero de nossas participantes de pesquisa, bem como as próprias especificidades de nosso estudo, elaboramos a presente seção na busca de um melhor entendimento sobre os sentidos em torno do ser adolescente e mulher na contemporaneidade. Para tanto, esta seção encontra-se organizada em três subseções. Na primeira delas, *Adolescência e escola*, discutimos o que significa ser adolescente, a partir da teoria psicanalítica, e os modos como a instituição escolar afeta a construção identitária do adolescente, a partir de estudos de gênero. Em seguida, na subseção *Problemas de borda: gênero e sexualidade*, apresentamos algumas considerações sobre gênero e sexualidade, a partir dos estudos de Butler ([1990] 2016; 2000) e suas propostas de releitura dos estudos de Foucault e Derrida. Por fim, em *(Re)enlaces da/na (pós-)modernidade*, debatemos sobre a constituição dos laços sociais na contemporaneidade, a partir do que Lacan ([1972-1973] 2008) designou como os quatro discursos.

1.2.1 Adolescência e escola

Ainda que, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o recorte do nosso estudo tenha se estabelecido a partir de um curso de inglês oferecido em uma organização não governamental, a maioria dos relatos de nossas participantes nos diz mais de suas relações com o espaço e as práticas didático-pedagógicas da escola pública do que das suas relações com a organização. Seja para estabelecerem comparações entre as instituições ou para dizerem de suas angústias enquanto alunas e adolescentes, as narrativas das entrevistadas trouxeram para nós a necessidade de também discutir sobre esse espaço, sobre como a adolescência é representada e, sobretudo, como seus corpos circulam e produzem sentido, no interior dessas instituições de aprendizagem. Ao debruçarmo-nos sobre a literatura acerca da adolescência e da escola, encontramos ricas discussões desenvolvidas pelas mais diversas áreas pertencentes às ciências humanas. Diante disso, recortamos algumas dessas leituras, a partir da escuta dos relatos das entrevistadas, e apresentamos, aqui, alguns olhares advindos de tais discussões que balizam as problematizações empreendidas por nós na apresentação dos resultados de análise do *corpus*.

Para começar, interessa-nos pensar sobre a própria existência de um estágio de vida com faixa etária delimitada e problematizar também a aparente naturalização dos sentidos em torno do nome “adolescência”. Dizemos “naturalização” para pensar, sobretudo, nos modos como a adolescência é representada. Ao adolescente, são comumente atribuídos os adjetivos “difícil”, “rebelde” ou tantos outros atributos que o (con)formam como indivíduo desviante do que se estabeleceu, nos movimentos da história, como “norma”⁴⁰. Questionar, então, a naturalização de tais atributos, bem como a própria existência de tal “estágio”, nos parece um caminho para melhor compreender a construção de uma suposta verdade em torno do que significa ser adolescente. Nesse sentido, quando retomamos a citação de Foucault ([1979] 2010, p. 12), na qual ele afirma que a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”, e deslocamos para a problemática da adolescência, compreendemos que sua construção em nossa sociedade ocidental se dá a partir de jogos de poder e verdade que regulam e produzem suas possibilidades de existência, seja na instituição escolar, familiar, médica, dentre outras. Mas teria ela sempre existido em nossa civilização?

De acordo com Coutinho (2009, p. 237), a “adolescência é um conceito construído na Modernidade romântica, sendo atravessado por inúmeros fatores sociais, culturais e políticos, que se fazem representar principalmente pela instauração do paradigma individualista no Ocidente”. Em seu estudo transdisciplinar, uma das leituras que a psicanalista nos apresenta é a de Ariès (1973 apud COUTINHO, 2009). Nas palavras do historiador,

[o] primeiro tipo de adolescência moderna é o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried exprime pela primeira vez o misto de pureza (provisória), de força física, de naturalidade, de espontaneidade, de alegria de viver, que vai fazer do adolescente o herói do nosso século XX, século da adolescência. O que apareceu na Alemanha wagneriana, penetrou sem dúvida mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que é agora adolescência, irá tornar-se um tema literário, e uma preocupação de moralista ou de político (ARIÈS, 1973, p. 49 apud COUTINHO, 2009, p. 17).

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, chama à nossa atenção os diferentes modos de designar tal estágio da vida. Empregados como sinônimos, “puberdade”, “juventude” e “adolescência” são os substantivos que encontramos

⁴⁰ A esse respeito, ver Foucault ([1974-1975] 2010).

com mais frequência, na literatura, para designar esse período de transição entre infância e vida adulta. No que diz respeito à ocorrência do termo “adolescência”, Coutinho (2009, p. 17-18) observa que,

no francês antigo, a designação *adolescent*, masculino, é encontrada pela primeira vez no século XII, enquanto a palavra do gênero feminino, *adolescente*, só aparece no século XV. Há, portanto, uma decalagem entre o termo no masculino e o seu correspondente no feminino, o que talvez possa ser explicado pelo fato de que, desde a Antiguidade romana, já havia um termo (*adulescens*) indicativo do período iniciático do rapaz no mundo sociopolítico, com suas obrigações civis e militares específicas. Tratava-se de uma fase intermediária na vida dos rapazes, entre o estado *puer* (menino) e *juvenis* (homen novo), ao qual sucediam o *sênior* (homem maduro) e o *senex* (velho). Ora, esse não era o caso das mulheres, que passavam diretamente da condição de *puella* (menina) para *uxor* (esposa), do pai para o marido.

A adolescência é também caracterizada pela passagem do indivíduo do espaço privado ao público. As relações que, antes, tinham como base os laços familiares, ou seja, o espaço privado, passam a se estabelecer em sociedade, no espaço público. A esse respeito, também nos desperta o interesse os diferentes modos como essa “passagem” (RASSIAL, 1997) se dá para homens e mulheres, a partir do recorte socio-histórico trazido pela psicanalista, na citação acima. Como notado, apenas ao homem era possível transitar entre a esfera privada e pública. À mulher, restava apenas a vida privada, a transição de menina para esposa e jamais a possibilidade de ocupar a vida pública. Embora as condições de produção do nosso estudo distanciem-se das trazidas por Coutinho (2009), no recorte acima, conforme debateremos ainda nesta subseção e no segundo eixo da tese, as possibilidades de trânsito dos corpos femininos adolescentes são reguladas de maneiras distintas das dos adolescentes do sexo masculino. Para tratar dessas questões, faz-se necessária, antes, uma discussão acerca do modo como compreendemos o corpo, neste estudo.

Tomamos o corpo a partir da perspectiva psicanalítica freudolacaniana, segundo a qual sua concepção difere de organismo. Além disso, o corpo é algo que precisa ser construído no estágio do espelho e é constantemente reatualizado (LACAN, 1998). Vale lembrar que o “eu” também não é algo dado, mas uma projeção mental de uma superfície (do corpo) que possibilita que enunciemos na primeira pessoa. De acordo com Hohendorff (2004, p. 266),

[o] corpo ocupa uma posição de referência e diferença. Assim, para que a antecipação e fascinação pela imagem sejam produzidas, tem

que haver um Outro que libidinize essa imagem, que a deseje, para que a criança possa identificar-se com ela. Este efeito estruturante da dimensão humana que antecede a maturação neuromotora é consequência e efeito da estrutura da linguagem que captura o sujeito, dando-lhe uma posição simbólica.

A libidinização feita por um Outro produz, então, a identificação com as chamadas imagens pregnantes e/ou furadas, que discorreremos anteriormente, para tratar das identificações. Identificamo-nos com uma imagem furada, pois a imagem que o outro me apresenta

não basta por si só, para constituir a imagem do corpo próprio, caso contrário, o cego não disporia de um eu! O importante, para que a imagem se mantenha, é a existência de um furo nessa imagem: posso ver minha imagem no espelho, mas o que não posso ver é meu próprio olhar. Correlativamente, a imagem que o outro me envia não é completa, permanece furada, porque o outro é também um ser pulsional. (...) É diante desse furo que surge a angústia. A imagem sempre contém, portanto, uma parte real, ou seja uma parte do sexual que ela não cobre. E é nesse furo que se vêm colocar os objetos pulsionais, é nesse furo da imagem que se vem alojar o objeto *a*, causa do desejo (NASIO, 1997, p. 64).

A constituição do eu, do narcisismo, se dá, então, a partir da negociação de imagens pregnantes que operam em torno de uma falta, visto que advêm do outro, um ser pulsional, ou seja, faltante. O conceito de pulsão foi elaborado por Freud (1905 *apud* PLON; ROUDINESCO, 1998) e pode ser definido como “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 628). O conceito de pulsão foi criado para articular a forma como a criança se relaciona com a mãe, primariamente, através do seu corpo, na medida em que ela busca ser seu objeto de desejo. Através dos quatro orifícios que compõem o corpo (olhos, ouvidos, boca e ânus) e suas zonas erógenas, foram estabelecidos os objetos pulsionais pelos quais esses orifícios se exercitam; são eles: o olhar, a voz, o seio e as fezes. Segundo a psicanalista Costa (2004, p. 166),

[p]ulsão nada mais é do que fazer bordas no corpo, fazer orifícios, na medida em que é pelos orifícios que constituímos a nossa erótica. A constituição pulsional não se dá de uma vez para sempre, ela é constantemente refeita na relação com os semelhantes. Precisamos constantemente refazer os nossos orifícios. Precisamos constantemente refazer o olhar, o orifício da boca, o orifício do ouvido. É pelos orifícios que somos suportados corporalmente, não é pela concretude da massa de nosso corpo. Pela silhueta, nosso corpo se recorta da realidade do mundo e se diferencia dos outros objetos que o habitam. Os orifícios são as portas – os veículos de passagem – que colocam em causa interior e exterior, que colocam

em causa nosso encontro com o outro – naquilo em que esse encontro é possível, ou mesmo resistente, impossível.

O corpo pulsional é o que nos possibilita fazer borda para o outro, a partir da relação com o outro, uma vez que é a partir dele que nos construímos e nos vemos (LACAN, 1998). Assim, as “experiências de borda”, de olhar e ser olhado pelo outro, passam por ressignificações, na medida em que há um reajuste/readaptação do corpo pulsional e, se o corpo pulsional passa por constantes reorganizações, Costa (2004) e Backes (2004) afirmam que, na adolescência, há também uma reorganização do corpo pulsional, ou seja, das imagens com as quais o “eu” se relaciona.

Ao reorganizar-se, o corpo adolescente passa pela própria transformação de “tornar-se grande”, o que, segundo Rassial (1997, p. 190), consiste em “uma reconstrução da imagem do corpo que a puberdade não só modificou, mas também trocou de valor e de estatuto”. Ou seja, na medida em que passa a circular também no espaço público, o corpo adolescente, enquanto materialidade simbólica, é ressignificado na sua relação com o Outro. Além disso, há também uma mudança de referências, pois se, antes, o olhar e a voz maternos sustentavam o estágio do espelho, na adolescência, os processos identificatórios passam a ser sustentados por traços outros. Diante disto, Rassial (1997, p. 190) também assevera que a adolescência consistiria nesse “tempo de intervalo longo ou fugaz, conforme o caso, em que o Outro está em pane [necessária] de consistência imaginária”. A pane de que Rassial (1997) fala se faz necessária, pois, de acordo com o psicanalista, ela seria condição para a fundação de um novo lugar para o eu. Um dos fatores que afetam a ressignificação do lugar a partir do qual o adolescente passa a enunciar é a socialização na instituição escolar. Para tratar dessa questão, guiemos a discussão para os modos de subjetivação da adolescência.

Na esteira dos estudos sobre gênero e linguagem, a linguista Eckert (2003) propõe olhar para a adolescência como um terreno fecundo de investigações sobre o gênero, pois, para a autora, “esse é um estágio da vida em que há um grande trabalho identitário sendo feito, e a questão do gênero talvez seja aquilo que é mais proeminente, neste trabalho, do que em qualquer outro estágio da vida”⁴¹ (ECKERT, 2003, p. 381). Visto que a adolescência é um período em que há uma mudança dos processos identificatórios, que tem como base a família, e que passam

⁴¹ Tradução minha.

a ser também construídos em uma nova ordem social e de relacionamento consigo e com o outro, para além do espaço familiar, a autora defende que essas mudanças fazem com que questões de gênero sejam mais proeminentes, nessa fase da vida. Eckert (2003) observa que, na medida em que é construída para compor a força de trabalho, a população adolescente é a mais institucionalizada dentro da indústria cultural, sobretudo a americana, o que faz com que os adolescentes sejam sujeitados a variados tipos de monitoramento e policiamento que incidem, sobretudo, na construção identitária de gênero, e que se manifestam na linguagem.

A adolescência corresponde a um momento de transição na vida do sujeito; a passagem da infância para a vida adulta. Em função disso, o adolescente é visto como um indivíduo inacabado, na medida em que ele não é uma criança nem um adulto. Tal fase é representada como um período de preparação para o mundo adulto; entretanto, Eckert (2003, p. 382) afirma que

[o] que é comumente ignorado é o fato de que os adolescentes não são simplesmente deixados a se transformarem em adultos, mas são colocados em instituições que os isolam deles. Esta situação produz uma estufa social, na qual há a emergência de uma ordem social que solidifica a hierarquia de gênero, bem como de classe, racial e de hierarquias étnicas. A adolescência diminui o tempo para a faixa etária, pois, ao invés de se concentrarem em atingir a idade adulta, os adolescentes entram em uma espécie de túnel do tempo - ou uma pia cultural - em que a adolescência não é algo para passar, mas algo a se alcançar. E, neste processo, não se tornam mais adultos, mas mais adolescentes, visto que o adolescente do último estágio da escola é o mais antigo: o colegial. 'A cultura do Adolescente', em outras palavras, é muito mais um produto do lugar dado aos adolescentes em nossa sociedade. Se quisermos considerar a questão do gênero na adolescência (e além), então, é preciso considerar como nossas instituições adolescentes restringem a construção do gênero (ver, por exemplo, Connell *et al* 1982; Thorne, 1993).⁴²

Na medida em que ele é “deixado de lado”, em instituições que visam à preparação para a força de trabalho e que, ao mesmo tempo, criam estereótipos e

⁴² Tradução minha para: “what is commonly ignored is the fact that adolescents are not simply left to develop into adults, but are put into institutions that isolate them from adults. This situation produces a social hothouse, in which a social order emerges that solidifies the gender hierarchy as well as class, racial, and ethnic hierarchies. Adolescence slows time for the age group as, rather than focusing on getting to adulthood, adolescents enter into a kind of time warp - or a cultural sink - in which adolescence is not something to pass through, but something to achieve. And in the process, people become not more adult, but more adolescent, as the ultimate adolescent is the oldest: the high school senior. ‘Adolescent culture,’ in other words, is very much the product of the place given to adolescents in our society. If we want to consider gender in adolescence (and beyond), then, we need to consider how our adolescent institutions constrain the construction of gender (see, for example, Connell et al. 1982; Thorne, 1993)”.

fixam identidades, o adolescente é também estigmatizado, no e pelo contexto escolar que o constrói. Assim, quando confrontado com aquele que seria o irrevogável e legítimo representante da ordem social – o homem branco de classe média-alta, dito racional, não emocional, objetivo e bem sucedido –, o adolescente é contra-discursivamente construído como um vir-a-ser, como um sujeito a quem são prometidas completude e perfeição, que somente serão alcançadas na fase adulta – promessa que sabemos ser impossível de ser realizada, uma vez que o sujeito é sempre incompleto e constituído na e pela falta. Aliás, Eckert (2003, p. 382) também assinala que, assim como o adolescente, a mulher também é construída em oposição ao representante da ordem social, uma vez que ambos são vistos pela sociedade como emocionais, inconstantes, irracionais e não objetivos. O que nos faz atentar para o fato de que tanto a adolescência como o feminino se constroem como contra-discursos na sociedade dita hegemônica. E qual seria o papel da instituição escolar nesse funcionamento? Em que medida ela faz funcionar e/ou (re)produzir o imaginário que se constrói em torno do ser adolescente-mulher?

De acordo com Foucault ([1970] 2010, p. 43),

a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Ao debruçarmo-nos em nosso material de análise, procuramos também rastrear os modos como o sistema educacional brasileiro – materializado no dizer das participantes através das práticas educacionais da escola regular e da ONG – mantém ou modifica a apropriação dos discursos, sobretudo no que diz respeito à produção de saber(es) na/da adolescência e no/do gênero. Na esteira das problematizações levantadas por Foucault ([1975] 2007; [1988] 2011), estão os trabalhos da pedagoga brasileira Louro ([1997] 2014; 2000) que nos auxiliam na tarefa de melhor compreender os modos como o ser mulher-adolescente é construído na/pela escola brasileira. Em seu relato, Louro (2000, p. 14) pontua:

a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma. Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram, como a Corrigan

(1991), as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente. Mas essas informações e habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas. Jovens escolarizados, aprendemos, tanto ele quanto eu, a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintos daquelas instituições. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher "civilizados", capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente.

Ao produzir um saber no/sobre o corpo, a escola fabrica as possibilidades de crianças e adolescentes se relacionarem com seus corpos. Assim, se fabricam os corpos escolarizados, bem como as pedagogias da adolescência e da sexualidade. Se deslocamos essas considerações para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, compreendemos, a partir da análise do material, que a fabricação do corpo adolescente, nesse processo, não seria diferente.

No caso das escolas de línguas, ao desenvolverem materiais didáticos e cursos voltados para essa faixa etária, chamada de *teens*, tais escolas também promovem outros modos de escolarização de seus corpos, a partir da propagação de discursos que interpelam a língua-cultura na qual tais corpos adolescentes também passarão a se inscrever. Se revisitarmos a literatura a respeito da produção e circulação de materiais didáticos de cursos de língua estrangeira (CORACINI; CAVALLARI, 2016; HASHIGUTI, 2016), por exemplo, tais estudos apontam para a construção de imagens da mulher, do homem e do adolescente "ideal", bem como uma idealização da própria língua-cultura, seja através da reprodução de expressões comumente utilizadas por adultos e adolescentes, bem como a exposição a textos orais e escritos que dizem de situações supostamente vivenciadas por crianças, adolescentes e adultos falantes da língua-cultura alvo. Como veremos no capítulo de análise, tal idealização, (re)produzida pelo livro didático, pelo professor e instituição de ensino, promove também uma escolarização do corpo adolescente no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, que ora se materializa no desejo de falar como a professora americana, ora como desejo de reproduzir gírias como os adolescentes americanos, ora como desejo de cantar como determinada cantora, etc.

No que concerne ao recorte de classe, no qual as participantes de nosso estudo se inserem, problematizaremos, também no capítulo de análise, as

possibilidades de ser adolescente em vulnerabilidade social no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Diferentemente dos alunos adolescentes que frequentam o curso *teens*, oferecido na escola de línguas, o curso oferecido na ONG não previa a utilização de materiais didáticos voltados para tal faixa etária, mas os de um curso voltado para adultos e jovens adultos. Além disso, no último semestre, ministrava-se um curso voltado para a formação de recepcionistas, com a utilização de uma apostila, desenvolvida pela escola de línguas, também voltada para esse objetivo. Nesse sentido, questionamos: de que adolescência falamos quando se trata da preparação de um curso de língua inglesa que visa à inserção no mercado de trabalho?

Para prosseguirmos o debate, no que concerne às especificidades do lugar a partir do qual nossas participantes de pesquisa enunciam, passemos, então, à discussão a respeito dos modos como compreendemos a construção identitária de gênero.

1.2.2. Problemas de borda: gênero e sexualidade

Ao fazer um exame acerca da história da sexualidade, num percurso que remonta ao século XVII e vai até o século XX, Foucault ([1988] 2011) apresenta uma genealogia dos dispositivos da sexualidade, como ela tem sido discursivizada e constitutiva das relações de poder-saber nos movimentos da história. Com a burguesia victoriana, vê-se um cerceamento das práticas sexuais, que passam a ser autorizadas apenas em lugares específicos, um deles localizado no espaço privado da família conjugal: o quarto dos pais, o lugar legítimo da sexualidade. No entanto, o “encerramento da sexualidade”, segundo Foucault, não promoveu o silenciamento de suas práticas, mas pelo contrário, a construção de dispositivos que a regulam.

Para o autor, a repressão da sexualidade produziu a necessidade de se falar (e falar bastante) sobre isso. Para tanto, este falar só era autorizado em determinados lugares e endereçado a determinados indivíduos. A exemplo dessas práticas de discursivização sobre a sexualidade, o autor cita a confissão, no século XVIII, primeiramente, como prática religiosa cristã, segundo a qual o indivíduo deve falar sobre a sua sexualidade e suas práticas. A confissão, nesse momento da história, é o único lugar autorizado a se falar sobre sexualidade. No século XIX, vemos um deslocamento da prática confessional, que passa a habitar também os consultórios e divãs. Ao relatar a prática confessional religiosa, primeiramente, e, em

seguida, como ela foi deslocada para outros espaços, Foucault ([1988] 2011) propõe uma discussão sobre como esses lugares (a igreja, o consultório e o divã) e esses indivíduos (o padre, o médico e o terapeuta) configuram dispositivos que promovem a construção de um regime de “saber-poder-prazer” sobre os indivíduos.

Ao ser des-coberta, capturada, exibida e esquadrinhada, através desses dispositivos, a sexualidade é apropriada por diferentes discursos que produzem um saber-poder sobre ela. No que tange a essa apropriação dos discursos, pensemos sobre a questão do sexo dos indivíduos. O que significa ser de um sexo? O que significa ser do sexo feminino e/ou masculino? O que ou quem os determina? O que os dizeres “é uma menina” e/ou “é um menino”, no momento do exame de ultrassom ou do parto de uma criança, significam na construção identitária dos sujeitos?

A questão do e sobre o gênero vem sendo amplamente debatida por diversos pesquisadores em diferentes contextos. Não somente no contexto acadêmico, o gênero e a sua problematização têm sido palco de várias discussões, sobretudo por movimentos sociais, tais como os movimentos feministas, LGBTQI⁴³, raciais, marxistas, anarquistas e punks. No contexto acadêmico, uma das grandes pesquisadoras dos estudos de gênero e também grande ativista dos movimentos feministas e *queer* é a filósofa Judith Butler. A sua obra “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade” ([1990] 2016) é considerada um de seus mais relevantes trabalhos, uma vez que problematiza a questão do gênero na sociedade ocidental e promove uma desconstrução da naturalização imposta a ele.

Considerada a filósofa da vanguarda da *terceira onda do feminismo*⁴⁴ (RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2016), Butler se volta para o sujeito do feminino,

⁴³ LGBTQI é a sigla utilizada para caracterizar o movimento social que luta pela igualdade de direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer e intersex.

⁴⁴ De acordo com Santos (2016, p. 32), a utilização do termo “ondas”, para caracterizar os movimentos feministas, remete a um projeto em constante movimento caracterizado pelas diferentes gerações que os constituem, bem como suas diversas intensidades políticas e representacionais. Em nossa leitura, as chamadas ondas feministas remetem à noção derridiana de “acontecimento”, que se estabelece na tensão do encontro entre o velho e o novo, cujo funcionamento (ir)rompe a (im)possibilidade de dizê-lo (DERRIDA, [2001] 2004). Ao reterritorializar as discussões levantadas por movimentos anteriores, cada onda feminista se estabelece na ruptura do/no (im)possível, que rompe com o velho, mas não o nega, e se (res)significa em suas diferentes intensidades e mo(vi)mentos. A primeira onda nasce com as reivindicações sufragistas, no século 20, que lutavam pelo direito ao voto. A segunda onda, por sua vez, toma força em meados dos anos 60. Inspirada em *O Segundo Sexo*, publicado na França, em 1949, por Simone de Beauvoir, a segunda onda questiona a culpabilização da mulher e propõe o estabelecimento de outras narrativas, que levem em conta o desejo das mulheres e que as tomem como suas próprias referências. A terceira onda, que toma forma nos anos 90, é propiciada pelas leituras e experiências pós-modernas e se inspira em uma literatura pós-estruturalista que questiona a neutralidade da língua(gem) e do sujeito, literatura esta na qual destacam-se os trabalhos de Judith Butler. De acordo com Rodrigues (2016, p. 31),

propondo uma desconstrução da presunção de uma identidade da mulher. Ao debruçar-se na célebre frase de Simone de Beauvoir: *On ne naît pas femme, on le devient* (“Não se nasce mulher, tornamo-nos uma”), Butler questiona os sentidos em torno do “ser mulher”, de uma suposta essência que daria conta do sujeito do feminismo. Segundo a filósofa,

a formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como o “sujeito” do feminismo é em si mesma uma formação discursiva e efeito de uma dada versão da política representacional. Assim, o sujeito feminista se revela discursivamente constituído, e pelo próprio sistema político que supostamente deveria facilitar sua emancipação, o que se tornaria politicamente problemático, se fosse possível demonstrar que esse sistema produz sujeitos com traços de gênero determinados em conformidade com um eixo diferencial de dominação, ou os produz presumivelmente masculinos. Em tais casos, um apelo acrítico a esse sistema em nome da emancipação das “mulheres” estaria inelutavelmente fadado ao fracasso (BUTLER [1990] 2016, p. 19).

Quando critica o “sujeito” do feminismo, Butler questiona os limites da representação e da política em torno da mulher. Seria uma mulher aquela que nasce com uma vagina? A biologia poderia dar conta das questões do feminino? E quanto àquelxs que não nascem com uma vagina, mas se identificam com mulheres? Também poderiam ser contempladxs no “sujeito” do feminismo? É, então, na esteira dos estudos de Foucault ([1988] 2011), acerca da sexualidade, no primeiro volume de “A História da Sexualidade”, que Butler ([1990] 2016) nos convida a pensar sobre como as categorias de sexo e gênero, que nos foram impostas, são construídas e reforçadas através de discursos, propondo também uma crítica ácida aos estudos psicanalíticos freudo-lacanianos, no que tange à matriz heterossexual do desejo construída através do mito de Édipo – crítica que também é compartilhada por outras autoras e é palco de acirradas discussões⁴⁵ nos estudos de gênero, sobretudo por estudiosas feministas como Irigaray ([1977] 2017) e Wittig (1994)⁴⁶.

testemunhamos, atualmente, as (in)surgências da quarta onda feminista, cuja pauta propõe a urgência da tomada das dimensões da interseccionalidade – de estudos que levem em conta não somente a dimensão do gênero, mas de raça e classe social também – como “passo fundamental para ir além dos discursos identitários”.

⁴⁵ Alguns psicanalistas têm proposto olhares outros, mais amigáveis, diríamos, entre psicanálise e estudos de gênero. A esse respeito, ver Chodorow (1989), Ambra e Silva Jr. (2014) e Cossi & Dunker (2017).

⁴⁶ Embora ambas autoras criticassem a construção do universal, que tem suas bases em uma acepção de ciência falocêntrica, Irigaray e Wittig também divergiam entre si. Enquanto Wittig (1994) defendia a existência de uma linguagem neutra para o sexo e o gênero, Irigaray ([1977] 2017) problematizava a impossibilidade da neutralidade. Para a psicanalista (IRIGARAY, [1977] 2017), o Simbólico constitui um discurso dominante e hegemônico do falocentrismo. Enquanto sujeitos, enunciamos a partir dessa dimensão, na qual o patriarcado se funda e se estabelece enquanto

Lacan não recorre aos mitos, assim como fez Freud, para desenvolver a sua fórmula da sexuação, mas elabora uma topologia para designar as posições ocupadas pelo homem e pela mulher. Como podemos observar abaixo, pelo quadro:

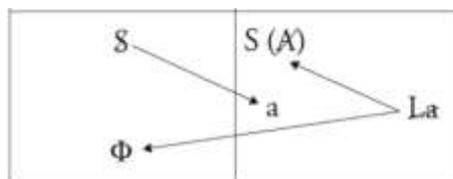


Figura 2: a parte de baixo da fórmula da sexuação
(Fonte: LACAN, (1972-1973) 2008, p. 84)

O lado direito representa a posição da mulher e o esquerdo do homem. Na parte esquerda inferior da fórmula da sexuação, temos a posição de gozo masculina, representada pelos significantes \$ (sujeito barrado) e Φ (o falo). Do lado esquerdo, na posição feminina, temos o a (do objeto a), $S(A)$ (significante da falta no Outro) e La (a mulher barrada, o significante de uma mulher). Lacan ([1972-1973] 2008) formula esse quadro para representar a não complementariedade entre os sexos, donde advém o famoso aforismo “não há relação sexual” (LACAN, 2003, p. 454). Como observado no lado esquerdo, na posição masculina, o sujeito barrado não se relaciona com o significante de uma mulher (La), mas com o pequeno a . Para Lacan ([1972-1973] 2008, p. 98), quando um homem aborda uma mulher, “o que ele aborda é a causa de seu desejo, que eu designei pelo objeto a ” – o que constitui a fórmula da fantasia, conforme subseção acerca das identificações, nesta tese. No lado direito, por sua vez, o significante La designa a inexistência d’A mulher. Quando Lacan ([1972-1973] 2008) afirma “a mulher não existe”, ele o diz tendo em vista que não há um significante no inconsciente que represente “A mulher”. “A mulher não existe”, assim como “O homem” também não. Cada um deverá se reinventar para ocupar uma posição sujeito. Nesse sentido, o significante La designa “uma mulher”. Ainda que não exista um significante para a mulher, no inconsciente, – visto que ela é não-toda, marcada pelo Real –, ela se relaciona, de algum modo, com o Simbólico, o que é representado pela relação no quadro entre La e Φ . Se não houvesse essa relação com o falo, uma mulher estaria somente no registro do Real. Além do gozo fálico, uma mulher tem outra forma de gozo, o que Lacan designa como “gozo suplementar”. Nas palavras de Soler (2003, p. 52), o gozo de uma mulher “é

relação de poder. Nesse viés, a leitura de Irigaray ([1977] 2017) aproxima-se das perspectivas teóricas aqui mobilizadas, no que concerne à não transparência da língua(gem) e das relações de poder intermediadas nela.

acompanhado de um querer fazer gozar. O gozo que o homem tem com a mulher a divide, diz Lacan em ‘O aturdito’, ou seja, o gozo do parceiro vem no lugar da causa do desejo dela”.

Lacan ([1972-1973] 2008, p. 85) afirmava que “quem quer que seja falante se inscreve de um lado ou de outro”. Ainda que o psicanalista proponha que as posições sejam intercambiáveis, ou seja, que um homem possa ocupar a posição feminina e vice-versa, Butler ([1990] 2016) questiona a insistência em uma teoria que se ancora em uma matriz heteronormativa, que prevê a existência de apenas duas posições – binárias. Cossi e Dunker (2017) defendem a possibilidade de se estabelecer uma amizade, para dizer em termos derridianos, entre a teoria da sexualização lacaniana e a das identidades de gêneros butleriana. Para os autores, ao propor a não complementariedade entre os sexos⁴⁷ e, sobretudo, ao tomar uma mulher como aquela que se relaciona com o Real, o trabalho de Lacan se aproximaria dos de Butler, visto que a filósofa também propõe atentar para aquilo que falha na constituição identitária dos sujeitos, o que, na psicanálise, se relaciona com o Real. Em nossa leitura, também compreendemos o estabelecimento de tal amizade como possível, mas a partir dos estudos da língua(gem), consideramos também inegável que a formulação de um quadro que prevê a existência de apenas duas possibilidades para os sujeitos se posicionarem, mesmo que intercambiáveis e não complementares, ainda assim é reducionista e binária. O que queremos dizer é que é possível a insurgência de novas formas de subjetividade que não se enquadrem, que falhem ao se ater a esse funcionamento, sobretudo, se tomarmos a construção identitária como plural, heterogênea. Nesta tese, a nossa tentativa de estabelecimento de uma amizade entre a teoria da sexualização lacaniana e os estudos de gênero se materializa, sobretudo, ao tomarmos uma mulher, e não “A mulher”, como não-toda, ou seja, como sujeito da/na falha/falta, e aquela que deverá se (re)inventar para (se) dizer e tomar a (sua) palavra.

No que concerne à falha/falta na construção identitária de gênero, Butler (1993, 2000) propõe pensar o exato momento em que se anuncia o sexo de uma criança como uma “interpelação fundante” para o sujeito, que é construída e

⁴⁷ Quando Lacan ([1972-1973] 2008) afirma que não há relação sexual, devemos também atentar para o fato de, na língua francesa, haver duas palavras para designar “relação”: *rappor*t e *relation*. Quando o psicanalista enuncia tal frase, ele diz “Il n’y a pas de rapport sexuel”. A palavra *rappor*t produz sentidos de complementariedade, nessa língua-cultura. Nesse sentido, “não há *rappor*t sexual”, pois a complementariedade entre homem e mulher não existe (CAUSSE, 2015, notas de sala de aula).

autorizada através de discursos (médico e jurídico), mas que nada determina ou resolve, de fato, o que vai constituir um sujeito de sexo e de gênero. Para a autora, tal afirmação (“é um menino/é uma menina”) “precisa ser reiterada por várias autoridades e, ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2000, p. 116). Além disso, tal informação poderá também falhar e ser negada pelo sujeito a quem o sexo é dado, como também por instituições. Nesse sentido, Butler ([1990] 2016) reafirma com Foucault que, se o sujeito é uma construção e efeito de discursos, logo o sexo também o é.

E o que resta ao gênero? O que é gênero? O que significa ser de um dado um gênero? Para Butler ([1990] 2016, p. 56), “o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra”. Pensar o gênero como um “fazendo” possibilita pensá-lo como algo que não é fechado em si mesmo e, portanto, inacabado, sempre em construção. Em seus estudos sobre o tema, Butler ([1990] 2016) elabora a noção de *performatividade* que sustenta o fazer dos gêneros. A performatividade seria uma sucessão de atos que (con)formam o gênero de um dado sujeito e lhe dão uma certa “identidade”; claro, nunca acabada, sempre em construção. Tal noção é, inicialmente, inspirada na teoria dos atos de fala e performance de Austin (1975). Em seus próximos livros, a autora repensa essa mesma noção, a partir de um texto de Derrida ([1972] 1991b) chamado “Assinatura acontecimento contexto”, no qual ele critica a teoria de Austin (1975) e cunha as noções de “iterabilidade” e “citationalidade”, as quais Butler (1993, 2000) também deslocará para tratar a questão dos gêneros. Para entendermos tais noções nos estudos de Butler, faz-se necessário, antes, expormos como as entendemos a partir de Derrida. Nesse texto, o filósofo nos traz alguns apontamentos sobre a escrita de sua comunicação para um congresso. Segundo ele, para que a escrita não desapareça, ela precisa ser repetível, iterável. Para Derrida ([1972] 1991b, p. 356),

esta iterabilidade – (iter, de novo, viria de itara, outro em sânscrito, e tudo o que se segue pode ser lido como exploração desta lógica que liga a repetição à alteridade) estrutura a própria marca da escrita, qualquer que seja, aliás o tipo de escrita (pictográfica, hieroglífica, ideográfica, fonética, alfabética, para nos servirmos destas velhas categorias). Uma escrita que não seja estruturalmente legível – iterável – para além da morte do destinatário não seria uma escrita.

O que possibilita a repetição de um determinado texto, mesmo na ausência de seu remetente, é a assinatura. A assinatura é aquilo que presentifica o autor em uma espécie de presença-ausência e que possibilita a citacionalidade, a repetição de um determinado texto. Na medida em que Derrida nos convida a pensar sobre o caráter de repetição da escrita, ele também nos oferece um olhar para os processos de construção das identidades de gênero, que também são construídas através de repetições. E é justamente a partir disso que Butler desloca as noções de iterabilidade e citacionalidade para os seus estudos. Assim, Butler (2000) afirma que

a performatividade deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do "sexo" trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

Levando todas essas questões em consideração, propomo-nos a pensar sobre práticas reiterativas e citacionais que produzem discursos que conformam o "ser-mulher". O que significa ser mulher? O que significa ser do sexo e do gênero feminino? Como essas questões se materializam na/pela língua(gem)?

No dia 08 de março de 2014, dia internacional da mulher, chamou a nossa atenção uma imagem veiculada em uma rede social. Vejamos:



Figura 3: imagem comemorativa do dia internacional da mulher

Fonte: imagem extraída do compartilhamento do perfil de uma usuária da rede social Facebook.

Em tal imagem, vemos uma mulher com vários braços, fazendo várias atividades com cada um deles (cozinhando, cuidando do bebê, limpando a casa, pagando contas, etc.). Com um dos pés, a mulher da figura segura também um livro de inglês. Ao ver o livro, questionamo-nos: por que o livro de inglês? Por que inglês e não outra língua ou qualquer outro livro? Ao trazer para o nosso estudo tal imagem, usada para representar algumas das séries de atos, práticas reiterativas e citacionais que conformam o fazer/ser mulher, buscamos pensar nas diferentes demandas a que um determinado gênero deve responder. A esse respeito, Butler ([1990] 2016, p. 250-251) afirma que a injunção

ser de um dado gênero produz fracassos necessários, uma variedade de configurações incoerentes que, em sua multiplicidade, excedem e desafiam a ordem pela qual foram geradas. Além disso, a própria ordem de ser de um dado gênero ocorre por caminhos discursivos: ser uma boa mãe, ser um objeto heterossexualmente desejável, ser uma trabalhadora competente, em resumo, significar uma multiplicidade de garantias em resposta a uma variedade de demandas diferentes, tudo ao mesmo tempo.

Visto que a aprendizagem da língua inglesa também é representada como umas das demandas impostas pela sociedade neoliberal (CAVALLARI; SANTOS, 2015), o que buscamos, com o presente estudo, é investigar os modos como mulheres-adolescentes em situação de vulnerabilidade social respondem a uma dessas variedades de demandas, sobre as quais Butler observa que também são impostas ao gênero, no caso: aprender a língua inglesa.

Nos estudos da linguagem, os problemas de gênero também são fonte de inquietações e de estudos por diversos pesquisadores, dentre os quais citamos Cameron (2003) e Tannen (1994), dentre outros, que investigaram e investigam o modo como práticas discursivas sexistas se materializam na língua(gem). O debate em torno das questões de gênero no processo de ensino-aprendizagem das línguas ditas estrangeiras toma fôlego em meados da década de 90, sobretudo nos Estados Unidos, onde “Problemas de Gênero” havia sido recentemente publicado. Ao debruçarmo-nos sobre a literatura, encontramos alguns estudos que versam sobre a questão da construção identitária de gênero no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, mas cujas perspectivas teóricas tomam a noção de sujeito,

língua(gem) e construção identitária de gênero de uma maneira diferente da nossa. Ancorado em uma perspectiva da análise de discurso crítica, o estudo de Sunderland (2004), por exemplo, ao investigar a relação entre interação e gênero, na sala de aula de língua inglesa, conclui que as relações de gênero, no que tange à interação, são assimétricas. Professores tendem a se endereçar mais a alunos do que alunas, enquanto no endereçamento ao professor, são as alunas que possuem o maior número de ocorrências de falas. Entretanto, não se questiona o funcionamento dessa assimetria ou porque alunos “receberiam mais atenção” dos professores do que as alunas. O estudo desenvolvido por Pavlenko (2004), por sua vez, partindo de uma abordagem crítica e feminista, propõe um debate acerca do papel da linguagem na (re)produção do poder, da diferença e da dominação simbólica. Ainda que a pesquisa da autora não proponha uma análise em campo, seu trabalho propõe uma reflexão instigante para a questão das relações de saber-poder que constituem a questão do gênero no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

No Brasil, alguns linguistas aplicados também têm trazido o debate acerca da construção identitária de gênero para a arena da Linguística Aplicada, dentro os quais citamos os trabalhos de Moita Lopes (2002, 2006), que visam territorializar a teoria *queer* nos debates na/da LA. Na perspectiva discursiva, inserida no campo aplicado, sublinhamos os trabalhos de Coracini (2007b), que discute a construção identitária da mulher brasileira, e o de Hashiguti (2016), que propõe a (des)construção das identidades de gênero nos materiais didáticos de língua estrangeira, como também de nosso trabalho recente (PEIXOTO, 2017), que versa sobre as representações do feminino em narrativas de imigrantes, em situação de vulnerabilidade social no Brasil, no contato-confronto com a língua portuguesa como língua estrangeira. No que diz respeito ao presente estudo, buscamos, com este trabalho, ampliar a discussão sobre os problemas de gênero e língua(gem), na Linguística Aplicada, a partir do viés teórico discursivo-desconstrutivista.

E para melhor compreendermos como o aprendizado da língua inglesa se constrói como uma das demandas no cenário contemporâneo, na próxima subseção, discutimos a constituição de suas condições de produção, ou seja, o contexto socio-histórico a partir do qual as demandas neoliberais, de modo geral, são produzidas, como também empreendemos uma discussão acerca da estruturação dos laços sociais, neste contexto. Passemos, então, para a discussão.

1.2.3 (Re)enlaços na/da pós-modernidade

Como essas mulheres-adolescentes se inserem na sociedade contemporânea? Como se dá (se se dá) a estruturação dos laços desses sujeitos no contexto escolar? Pensando nisso e levando em conta a inserção do nosso trabalho no campo dos estudos da linguagem, interessa-nos pensar sobre o papel que ela, a língua(gem), exerce na relação eu/outro. No primeiro eixo temático, que constitui a primeira parte do capítulo de resultados de análise desta tese, propomos uma discussão acerca dos modos como o laço social com a língua inglesa se estabelece no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, consideramos relevante a discussão sobre o modo como compreendemos a contemporaneidade, bem como o laço social.

Encontramo-nos em um período intitulado “modernidade tardia”, por Giddens (1991), “pós-moderno”, por Lyotard (1998), “modernidade líquida”, por Bauman (2001) e “hipermoderno”, por Lipovetsky (2004). Embora cada um dos autores proponha um modo de olhar para a contemporaneidade, em todas as designações encontramos o termo “modernidade”. Coracini (2005) propõe uma leitura derridiana dos termos e do momento socio-histórico. De acordo com a linguista aplicada,

[t]odas as denominações carregam em si o termo ‘modernidade’, o que nos leva a considerar a (im)possibilidade de polarizar as duas perspectivas que se imbricam, se interpenetram para constituir o momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido que estamos vivendo. Este momento que podemos caracterizar como pós-panóptico, ou seja, em que o panóptico visível, localizável, dá lugar, aos pouco, a um panóptico imperceptível, camuflado, que orienta sem orientar, seduz sem convencer, manobra na invisibilidade das necessidades desnecessárias, construídas (CORACINI, 2005, p 16).

Como notado, em todas as designações, temos a utilização de prefixos ou adjetivos, que se relacionam com “modernidade” e são empregados para negá-la, superá-la, afirma-la ou caracterizá-la, imprimindo, assim, uma relação de (des)continuidade com ela – o que diz deste momento confuso em que vivemos, como observado por Coracini, na passagem acima. Se a modernidade, que nasce com o Iluminismo, a era das luzes, da racionalidade, era considerada a época das grandes narrativas do homem e da ciência, a pós-modernidade, por sua vez, caracteriza-se pelo seu fim, segundo Lyotard (1998).

Ao encarar as novas modalidades de economia psíquica que (se) (re)produzem no/do momento sociohistórico em que vivemos, a psicanálise se propõe atentar para a contemporaneidade também a partir do esvaziamento das narrativas, mas daquelas produzidas nos divãs. E se o grande Outro é o responsável por possibilitar as (re)produções das grandes narrativas, psicanalistas franceses como Melman (2003), Lebrun (2004) e Dufour (2005) têm defendido a tese de que vivemos a era do esvaziamento do simbólico. Para Lebrun (2004, p. 118),

[o] que caracteriza o social atual é que ele mantém como anseio esse tipo de engodo e que, por isso, o limite – se é que ainda está em curso – não se mostra mais portado pela Lei da linguagem que tece nosso laço social e da qual o pai seria apenas o representante, mas somente por um pai que impede que essa plena satisfação, implicitamente prometida, se realize. Esse pai vem pôr fim ao sonho de realização de onipotência, não mais em nome de um pertencimento à Lei do social, mas exclusivamente em seu nome próprio: adquire, então, essa consistência persecutória da qual o sujeito tanto terá vontade de se desembaraçar – não querendo servir ao gozo do Outro – quanto de a ela fazer apelo, porque pressente o impasse de se ater apenas à relação imaginária.

Na medida em que esse impasse se atém apenas à relação imaginária, temos o que o autor defende como “atolamento do imaginário”. Ou seja, se antes o sujeito possuía referências externas, que materializavam a Lei (religião, ciência, estado de direito, etc.), agora, ele as busca no “eu”, o que baliza o enfraquecimento do simbólico e, em contrapartida, o exacerbamento do registro do imaginário. Além disso, inseridos em uma lógica neoliberal, na qual o valor simbólico cede lugar ao monetário, os sujeitos se vêm implicados no imperativo “consume!”; e passam a integrar e a se constituir por essa lógica mercadológica, transformando-se, assim, em mercadoria.

As reflexões empreendidas por esses psicanalistas partem do estabelecimento dos quatro discursos, desenvolvido por Lacan ([1969-1970] 1992), e, sobretudo, a partir do quinto, nomeado “discurso do capitalista”. A noção de “laço social” de Lacan ([1969-1970] 1992; (1972-1978) 1978) se estabelece a partir de discursos. Nas palavras do psicanalista,

[o] discurso, o que é ? É o que, na ordem... na ordem do que se pode produzir pela existência da linguagem, faz função de laço social. Existe talvez um laço social, por assim dizer, natural, é aí que se dividem, eternamente, os sociólogos... mas pessoalmente, eu não acredito em nada disso. E não existem trinta e seis possíveis, não existem sequer quatro...Significantes, é necessário ao menos que exista[m] dois. Isso quer dizer que o significante, na medida que

funciona como elemento, o que chamamos de elemento justamente na teoria dos conjuntos: o significante na medida que este é o modo pelo qual se estrutura o mundo, o mundo do ser falante, quer dizer todo o saber (LACAN, (1972-1978) 1978, p. 37)⁴⁸.

O laço social na teoria lacaniana não é o mesmo do que o da sociologia, pois ele não se estrutura a partir de relacionamentos (de amizade ou de amor, por exemplo), mas a partir do que Lacan chamou de aparelhos de gozo, que são determinadas posições que o sujeito assume na sua relação com o outro. O que regula essa relação é o significante, sendo a linguagem aquilo que intermedia tal relação. A esse respeito, Quinet (2012, p. 47-48) nos diz que

esse vínculo é estruturado sempre por um par composto de um *agente* e de um *outro* que não estão em relação de simetria. O agente é dominante e o outro é dominado. Para haver laço social não existe um sem o outro, como, por exemplo, no vínculo entre patrão e empregado e na relação professor e aluno. (...) Os laços sociais são compostos pelo gozo que a linguagem limita e enquadra, sendo esta responsável pelo estabelecimento do vínculo e por sua manutenção, impedindo, dessa forma, sua ruptura.

Com o estabelecimento de quatro paradigmas para os pares agente-outro – senhor e escravo; professor e aluno; histórica e médico e analista e analisante –, Lacan designou quatro possibilidades de funcionamento do laço social a partir do que ele nomeou “os quatro discursos”; são eles: discurso do mestre, do universitário, da histórica e do analista. Em sua topologia, Lacan organizou os discursos fundados em quatro elementos: S_1 (poder), S_2 (saber), $\$$ (sujeito) e α (objeto mais de gozar). Os lugares possíveis para tais elementos, dentro dos quatro discursos, foram organizados através de matemas que possuem o seguinte funcionamento:



Fig. 3 – os lugares no discurso

Os quatro elementos ocuparão os quatro lugares possíveis a depender do lugar que “cada agente se autoriza a agir, e inscrevendo o que é esperado que o

⁴⁸Tradução minha para: « le discours, c'est quoi ? C'est ce qui, dans l'ordre... dans l'ordonnance de ce qui peut se produire par l'existence du langage, fait fonction de lien social. Il y a peut-être un lien social, comme ça, naturel, c'est là que se partagent, éternellement, les sociologues... mais personnellement, je n'en crois rien. Et il n'y en a pas trente-six possibles, il n'y en a même que quatre... Des signifiants, il faut au moins qu'il y en ait deux. Ça veut dire, le signifiant en tant qu'il fonctionne comme élément, ce qu'on appelle élément justement dans la théorie des ensembles : le signifiant en tant que c'est le mode dont se structure le monde, le monde de l'être parlant, c'est-à-dire tout le savoir » (LACAN, 1972, p. 37).

comandado, o outro, produza” (QUINET, 2012, p. 51). Tendo em vista tal funcionamento, Lacan propôs os seguintes matemas para os quatro discursos:

$$\begin{array}{cc}
 \text{DM} & \text{DH} \\
 \frac{S_1 \rightarrow S_2}{S} & \frac{S \rightarrow S_1}{a} \\
 \\
 \text{DU} & \text{DA} \\
 \frac{S_2 \rightarrow a}{S_1} & \frac{a \rightarrow S}{S_1}
 \end{array}$$

49

Fig. 4 – Os quatro discursos

Ainda segundo Quinet (2012, p. 53), “o que caracteriza cada discurso é aquilo que está no lugar do agente, que é o lugar do semblante, ou seja, aquele que vai fazer de conta de agente, vai representar esse papel”. No discurso do mestre, o agente é o poder, o significante mestre (S1), e o outro é o saber (S2). A verdade é o sujeito barrado e o que se produz é o desejo, representado pelo pequeno *a*. Como podemos notar, o sujeito não se relaciona com a causa do seu desejo, mas com o saber. Nesse sentido, Lacan ([1969-1970] 1992, p. 114) afirma que o discurso do mestre “é o único a tornar impossível essa articulação que apontamos em outro lugar como a fantasia”. Assim sendo, no discurso do mestre, o sujeito se vê imbuído em saber sobre/do desejo do mestre. No discurso universitário, o agente é o saber (S2) e o outro é o pequeno *a* (objeto mais de gozar). O saber demanda a esse objeto, que se circunscreve no registro do real, a produção de um sujeito barrado e a verdade se relaciona com o saber (S1). No funcionamento desse discurso, o saber interroga o objeto *a*, para sempre querer saber mais, gozar mais, como se lhe dissesse “[v]ai, continua, não para. Continua a saber sempre mais” (LACAN, ([1969-1970] 1992, p. 98). Tanto o discurso do mestre, como o do universitário operam as práticas da ciência, das teorias, visto que o que está em jogo não é a busca pelo desejo, mas pelo saber.

No discurso da histórica, por sua vez, temos um agente representado pelo sujeito barrado que demanda ao outro, o mestre (S1), a produção de um saber (S2), mas diferentemente do discurso do mestre e do universitário, no discurso da histórica, a demanda pelo saber relaciona-se, dessa vez, com a fantasia, tendo em vista que a verdade que se produz, nesse discurso, é o objeto *a* (de mais gozar). Ou

⁴⁹ “DM”: discurso do mestre; “DH”: discurso da histórica; “DU”: discurso universitário; “DA”: discurso do analista.

seja, o que se demanda ao mestre é um saber sobre o seu desejo. O discurso da histórica nos interessa, sobretudo, pelo fato de a histórica ser aquela que demanda ao mestre o que é ser uma mulher e, como a verdade que se produz é da ordem do real (o pequeno *a*), ou seja, impossível de ser simbolizada, a histórica se caracteriza por seu caráter inquisidor, questionador, uma vez que o mestre não conseguiria responder-lhe. A histórica elabora, inclusive, o famoso questionamento a partir do qual a psicanálise se funda, a saber: “o que quer uma mulher?” (SOLER, 2003). Por último, temos o discurso do analista. Nele, o agente é o objeto *a* que demanda do outro, representado pelo sujeito castrado, que ele ocupe o lugar do poder, do mestre (S1). A verdade produzida, então, por esse discurso, é o saber (S2). Nesse sentido, o discurso do analista faz operar, portanto, a possibilidade de o sujeito produzir uma verdade sobre si mesmo.

Cabe ressaltar que os quatro discursos não são complementares e não possuem um funcionamento ordenado, como se ao sujeito fosse apresentada a possibilidade de fazer operar um discurso por vez. Pelo contrário, enquanto sujeitos da/na língua(gem), circulamos entres os quatro discursos. Esse movimento também não é estático e é possível que ocupemos mais de um discurso ao mesmo tempo, visto que o que move o funcionamento de cada discurso é a cadeia de significantes.

Além da proposição dos quatro discursos, em uma conferência em Milão, em 1972, Lacan ([1972-1978] 1978) propôs, como uma derivação do discurso do mestre, um quinto discurso, o do capitalista. Vejamos o matema que o representa:



Fig. 5 – Discurso do capitalista

O que diferencia o discurso do mestre do discurso do capitalista é o que Lacan ([1972-1978] 1978) chamou de uma “pequena inversão” entre os lugares de agente e da verdade. No discurso do capitalista, o agente (\$) é o consumidor e a verdade que o outro revela/produz é o capital (S₁). O objeto *a* é a mercadoria, o que Lacan ([1972-1978] 1978) nomeou *gadget*, “produto que a sociedade de consumo vende como se fosse objeto de desejo do consumidor” (QUINET, 2012, p. 53).

Ao trazermos essa discussão para o nosso trabalho, pretendemos abrir um espaço para pensar a contemporaneidade e o estabelecimento dos laços sociais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Antes de prosseguirmos

para o capítulo de resultados de análise, vejamos as condições de produção da pesquisa.

PARTE II – A CASA DO ESPELHO

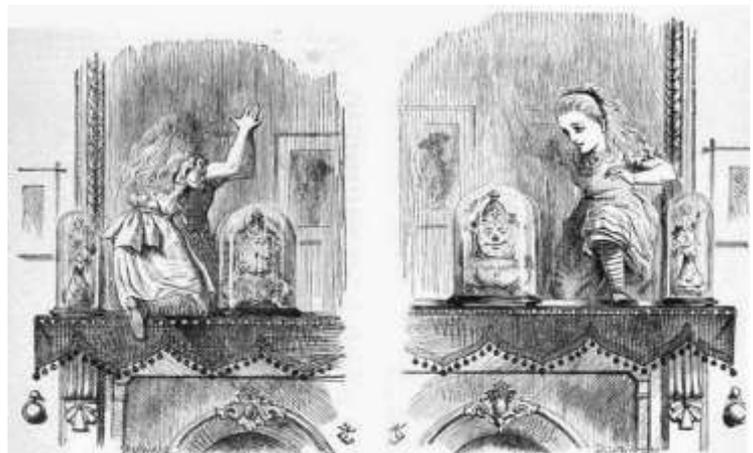


Fig. 6 – Alice na casa de espelho

No instante seguinte Alice atravessara o espelho e saltara lepidamente na sala da Casa de Espelhos. A primeira coisa que fez foi verificar se havia fogo na lareira, e ficou muito satisfeita ao constatar que havia um fogo de verdade, crepitando tão alegremente quanto o que deixara para trás. "Assim vou ficar tão aquecida aqui quanto estava lá na sala", pensou; "ou mais aquecida, porque aqui não vai haver ninguém mandando que eu me afaste do fogo. Oh, como vai ser engraçado quando me virem aqui, através do espelho, e não puderem me alcançar!"
(CARROLL, [1960] 2002, p. 139)

Nesta parte, apresentamos as condições de produção da pesquisa, como também discutimos o nosso fazer teórico-metodológico. Para tanto, organizamo-la em três seções. Na primeira delas, fazemos um breve apanhado histórico das emergências das organizações não governamentais no Brasil; em seguida, problematizamos a constituição de seu espaço como espaço outro de aprendizagem. Por fim, expomos algumas informações a respeito da ONG onde a coleta dos registros foi feita. Na segunda seção, fazemos uma descrição do grupo de participantes da pesquisa. A terceira seção, por sua vez, versa sobre o posicionamento da pesquisadora diante da constituição e análise do *corpus*, a partir do viés discursivo-desconstrutivista.

2.1 ONGs: heterotopias de crise e/ou desvio?

As organizações não governamentais são, conforme definição das diretrizes da ONU⁵⁰, organizações pertencentes ao chamado “terceiro setor” ou “sociedade civil”. A sociedade civil compreende “o terceiro setor da sociedade, justamente com o governo e o mercado. Ela é composta por organizações da sociedade civil e organizações não governamentais”⁵¹ que desenvolvem ações que visam a contribuir para a melhoria dos mais diferentes setores da sociedade.

No Brasil, as organizações não-governamentais têm a sua emergência nos anos 70, durante o período ditatorial, mas é somente na década de 80 que passam por um processo de institucionalização e, conseqüentemente, visibilidade, devido ao crescente número de organizações criadas nesse período. O que nos auxilia na leitura dos processos de criação e institucionalização de tais organizações são os trabalhos de Landim (1993; 1998) que abordam o referido tema. Em sua pesquisa de doutoramento (1993), a autora propõe uma análise dos movimentos histórico-sociais através dos quais as organizações de “assessoria e apoio”, “a serviço dos grupos e movimentos populares” ou os chamados “centros” transformaram-se em organizações não governamentais. Segundo a investigação da antropóloga, com a instauração do governo ditatorial militar no Brasil, a partir de 1964, há um levante de movimentos de iniciativa popular que culmina na

⁵⁰ Disponível em: <http://www.un.org/en/sections/resources/civil-society/index.html>. Último acesso em fev. 2017.

⁵¹ Tradução nossa para: “is the ‘third sector’ of society, along with government and business. It comprises civil society organizations and non-governmental organizations.” Disponível em: <http://www.un.org/en/sections/resources/civil-society/index.html>. Último acesso em fev. 2017.

reestruturação de movimentos sociais já existentes ligados às mais diversas instituições, sobretudo a política e a religiosa. Nas palavras da autora,

vê-se que os tempos iniciais da década de setenta – quando nos nomes dessas entidades o “popular” estava longe de aparecer, e predominavam termos como “Assistência”, “Pastoral”, “Ação Comunitária” – foram os momentos da demarcação de uma progressiva autonomia com relação à Igreja Católica, ou às igrejas cristãs. (...) No primeiro caso, tratava-se ou de rompimentos com parcerias e alianças baseadas na “assistência social”, ou no chamado “*assistencialismo*” (e certamente muitas entidades não efetuaram esse rompimento, não 174 de 239 “virando ONGs”); ou se tratava de ocupar espaços, no sentido de transformar “*projetos de desenvolvimento comunitário*” e “*assistenciais*” no que veio a ser chamado de “*educação popular*”. Nesse caso, dava-se a reconversão de práticas, que não mudavam substantivamente (os “*projetos econômicos*”, ou “*materiais*”), promovendo-se sua entrada no campo da política de oposição ao regime, ou ao “sistema capitalista”. Ocupavam-se os mesmos postos de outras maneiras, quer pelos mesmos agentes que neles passam a investir novas aspirações, quer por novatos no “campo” – e em todo esse processo tiveram um papel de peso os “veteranos” de práticas político-pedagógicas forjadas no pré-64, de inspirações freirianas, cristãs e marxistas, aqueles que reivindicam para si a produção da “educação popular”, expressão que se vai tornar guarda-chuva para as variadas atividades desenvolvidas pelos “Centros/ ONGs” (LANDIM, 1993, p. 173-174).

Ainda que o termo “ONG” tenha sido cunhado, no final dos anos 40, pelas Nações Unidas, no Brasil, o entendimento do que seja essa abreviação e suas significações não constam sequer nos principais dicionários brasileiros. Além disso, como assevera Landim (1998, p. 215), “também não é termo definido em lei: inexistente dispositivo jurídico que reconheça a classificação ‘organização não governamental’. Tampouco possui densidade, enquanto conceito sociologicamente elaborado”. Do ponto de vista da linguagem, interessa-nos olhar para a fundação semântica e sócio-histórica do termo e da própria instituição a partir de sua negação. Se retomarmos a penúltima citação de Landim, por exemplo, notamos que sua constituição se dá a partir da negação dos lugares “associações de assistência” e/ou “desenvolvimento comunitário” até caminhar para a nomeação “educação popular”. Entretanto, é curioso notar que, mesmo que se tenha supostamente alcançado uma identidade para designar o que sejam tais instituições, sua nomeação final ainda se dá a partir da negação de outro lugar: organização **não** governamental. A assunção de uma identidade através de um nome que a represente não se deu de forma pacífica, como lembra Landim (1998, p. 238). Em um encontro nacional realizado em 1973,

discutiram-se denominações possíveis para se auto-designar coletivamente e debateu-se sobre a impropriedade de uma definição por negação, o não governamental. Mas a questão que de fato se impunha para um conjunto de agentes era a de produzir as condições de se apropriar do antigo e polissêmico termo ONG, pondo o senso comum de seu lado, como diria Pierre Bourdieu, num contexto de crescente democratização e diversificação institucional no país, antes que algum aventureiro o fizesse.

Uma vez que o termo ONG já havia sido cunhado há cerca de 30 anos pelas Nações Unidas, coube, então, aos até então chamados “centros” (de educação popular, assessorias e assistenciais) a adoção de um nome que os designasse e os inserisse em processos já legitimizados internacionalmente, o que os levaria ao reconhecimento nacional e, conseqüentemente, à institucionalização de tais associações em um contexto brasileiro.

No Brasil, temos ONGs com os mais variados objetivos e formas. Tendo em vista que a ONG na qual as participantes de pesquisa têm aulas de inglês é uma instituição cujo objetivo é educacional, decidimos, então, nos ater a este espectro das organizações não governamentais. Em um estudo que também compartilha de uma visão discursiva de sujeito e língua(gem), Correa (2010) – ao se propor à escuta de narrativas de professores de língua inglesa de uma ONG – questiona os sentidos das ONGs como um lugar fora do que diz respeito ao governamental. Nas palavras da autora, se nas décadas de 60 e 70 o trabalho voluntário realizado nessas organizações

era representado pelo seu caráter religioso ou político (época na qual os trabalhos sociais buscavam conscientizar o povo sobre seus direitos e encorajar movimentos reivindicativos), nos dias atuais, os dizeres sobre o voluntariado se encontram pautados pela discursividade de mercado. A influência do Mercado está, entre outros, na maneira pela qual o voluntário inicia suas atividades sociais, já que isso acontece, muitas vezes, através do seu local de trabalho. As empresas encorajam seus funcionários a dedicarem horas livres à caridade, argumentando que esse gesto lhe trará ganhos pessoais. Além disso, o funcionário que realiza atividades voluntárias é mais bem-visto em sua empresa e em futuras oportunidades de trabalho (CORREA, 2010, p. 145).

Assim sendo, para a linguista aplicada, as ONGs se (con)formariam (em) um lugar (a)fora das tramas governamentais, ou seja, um lugar que se diz e se encontra fora das práticas governamentais, mas, ao mesmo tempo, se encontra em uma relação de proximidade com o Estado e o Mercado. Por essa razão, as ONGs também fazem funcionar a *racionalidade*, descrita por Dardot e Laval (2016), do

neoliberalismo, visto que elas também se instrumentalizam e passam a compor a trama discursiva das técnicas de poder empregadas pelo neoliberalismo sobre as condutas e, conseqüentemente, os sujeitos. Como Dardot e Laval (2016) observam, foi “a incontestável polarização de riqueza e pobreza que levou à implantação das políticas neoliberais”. Nesse sentido, ao se propor a ocupação de um lugar de negação ao Estado, buscando educar aqueles que supostamente não teriam sido educados por instituições governamentais, as ONGs, sobretudo as de cunho educacional, ainda que se proponham ao encurtamento das diferenças sociais, nascem a partir do estabelecimento de políticas neoliberais. O que queremos dizer é que, em sua existência e funcionamento, opera também uma relação de intimidade com o Estado e com o Mercado.

Levando em conta a discussão sobre o panorama histórico da emergência das organizações não governamentais brasileiras e suas transformações, nos movimentos da contemporaneidade, guemos, então, a discussão para a história da ONG na qual realizamos as entrevistas que compõem o corpus de nossa tese. Tendo em vista a ausência de disponibilização de documentos e informações impressas e/ou digitais a respeito da criação da ONG campineira, realizamos uma entrevista gravada em áudio⁵², no ano de 2014, com a assistente social da organização para mapearmos os processos históricos iniciais até a sua constituição enquanto ONG. Segundo a assistente, a organização foi criada por uma socióloga⁵³ em 1980. Diante das altas taxas de prostituição e gravidez precoce entre meninas (crianças e adolescentes) de um bairro da periferia de Campinas, a socióloga decidiu desenvolver um trabalho voluntário no posto de saúde do bairro. Inicialmente, o trabalho consistia na oferta de um curso de bordado e rodas de conversa. Nas rodas de conversa, eram discutidas questões em torno do “ser mulher” e da sexualidade feminina. Com o passar dos anos, novos voluntários se juntaram ao projeto que passou a ter sede própria, inicialmente em um quintal de uma casa do bairro e, futuramente, em uma casa própria, local onde a entidade funciona até os dias de hoje.

⁵² Uma vez que a entrevista feita com a assistente social não integra o corpus de nossa pesquisa e, portanto, não será analisada, as informações por ela apresentadas se darão em nossa escrita na forma de discurso indireto.

⁵³ Em conformidade às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, as identidades da assistente social e da socióloga serão resguardadas.

Atualmente, a ONG desenvolve programas de educação complementar com meninas de 6 a 18 anos que moram num bairro localizado na periferia de Campinas e na sua região. O bairro é considerado um dos mais violentos da cidade e é marcado por altos índices de criminalidade e pelo tráfico de drogas. Em nossa primeira visita à instituição, no ano de 2013, a coordenadora da organização também nos disse que, inicialmente, o projeto se destinava a acolher meninas que haviam sido abusadas sexualmente e, hoje em dia, o projeto possui um caráter preventivo, seja com relação à violência sexual, à violência, de maneira geral, ao crime e ao tráfico de drogas. Assim, ainda segundo a coordenadora, com vistas a evitar o contato dessas meninas com a rua, elas permanecem na ONG no contraperíodo de suas aulas na escola pública regular, realizando cursos complementares. Além de oferecer cursos de matemática, português, informática, teatro, artes plásticas, música e outros, a ONG também oferece um curso de inglês como língua estrangeira. A língua inglesa é a única língua estrangeira ministrada na instituição.

Para participar das atividades oferecidas pela instituição, as alunas devem entrar nos cursos por volta dos 6 anos de idade. As atividades educacionais realizadas na ONG são direcionadas aos diferentes grupos de alunas, que são divididos por faixa etária. Na parte da manhã, as atividades começam às 8:00 e terminam às 11:30; na parte da tarde, as atividades se iniciam às 13:00 e terminam às 17:30 e, no período da noite, começam às 19:00 e acabam às 22:00. Para permanecerem no curso, as alunas devem ter uma frequência de 90% da carga horária oferecida e toda ausência deve ser justificada. As alunas devem usar uma camiseta de uniforme da instituição, enquanto estiverem dentro da ONG, e obedecer a regras de convívio estipuladas pela entidade. A ONG conta com uma assistente social, uma psicóloga, uma coordenadora pedagógica e várias professoras voluntárias⁵⁴. A grande maioria dos funcionários da instituição é também do sexo feminino.

Durante cerca de 10 anos, o curso de inglês oferecido pela ONG foi ministrado por um centro binacional da cidade de Campinas. As aulas eram

⁵⁴ Durante o período em que realizamos as entrevistas, havia apenas um professor que ministrava aulas de informática.

ministradas através do método comunicativo⁵⁵, uma vez por semana, pelo professor designado pela escola de línguas, tendo a duração de 50 minutos. O curso de inglês como língua estrangeira tinha a duração de 2 anos. No primeiro e segundo semestres, eram ministradas aulas do curso Básico 1 e Básico 2, no terceiro, o curso Pre-Intermediário 1 e, no último semestre, Inglês para Recepção. Conforme abordaremos no capítulo de análise, a seguir, consideramos problemática a elaboração de um curso de língua inglesa cujo objetivo final seria o de somente formar recepcionistas que possam articular, minimamente, diálogos com visitantes estrangeiros no ambiente de trabalho. Tal objetivo se apresenta como algo que reduz as possibilidades oferecidas pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, a própria formação de recepcionistas é algo que reforça a construção de um imaginário em torno da mulher como aquela que não poderia, primeiramente, poder escolher qual profissão exercer, como também aquela que só deverá exercer funções subalternas no ambiente de trabalho.

Quando ainda professora de língua inglesa como língua estrangeira do centro de línguas, sempre me impressionou a alta rotatividade de professores de inglês trabalhando no projeto. Em uma conversa com o coordenador pedagógico da escola de idiomas, ele contou que os professores encontravam uma enorme resistência ao ensino de língua inglesa, por parte das alunas e, em função disso, acabavam pedindo para serem desligados do projeto. Para exemplificar o que entendia por “resistência ao ensino da língua inglesa”, relatou que as alunas não se engajavam nas atividades realizadas em sala de aula e que o nível de reprovação do curso era bastante elevado, tendo uma média de apenas duas ou três alunas aprovadas para o curso subsequente.

No intuito de diminuir o número de reprovações e de minimizar a resistência das alunas ao ensino da língua inglesa, o curso de inglês oferecido na ONG estava sendo repensado, quando realizei as entrevistas entre os anos de 2013 e 2014. A parceria com a escola de línguas foi desfeita e, na época, as aulas de inglês estavam sendo ministradas por uma professora americana voluntária. As aulas eram ministradas às terças-feiras e duravam cerca de 1 hora e 30 minutos.

⁵⁵ O método comunicativo ou baseado na competência comunicativa consiste na exposição do aluno à língua estrangeira alvo com atividades que simulam a imersão e produção oral desta língua na sala de aula (CANALE; SWAIN, 1980). Nessa metodologia, a forma linguística deixa de ser o foco e a produção de sentido ganha espaço. Além disso, o aluno torna-se o protagonista da sala de aula (NUNAN, 1988), uma vez que o foco é o desenvolvimento de sua competência comunicativa na língua, sobretudo a habilidade oral.

Além disso, um projeto de captação de professores voluntários de língua inglesa estava sendo feito. Em uma conversa que tive com a idealizadora deste novo projeto, ela contou que se percebeu que, além do não engajamento das alunas durante as aulas, havia também um não engajamento dos professores do centro de línguas em conhecer e/ou fazer parte da realidade das alunas daquele curso. Ainda sobre isso, ela justificou a seleção de professores voluntários pelo fato de acreditar-se que o voluntário é aquele que se engaja nas questões do terceiro setor e, conseqüentemente, na realidade ali encontrada e vivida. O novo projeto foi inspirado num outro de uma ONG de São Paulo, cujos professores ministram aulas de inglês, há cerca de 6 anos, voluntariamente.

Durante o trabalho de campo, assisti a diversas aulas da professora voluntária no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. A professora é americana, também falante de português e suas aulas eram ministradas parcialmente em língua inglesa. As atividades propostas consistiam, em sua grande maioria, em exercícios mecânicos de vocabulário relacionado ao ambiente de trabalho (itens de escritório, por exemplo), apresentação de diálogos curtos também referentes a este contexto, atividades com música (compreensão auditiva e exercícios de preenchimento de lacunas) e rodas de conversa, em português, sobre a experiência da professora em seu país de origem. Não havia um material didático ou metodologia a serem seguidos.

Em minhas notas de campo, observei que a relação entre a professora e as alunas se dava de forma bastante amistosa e, talvez pelo fato de a grande maioria das alunas frequentarem igrejas protestantes, conversas sobre a religião eram bastante comuns também durante as aulas. Em um dos encontros, por exemplo, uma aluna solicitou à professora para que lhes ensinasse uma oração em inglês. Como veremos na análise dos excertos, a questão religiosa é algo que parece caracterizar a relação alunas-professora, nesse período. Assim sendo, ao apresentarmos os resultados de análise, na terceira parte de nossa tese, buscaremos também discutir certas práticas promovidas no/pelo espaço da ONG.

E para discorrer a respeito do modo como vislumbramos tais práticas, no/do espaço da ONG, retomemos algumas reflexões de Foucault sobre as heterotopias. Citada pela primeira vez no prefácio de “As palavras e as coisas”, a noção de heterotopia é a nós apresentada, por Foucault ([1966] 2016, p. XIII), em sua relação de oposição à utopia. Nas palavras do filósofo,

[a]s utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente uma das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases.

As heterotopias inquietam e solapam a linguagem, pois constituem-se na/da (im)possibilidade de serem ditas/nomeadas, (con)formando espaços outros em nossa sociedade. Foucault melhor desenvolve a noção de heterotopia em duas conferências: uma intitulada “O corpo utópico, as heterotopias” ([1966] 2016), e outra “Outros Espaços” ([1967] 2003). Em sua fala, o autor elabora tal noção compreendendo-a como contraespaços, organizados pela sociedade adulta, para exercícios de determinadas práticas que somente poderiam se dar fora de todos os lugares. Para exemplificar a existência desses contraespaços, o autor ([1966] 2016, p. 20) lista: os jardins, os cemitérios, as prisões, as colônias de férias, as viagens de núpcias, etc. Ainda segundo Foucault ([1966] 2016; [1967] 2003), existiriam dois tipos de heterotopias: as de crise e as de desvio. Conforme ele assinala,

[a]s sociedades chamadas primitivas, por exemplo, têm lugares privilegiados ou sagrados ou proibidos – como nós mesmos, aliás; mas estes lugares privilegiados ou sagrados são, em geral, reservados aos indivíduos “em crise biológica”. Há casas especiais para os adolescentes no momento da puberdade; há casas especiais reservadas às mulheres na época das regras; outras para as mulheres em trabalho de parto. (...) Mas essas heterotopias biológicas, essas heterotopias de crise, desaparecem cada vez mais e são substituídas por heterotopias de desvio: isto significa que os lugares que a sociedade dispõe em suas margens, nas paragens vazias que as rodeiam, são antes reservados aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida (FOUCAULT, [1966] 2016, p. 21-22).

Quando trazemos a noção foucaultiana de heterotopia para nosso trabalho, objetivamos problematizar o espaço das ONGs brasileiras como uma das heterotopias da sociedade contemporânea. Conforme observado na apresentação de seu panorama histórico, no início desta seção, a própria história das ONGs em

nosso país é caracterizada pela (im)possibilidade de serem nomeadas e, quando nomeadas, elas assim o são a partir de um negativo: não governamental. Em nossa leitura, esse processo de nomeação também possui um princípio heterotópico, que adia, ou, para dizer em termos derrideanos, difere os sentidos de tais organizações e as remetem a outros lugares, configurando-as como contraespaços de nossos tempos, ou o lugar (a)fora, como na leitura de Correia (2010).

No que concerne à ONG na qual realizamos as entrevistas que compõem o *corpus* deste trabalho, vislumbramos a constituição de seu espaço como algo que se dá entre aquilo que Foucault ([1966] 2016) nomeou heterotopias de crise e de desvio. Como um espaço outro de aprendizagem, as práticas e a própria disposição dos espaços no interior da ONG muito se assemelham aos de uma escola regular. Conforme exposto, as alunas devem usar uniforme, frequentar aulas assiduamente, a disposição das salas de aula é a mesma de uma escola regular e os horários seguem um mesmo padrão. Por que, então, compreendê-la como um contraespaço para ensino-aprendizagem? Ora, se retomarmos a nossa conversa com a assistente social, a respeito do trabalho inicial feito no posto de saúde do bairro e das rodas de conversa sobre sexualidade feminina e se atentarmos para o próprio slogan da instituição – “Formando as mulheres do amanhã” -, observaremos que os processos de ensino-aprendizagem que ali se dão não seriam possíveis na escola regular porque estamos falando de indivíduos que, nos movimentos da história, não tiveram lugares autorizados a ocuparem, mas a quem sempre restou a ocupação de outros lugares. A(o) adolescente e à mulher sempre lhes foi destinada a ocupação dos contraespaços, visto que são indivíduos silenciados pela história e encarados como em crise biológica (FOUCAULT, [1966] 2016). Em seu estudo, Foucault observa que havia certos lugares nos quais adolescentes e mulheres poderiam “ser”; a caserna, o local destinado aos homens adolescentes, o quarto, por sua vez, o recinto destinado às mulheres durante o período menstrual. Assim sendo, ao deslocarmos tais considerações para as condições de produção da nossa pesquisa e, tendo em vista o fato de a ONG de nosso estudo ser um espaço que congrega apenas meninas e adolescentes, é nesse sentido que entendemos que seu espaço se constituiu entre uma heterotopia de crise e de desvio.

É um espaço que se constitui como uma heterotopia de crise, pois estamos falando de indivíduos que são construídos sócio-historicamente e, portanto, representados como em crise biológica. Se pensarmos no caso da mulher

adolescente, sobretudo, temos aí um sujeito que se situa numa espécie de limbo entre infância e fase adulta, como previamente debatido, mas também um sujeito que se encontra em vias de confrontar-se com o real do próprio corpo através da chegada da puberdade – sobre o que discorreremos a partir da análise dos excertos –, uma vez que é na adolescência que a tomada de consciência de um corpo investido de sexualidade vem à tona.

Além disso, temos também um funcionamento de uma heterotopia de desvio no interior do espaço da ONG, pois se atentarmos para o recorte de gênero, classe e raça que nossas participantes representam, temos aí indivíduos considerados como desviantes pela sociedade dita hegemônica ou, como discorreremos a seguir, a partir de uma reflexão foucaultiana, mulheres adolescentes (in)fames. Nesse sentido, o espaço da ONG se estabeleceria também como uma heterotopia de desvio, na medida em que se configura como um contraespaço de ensino-aprendizagem para a preparação de indivíduos socialmente aceitáveis à sociedade dita hegemônica.

2.2. As vozes (in)fames da nossa história

Consoante com o que foi mencionado na introdução desta tese, nossa pesquisa integra um grupo de pesquisa interinstitucional, coordenado pela Profa. Dra. Maria José Coracini, nomeado “Vozes (in)fames: exclusão e resistência”. Para explicitar o que compreendemos por “vozes (in)fames”, discorreremos, nesta seção, a respeito de um texto de Foucault ([1977] 1992), intitulado “A vida dos homens infames”, texto esse que funda o nosso olhar para as questões debatidas em nosso grupo de pesquisa.

Foucault ([1977] 1992, p. 89) inicia seu texto anunciando: “[i]sto não é uma obra de história”. Conforme o historiador Albuquerque (2013)⁵⁶ nos ensinou, o pensador francês fora bastante criticado por historiadores contemporâneos seus pelo fato de considerarem seus trabalhos como indignos do campo da História. Criticado também por filósofos contemporâneos pelas mesmas razões, os estudos do intelectual francês não eram considerados por muitos deles Filosofia –, Foucault foi e é apontado como um dos intelectuais mais difíceis de ser localizado a partir das comunidades científicas das chamadas Ciências Humanas. Ao atentar não somente

⁵⁶ Notas do curso “O Sorriso de Clio: Michel Foucault, um acontecimento no campo da historiografia”, ministrado em 2013 pelo Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque (UFRN), no IFCH/Unicamp.

para as regularidades, mas também para as dispersões a partir das quais os enunciados se organizam, Foucault foi um pensador daquilo que (des)monta as identidades e alerta para as diferenças daquilo que parecia ser unitário. “A vida dos homens infames” não é um texto de história, pois não relata uma história daquilo que está diante dos nossos olhos, mas o que resta ao obscuro, à infâmia. Os in-fames, segundo o autor, são aqueles sem fama, cujas vidas são obscuras,

[v]idas que são como se não tivessem existido, vidas que não sobrevivem senão do choque com um poder que mais não quis que aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que a nós não tornam a não ser pelo efeito de múltiplos acasos, tais são as infâmias de que eu quis juntar aqui alguns restos (FOUCAULT [1977] 1992, p. 102)

São vidas que não chegam até nós senão pelo efeito de múltiplos acasos, por que, primeiramente, há o acaso da própria existência dos registros dessas vidas e, segundo, há o acaso do próprio encontro desses registros. Quando Foucault vem ao encontro de tais acasos, ele atenta para o fato de que tal encontro só foi possível devido ao choque com o poder que fez tais vidas serem registradas, iluminadas, não permanecendo mais às sombras. Ainda, segundo ele,

[a]quilo que as arranca à noite em que elas poderiam, e talvez devessem sempre, ter ficado, é o encontro com o poder: sem este choque, é indubitável que nenhuma palavra teria ficado para lembrar o seu fugidio trajecto. (...) Todas aquelas vidas, que estavam destinadas a passar ao lado de todo o discurso e a desaparecer sem nunca terem sido ditas, não puderam deixar traços — breves, incisivos, enigmáticos muitas vezes — senão em virtude do seu contacto momentâneo com o poder. De maneira que é sem dúvida para sempre impossível reavê-las em si mesmas, tal como seriam em estado livre; já não se pode recuperá-las a não ser fixadas nas declamações, nas parcialidades tácticas, nas mentiras imperiosas que supõem os jogos de poder e as relações com ele (FOUCAULT, [1977] 1992, p. 99).

O choque com o poder é iluminador porque coloca em evidência, ou seja, coloca diante dos nossos olhos, as existências de tais vidas infames que só nos vêm na medida em que confrontam os jogos de poder, como também são apropriadas por estes. Em outras palavras, são vidas que não se dizem, mas são ditas; vidas que não existem senão quando desestabilizam e confrontam a ordem dos discursos vigentes e que, ao serem capturadas, se tornam impossíveis de serem recuperadas. São vidas que não passam da esfera privada (sombria) para a pública (iluminada) senão pelo confronto com um saber-poder.

Quando nos referimos às participantes de nossa pesquisa por “infames da nossa história”, conforme o título desta seção sugere, queremos com isso atentar para o fato de que o estudo que aqui desenvolvemos não diz respeito às narrativas evidentes ou evidenciadas – convocando aí os sentidos de estarem diante dos nossos olhos –, mas narrativas que só chegam até nós uma vez que são iluminadas pelo fato de confrontarem instâncias de saber-poder. Num primeiro olhar, o confronto com a instância didático-pedagógica se manifesta através da resistência às aulas de língua inglesa. Num segundo momento, o confronto caracteriza a própria existência de tais vidas e o fato de estarem destinadas a ocupar tais heterotopias de crise e desvio. Neste caso, são vidas que também entraram em choque com o poder, uma vez que são tidas como vidas que se desviam da “norma”. Assim sendo, o trabalho que aqui nos propomos a fazer consiste na escuta dessas vozes femininas infames de nossa época.

Durante os anos de 2013 e 2014, entrevistamos 25 alunas, de 13 a 17 anos, do curso de inglês oferecido pela ONG. Na instituição, as classes são agrupadas conforme a faixa etária; ao observarmos a grade curricular das disciplinas oferecidas, percebemos que as atividades educacionais a serem ministradas para os grupos de alunas a partir dos 15 anos de idade possuem um caráter de preparação para o mercado de trabalho, diferentemente dos níveis anteriores, nos quais são ministradas atividades com um caráter mais lúdico, como artesanato, teatro, bordado etc. Nos módulos nos quais as participantes da nossa pesquisa com mais de 15 anos se encontram, são oferecidos os cursos de matemática, português, informática, dança, orientação profissional e inglês. Tais cursos são ministrados de segunda a sexta, nos períodos da manhã e tarde (a depender do horário em que frequentam a escola regular).

Todas as participantes estudam em escolas públicas da cidade de Campinas, mas não necessariamente nas mesmas escolas. A maioria delas mora no mesmo bairro onde a ONG está localizada ou em bairros próximos. No que se refere à questão socioeconômica, de acordo com a assistente social da ONG, as alunas da entidade vêm de famílias pertencentes à chamada classe C⁵⁷ e se encontram em situação de vulnerabilidade social.

⁵⁷ Segundo a SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal), a chamada “nova” classe C é composta por famílias com renda mensal domiciliar total, somando todas as fontes, entre

Ao buscarmos na literatura o que significa estar em situação de vulnerabilidade social, percebemos que o termo vem sendo amplamente debatido, sobretudo nas Ciências Sociais e, mais recentemente, em trabalhos da área de Serviço Social. Em um estudo realizado a partir da perspectiva dessa área, Monteiro (2011, p. 31) afirma que a discussão do termo “vulnerabilidade social” surgiu nos anos 90 como uma alternativa ao termo “pobreza”, uma vez que a matriz de sentidos desse último termo sugere certo reducionismo a questões de ordem econômica, apenas. Na medida em que tal termo passou a ser discutido e amplamente difundido em políticas sociais, sobretudo por organismos internacionais como a ONU, o Banco Mundial e CEPAL, foram delineados os chamados grupos de risco da sociedade. O delineamento de tais grupos contribui para “uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade” (MONTEIRO, 2011, p. 31). Nesse sentido, em concordância com alguns estudos realizados por Katzman (*apud* MONTEIRO, 2011), Monteiro (2011) propõe pensar o termo também a partir do contexto social no qual os indivíduos se inserem.

Ainda em nossas pesquisas sobre o termo, encontramos um documento elaborado pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (BRASIL, 2007), intitulado “Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social”. Nesse documento, algumas discussões importantes são feitas para o entendimento de tal condição, na busca de subsídios para a elaboração de políticas públicas que tratem dessa questão. Ancorando-se nos estudos de Katzman (1999; 2001 *apud* BRASIL, 2007), o relatório propõe que

as situações de vulnerabilidade social devem ser analisadas a partir da existência ou não, por parte dos indivíduos ou das famílias, de ativos disponíveis e capazes de enfrentar determinadas situações de risco. Logo, a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se à maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade.

Ao trazermos tal discussão para o contexto da pesquisa, para o entendimento do que seja tal condição das participantes de pesquisa, observamos que a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) também compreende que a questão da vulnerabilidade deve ser avaliada em suas dimensões individuais e

coletivas. Com relação ao nosso grupo de participantes, mais especificamente, ele é compreendido, pela CONEP, como um grupo de vulneráveis pelo fato de a adolescência ser vista como um período em que o poder de decisão do indivíduo se encontra reduzido (BRASIL, 2001). Além disso, dentro da própria ONG, as alunas também são vistas como indivíduos em situação de vulnerabilidade social pelo fato de serem adolescentes e por também estarem expostas a riscos sociais, em função do local onde vivem e estudam.

Por essa razão e também devido à menoridade das entrevistadas, para a realização da coleta das entrevistas, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, sob o número do CAAE⁵⁸ 31951014.3.0000.5404, no qual são avaliados os procedimentos éticos que envolvem toda e qualquer pesquisa que lida com seres humanos. Para a realização das entrevistas, foi elaborado um documento chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, no qual são prestadas algumas informações sobre a pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados durante a entrevista. Conforme solicitação do CONEP, o termo foi elaborado em duas versões: uma endereçada aos responsáveis legais das participantes da pesquisa e outra às próprias participantes. Os dois termos foram assinados e datados, permitindo, assim, a utilização do material coletado (e a ser coletado) para a realização desta pesquisa. Além disso, uma autorização foi assinada e datada pela coordenadora responsável pela ONG.

Antes do início da realização das entrevistas, eu me apresentei às alunas, em uma roda de conversa, busquei apresentar a pesquisa, de uma maneira breve e acessível, e convidei as alunas a participarem do estudo. As entrevistas foram realizadas dentro da ONG e feitas somente entre a pesquisadora e participante de pesquisa. Os encontros foram agendados pela assistente social da instituição e feitos dentro de intervalos previstos na grade horária das alunas. As entrevistas, gravadas em áudio, seguiram um formato semiestruturado, com perguntas que nos serviram como roteiro para a condução da conversa. São elas:

1. Por que você estuda aqui na ONG? O que você mais gosta de estudar aqui? O que você não gosta de estudar? Por quê?
2. Como são as aulas de inglês na ONG? De que você mais gosta? Do que você não gosta? Por quê?

⁵⁸ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

3. Você estuda inglês em outro lugar também? Se sim, onde você se sente melhor? Por quê?
4. Como você avalia o seu aprendizado na língua inglesa?
5. Por que você estuda inglês?
6. Qual é a sua opinião sobre a língua inglesa?

Cabe elucidar que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, a primeira pergunta nos serviu como pergunta-base, uma maneira de iniciar a conversa. Com relação às outras perguntas, nem todas foram utilizadas durante as entrevistas. Isso se deve ao fato de, por vezes, as próprias entrevistadas acabarem respondendo a outros questionamentos ou falando sobre outras questões que também nos interessam, do ponto de vista da subjetividade. Nesse sentido, tais perguntas, cujo acesso era restrito à pesquisadora, serviram como questionamentos motivadores para manter o ritmo da narrativa. No entanto, consideramos importante ressaltar que a necessidade da elaboração de tal roteiro se deu após a realização de uma entrevista-piloto. Durante essa primeira entrevista, a participante nos dava apenas respostas lacônicas, permanecendo em silêncio em grande parte do tempo. Sendo assim, tal roteiro nos ajudou a estabelecer as nossas conversas com as entrevistadas. De modo geral, as entrevistas tiveram curta duração, com uma média de 8 a 15 minutos por gravação. Ainda que não tenham tido uma longa duração, o momento das entrevistas pareceu-nos como um dos poucos em que as participantes se sentiam ouvidas pelo outro. Assim sendo, ao intitularmos a segunda parte da tese como “A casa do espelho” e, ao trazermos a epígrafe extraída do capítulo em que Alice atravessa o espelho e afirma “oh, como vai ser engraçado quando me virem aqui, através do espelho, e não puderem me alcançar”, territorializamos os dizeres de Alice, em nosso estudo, como um modo de olhar para o momento das entrevistas como um momento possível para as Alices de nossa história não serem alcançadas, pelas relações de poder-saber engendradas na instituição, e terem suas vozes ouvidas.

Abaixo, elaboramos uma tabela contendo a lista de nomes fictícios atribuídos à participantes, idade no momento da entrevista e idade de ingresso na instituição. A atribuição de nomes fictícios se deu de forma arbitrária, conservando-se apenas a primeira letra do nome da participante.

	Nome fictício	Idade	Idade de ingresso na ONG
1.	Aline	14 anos	8 anos
2.	Beatriz	13 anos	8 anos
3.	Bárbara	14 anos	9 anos
4.	Bruna	14 anos	11 anos
5.	Emma	13 anos	7 anos
6.	Gabriela	14 anos	4 anos
7.	Geovana	17 anos	11 anos
8.	Guacira	15 anos	7 anos
9.	Hannah	15 anos	11 anos
10.	Iara	14 anos	8 anos
11.	Judite	17 anos	11 anos
12.	Juliana	15 anos	8 anos
13.	Karol	13 anos	8 anos
14.	Luciana	14 anos	9 anos
15.	Lígia	13 anos	8 anos
16.	Madalena	14 anos	8 anos
17.	Malala	14 anos	8 anos
18.	Maria	14 anos	8 anos
19.	Nina	14 anos	8 anos
20.	Poliana	16 anos	12 anos
21.	Potiara	15 anos	11 anos
22.	Simone	14 anos	8 anos
23.	Sílvia	14 anos	8 anos
24.	Tainá	16 anos	11 anos
25.	Virginia	15 anos	8 anos

2.3. Posições discursivo-desconstrutivistas: incidências subjetivas daquela que pesquisa

A nossa pesquisa, como já foi mencionado, insere-se na grande área da Linguística Aplicada (doravante LA). No Brasil, ela é reconhecida pelo seu caráter transdisciplinar no que tange às questões relacionadas à linguagem. Como todo

campo pertencente às Ciências Humanas, ou melhor dizendo, como em toda e qualquer prática discursiva atravessada pelo discurso universitário-científico, há sempre tentativas de positivar o campo, de circunscrevê-lo naquilo que se compreende por “ciência” (BERTOLDO, 2000; CORACINI; BERTOLDO, 2003). Entretanto, como assevera Coracini,

seria necessário nos indagarmos sobre o que é ciência. Se ciência tem de se haver com evidências, com resultados exatos (se é que estes existem?), com cifras quantificadoras, com grupos de controle nas pesquisas, acredito que a LA não poderia nunca ser chamada de ciência. E não vejo demérito nisso! O próprio Foucault afirma, em uma entrevista transcrita em *Microfísica do poder* (tradução e organização de Roberto Machado), que se fazer ciência tiver a ver com o que fazem os cientistas da chamada área de Exatas, ele prefere não ser chamado de cientista. Mas, se entendermos que a ciência é um campo de conhecimentos em que o cientista se vê envolvido, com seu olhar, com o seu saber, com sua atenção e observação, então é possível ver ciência no que se faz em LA, assim como em qualquer pesquisa que se queira rigorosa, séria, com critérios bem definidos, sem que haja necessidade de apelar para a objetividade, para teorias fechadas em conceitos coerentes e coesos, para a isenção ou afastamento do pesquisador. Acreditar que o objeto de pesquisa se diz, se apresenta de tal ou tal forma é acreditar que nosso olhar e nossa atenção não estão comprometidos com as leituras que fazemos, com as experiências anteriores, com nossas crenças filosófico-metodológicas, enfim, com tudo o que nos constitui (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 309).

Desde sua tese de doutorado, Coracini (1988)⁵⁹ nos convida a pensar sobre as incidências subjetivas no/do pesquisador. Ainda que alguns pesquisadores advoguem em torno de uma ciência isenta e/ou neutra, Coracini (1991, p. 192) alerta que “não há lugar para dicotomias do tipo subjetivo/objetivo, literal/metafórico..., uma vez que (...) esses conceitos são relativos e arbitrários: o que para um grupo social é subjetivo, para outro pode ser objetivo, e vice-versa”. Dessarte, tais considerações configuram-se para nós pressupostos que fundam os procedimentos teórico-metodológicos de nossa pesquisa. Todo o tratamento com o corpus – constituição, transcrição e análise – se dá no imbricamento entre as abordagens teóricas que adotamos e nossas posições e/ou movimentos⁶⁰ diante dos registros – o que a ciência nomeia “metodologia”⁶¹.

⁵⁹ A publicação de sua tese data do ano de 1988, mas, para fins de referência, utilizamos, neste trabalho, a publicação da tese em livro no ano de 1991.

⁶⁰ Ver adiante.

⁶¹ Uma vez que acreditamos que seguir um “método” significa também fazer escolhas, optamos pela não utilização do termo metodologia em função de seu uso ir de encontro aos pressupostos teóricos de nosso estudo.

E para sustentar o que entendemos por “posições e/ou movimentos discursivo-desconstrutivistas”, é Derrida ([1972] 2001) quem nos auxilia nessa tarefa, quando é instigado a apresentar e discutir a noção de “posição”. Em uma entrevista concedida a Jean-Louis Houdebine, instado a melhor desenvolver suas asserções sobre “heterogeneidade”, “espaçamento” e “alteridade”, Derrida ([1972] 2001, p. 89) responde que o

espaçamento não designa *nada*, absolutamente nada, nenhuma presença a distância; trata-se do índice de um lado de fora irredutível e, ao mesmo tempo, de um *movimento*, de um deslocamento que indica uma alteridade irredutível. Não vejo como poderia dissociar esses dois conceitos, de espaçamento e de alteridade.

Em uma troca de cartas, ainda a respeito dessa entrevista, Houdebine (DERRIDA, [1972] 2001, p. 116) convida Derrida a desenvolver um pouco mais acerca da questão sobre a indissociabilidade “espaçamento/alteridade”, a partir do que ele chamou de “posição de alteridade”. O filósofo franco-magrebino lhe escreve respondendo que

1. o espaçamento é a impossibilidade que tem a identidade de fechar sobre si mesma, sobre o lado de dentro de sua própria interioridade ou sobre sua coincidência consigo mesma. A irredutibilidade do espaçamento é a irredutibilidade do outro. 2. que “espaçamento” não designa apenas intervalo, mas um movimento “produtivo”, “genético”, “prático”, uma “operação”, se preferirem, inclusive no sentido mallarmiano. A irredutibilidade do outro aí se marca, pois, em relação com aquilo que você parece ter designado pela noção de “posição”; (DERRIDA, [1972] 2001, p. 118).

A irredutibilidade do espaçamento e a irredutibilidade do outro não é apenas um intervalo ou algo localizável, uma posição, mas um movimento, pois “a alteridade do outro inscreve na relação aquilo que não pode, em caso algum, ser colocado” (DERRIDA ([1972] 2001, p. 120). A alteridade do outro, segundo Derrida, não pode ser colocada, posicionada, porque ela não se estabelece como objeto constituído, algo que nos é apresentado, com sentido imanente (“produto informado”). Nesse sentido, ele conclui que “toda posição se desfaz (*différance*) relativamente a ela mesma” (DERRIDA ([1972] 2001, p. 120).

A leitura da referida discussão entre Derrida e Houdebine desdobra-se, para nós, em um modo de melhor compreender as nossas “posições” e/ou “movimentos” na constituição, transcrição e análise do *corpus*. Diante da indissociabilidade “espaçamento/alteridade”, ou seja, do intervalo que nos separa do outro, como também do intervalo que nos separa de nós mesmos, enquanto sujeitos

clivados, atentar para a constituição, transcrição e análise do *corpus* como posições ou movimentos é algo que indicia para nós a impossibilidade de tratar um objeto de pesquisa de forma estanque, de posicionar-se frente ao outro/Outro e também no lugar do outro/Outro. Além dessas questões apresentadas, o debate a respeito da indissociabilidade “espaçamento/alteridade”, proposto por Derrida, é algo que também suscita em nós a necessidade de um aprofundamento em torno da ética em pesquisas em contextos ditos minoritários.

Desde a graduação, quando comecei a me interessar pelas questões que dizem respeito às chamadas minorias⁶², alguns questionamentos me foram colocados, seja em apresentações em eventos acadêmicos, discussões em sala de aula e conversas com amigos. Em uma dessas ocasiões, questionaram, inclusive, o uso, em nossas pesquisas, de abordagens teóricas propostas por autores franceses, homens brancos, que desconhecem a realidade por nós estudada. Num outro momento, também fui questionada a respeito do meu posicionamento enquanto mulher branca, pertencente a uma classe social diferente da das participantes desta pesquisa. Todos esses questionamentos e conversas me trouxeram diversas inquietações, seja em relação à legitimidade da pesquisa, seja sobre o próprio funcionamento do discurso universitário-acadêmico, no Brasil, como também do meu posicionamento enquanto pesquisadora, que recorta uma realidade à qual não “pertence” e escreve sobre.

Diante disso, antes de prosseguirmos para a apresentação dos resultados de análise, gostaríamos de pontuar o modo como tratamos tais questionamentos em nosso estudo. Para tanto, retomemos um debate entre Deleuze e Foucault, a respeito do papel do intelectual. Foucault (FOUCAULT; DELEUZE, [1972] 2010, p. 71) elucida que

o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se concentra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda

⁶² Afirmamos “chamadas minorias”, pois, como se sabe, as verdadeiras minorias de nossa sociedade são aquelas que têm privilégios a que grande parte da população não tem acesso.

verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, “da consciência”, do discurso”. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora.

Como bem lembra Deleuze (FOUCAULT; DELEUZE, [1972] 2010, p. 72), na sequência da conversa, Foucault “foi um dos primeiros a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – a indignidade de falar pelos outros”. As perspectivas teóricas que aqui mobilizamos, propostas por Foucault, Derrida e Lacan, configuram-se, a nosso ver, como uma prática, no sentido foucaultiano, que, ao subverter o papel do intelectual como conhecedor de uma “verdade”, pressupor a existência de um sujeito clivado e questionar o papel da linguagem no funcionamento das relações de saber-poder, instaura discursividades outras no campo dos estudos da linguagem, sobretudo no que diz respeito à ética na/da pesquisa neste campo. Quando pensamos em uma ética na/da pesquisa, referimo-nos à ética nos termos lacanianos, derrideanos e foucaultianos, enquanto responsabilidade. Pressupor as incidências subjetivas do/no pesquisador é, em certa medida, responsabilizar-se, é responder diante do outro, pelo processo de investigação, uma vez que se reconhece implicado em sua prática.

Nesse sentido, quando revisitamos a discussão proposta por Derrida, acerca da indissociabilidade “espaçamento/alteridade”, e vislumbramos a nossa prática em relação ao *corpus* como “posições”, queremos atentar para a irreduzibilidade da alteridade/espaçamento que nos constitui e, obviamente, constitui os participantes de qualquer pesquisa. Trata-se, pois, de “posições” por serem sempre adiadas, funcionando na *différance*. Em outros termos, é impossível posicionar-se no lugar do outro, não falamos nunca senão a partir de posições, sempre diferidas, em constante movimento. Mesmo que a nós fosse dado/possível “pertencer” à realidade de nossas entrevistadas – a utopia de ocupar/falar de um lugar ou ter “um lugar de fala” – nossa fala jamais recobriria a multiplicidade de posições que elas ocupam, enquanto sujeitos da/na linguagem.

Pontuadas tais questões, abordemos, então, as nossas escolhas em relação à constituição, transcrição e análise do *corpus*. Conforme exposto, as entrevistas foram gravadas em áudio e feitas entre pesquisadora e participante de pesquisa. Após a realização da última entrevista, começamos o trabalho de

transcrição, também feito por nós. Optamos pela realização “manual” da transcrição, e não feita por softwares disponíveis no mercado, pelo fato de o trabalho de transcrição já consistir em um gesto de interpretação (DA ROSA, 2013, p. 98). A esse respeito, concordamos com Rosa, Rondelli e Peixoto (2015, p. 276), quando as autoras afirmam que

[p]or mais que se busque representar o dizer através da escrita, de símbolos que possam indicar pausas, hesitações ou inserções de comentários (para descrever risos, suspiros, etc.), tal representação nada mais é do que a interpretação do pesquisador sobre o que foi dito e, mais amplamente, sobre o contexto da enunciação. Nesse sentido, é possível que um mesmo material seja transcrito de formas distintas, a depender dos diferentes afetamentos subjetivos daquele que se propõe a fazer a escuta. Não somente a transcrição, mas a análise de um mesmo *corpus* também poderá ser feita de diversos modos, a partir do recorte teórico e do objetivo de pesquisa que afetam o pesquisador (cf. Agustini & Bertoldo 2011; Da Rosa 2013). Tal olhar para o fazer teórico-metodológico possibilita colocar em xeque a suposta neutralidade do pesquisador, ainda defendida por outras áreas do conhecimento.

Após a transcrição do material, fazemos a análise global do *corpus*. Esta análise consiste em mapear as regularidades e dispersões (FOUCAULT, [1969] 2010) dos dizeres das entrevistadas na busca de *eixos temáticos e categorias de análise* (ANDRADE, 2008; ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015). Após o delineamento dos eixos, compreendidos aqui como formas de agrupamento das representações encontradas com regularidade no corpus, estabelecemos as categorias de análise, que seriam, então, os pequenos agrupamentos das representações, regulares e/ou dispersas, que remetem à temática do eixo no qual se inscrevem. No que concerne à análise do material transcrito, desde nossa dissertação de mestrado (PEIXOTO, 2013), temos defendido, com base nos trabalhos de Deleuze e Guattari (2010), que o funcionamento do *corpus* se dá de maneira rizomática, uma vez que ele

não é estruturado, ou seja, não possui meio ou fim, sendo formado por multiplicidades, por linhas de estratificação que constroem, entretanto, o(s) meio(s), ou nas palavras de Deleuze e Guattari, o inter-ser, o intermezzo. Nesse sentido, a formação dos eixos temáticos e das categorias de análise se dá a partir das diversas possibilidades de entrada no material, através das linhas de estratificação que o constituem (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015, p. 276).

A partir da cartografia dos eixos e categorias, escolhemos excertos das entrevistas que julgamos mais significativos para a problematização que visamos

empreender. Assim sendo, na terceira parte deste estudo, ao apresentar os referidos recortes (retirados e selecionados das entrevistas), discutiremos, a partir de elementos da materialidade linguístico-discursiva, as questões a que nos propomos responder com a presente investigação.

A análise dos elementos da materialidade linguístico-discursiva consiste num trabalho de escavação, conforme sugerido pela arqueologia foucaultiana. Entretanto, o trabalho de escavação, no nível dos enunciados, não se limita a uma busca daquilo que está escondido, por detrás, ou como alguns interpretam como “leitura das entrelinhas”, pois como o filósofo mesmo afirma

nem oculto, nem visível, o nível enunciativo está no limite da linguagem: não é, em si, um conjunto de caracteres que se apresentariam, mesmo de um modo não sistemático, à experiência imediata; mas não é, tampouco, por trás de si, o resto enigmático e silencioso que não traduz. Ele define a modalidade de seu aparecimento: antes sua periferia que sua organização interna, antes sua superfície que seu conteúdo (FOUCAULT [1979] 2010, p. 127)

Na leitura de Deleuze ([1972-1990] 2010, pp. 113-114), Foucault era considerado um filósofo da superfície e a arqueologia seria, portanto, “a constituição de uma superfície de inscrição”. E assim como Valéry um dia afirmou que “o mais profundo é a pele”, Foucault compreendia o corpo como superfície de inscrição de acontecimentos. Para nós, estudiosos da linguagem, a materialidade linguístico-discursiva é assim a nós apresentada: como um corpo, pele, superfície a ser cortada e suturada, e ao cortá-la “[n]ão buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras” (DELEUZE, [1972-1990] 2010, p. 113).

PARTE III – O DEPOIMENTO DE ALICE



Fig. 7 – O depoimento de Alice

"O que você sabe sobre este caso?" perguntou o Rei a Alice.

"Nada", respondeu Alice.

"Absolutamente nada?" insistiu o Rei.

"Absolutamente nada", confirmou Alice.

"Isto é muito importante", disse o Rei, voltando-se para os jurados. Eles mal estavam começando a escrever isso em suas lousas quando o Coelho Branco interrompeu: "Desimportante, Vossa Majestade quer dizer, é claro", disse em um tom muito respeitoso, mas franzindo o cenho e fazendo caretas para ele enquanto falava.

"Desimportante é claro, eu quis dizer", o rei apressou-se a dizer, e continuou para si mesmo, mais baixo, "importante... desimportante... desimportante... importante...", como se estivesse experimentando pra ver qual das palavras soava melhor"

(...)

"Não, não!" disse a Rainha. "Sentença, primeiro... veredito, depois."

"Ideia sem lógica!" disse Alice em voz alta. "A ideia de ter uma sentença primeiro!"

"Segure sua língua!" disse a Rainha ficando roxa.

"Não!" disse Alice.

"Cortem a cabeça!" a Rainha gritou com toda a sua voz. Ninguém se moveu.

"Quem liga para você?" disse Alice, (que havia crescido para seu tamanho normal neste momento.) "Vocês não são nada além de um baralho de cartas!"

(CARROL, [1960] 2002, pp. 116-121)

3.1 ENTRE-LAÇOS DA/NA LÍNGUA

Nesta seção, apresentamos o primeiro eixo temático a partir do qual problematizamos os possíveis arranjos do laço no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na contemporaneidade. Assente no estabelecimento deste eixo, foram mapeadas quatro categorias de análise, as quais guiarão a discussão a respeito do tema. Na primeira delas, *Ensino público vs. ensino privado*, são debatidas, a partir da materialidade linguística dos recortes, as representações de ensino de língua inglesa na escola pública e privada. Num segundo momento, na categoria intitulada *(Des)afetos na/da língua-cultura do outro*, versamos sobre as representações de processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa atreladas à (im)possibilidade de sua realização a não ser pelo intermédio do outro. Na terceira categoria mapeada, *A língua do mercado ou o mercado da língua*, discutimos, por sua vez, as representações da LI conectadas a uma acepção mercadológica e instrumental. Com a apresentação da quarta categoria, *Violência ou colonização linguística?*, versamos sobre as representações de língua inglesa como uma imposição do outro. Por fim, fazemos algumas considerações acerca de todas as categorias discutidas, com vistas a suturar os fios do dizer que indiciam os modos como o laço social se estabelece (se, de fato, se estabelece) na relação sujeito-língua-cultura do outro.

3.1.1. Ensino público vs. ensino privado

No recorte que abre a apresentação dos resultados de análise, trazemos parte da entrevista de Guacira⁶³. Vejamos o que ela nos diz:

Recorte 1

Pesquisadora: ah / que legal / então você estuda inglês em outro lugar também?

Guacira: é / na escola

Pesquisadora: e onde você se sente melhor pra estudar inglês?

Guacira: aqui / lá eu acho é muito fraco assim sabe? / o ensino / eles não... não ensina assim a real em si do inglês / como o professor e tudo mais / só passa um texto e fala pra gente eh... traduzir no dicionário / então acho que aqui é bem melhor

Pesquisadora: e por que você acha que lá o ensino é desse jeito?

⁶³ Nome fictício.

Guacira: ah eu não acho que a escola tá muito preocupada em os alunos aprender inglês ou não / acho que eles passa só o básico assim / e acho que pra ter aula assim mesmo eles têm que se esforçar mais sabe? / procurar mais eh / ajudar o alunos mais a entender o inglês assim / e acho que lá não faz... as escola não faz isso

Pesquisadora: você falou que acha que a escola não tá preocupada / por que você acha que a escola não se preocupa com isso?

Guacira: ah... ah eu não sei / acho / o inglês assim não é muito / pra minha escola parece que o inglês não é muito importante que nem as outras matérias né? / falam tipo que a gente não vai poder usar / que sei lá / acho que a escola faz a gente pensar baixo também / entendeu ? / então eh / aí eles acham que a gente não vai usar / e acaba não... a gente não aprende e é isso

Pesquisadora: eles falam isso? / que vocês não vão usar?

Guacira: não mas dá a impressão sabe? / porque não é muito a... a aula assim não / você sabe quando o professor não quer dar aula sabe? / só tá ali pra ganhar o salário no final do mês entendeu? / então acho que não se preocupa muito não

Guacira é uma das três entrevistadas a afirmar, inicialmente, que estuda a língua inglesa em sua escola (*é / na escola*). Dentre as 25 alunas entrevistadas, 22 delas nos disseram que não estudam inglês em outro lugar que não seja a ONG; não reconhecendo, assim, o espaço da escola pública como um lugar também possível para a aprendizagem dessa língua. Entretanto, no caso de Guacira, vale notar que tal espaço é representado como possível, mas não como realizável (*aqui / lá eu acho que é muito fraco assim sabe? / o ensino / eles não... não ensina assim a real em si o inglês como o professor e tudo mais*). Isso parece estar atrelado à representação de língua inglesa e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem escolarizado que a participante traz em seu dizer.

No trecho “eles não... não ensina assim a real em si o inglês como o professor e tudo mais”, questionamos o que seja “a real em si” da língua inglesa. Tal dizer revela um ideal de língua como algo que possui uma essência, como se na língua houvesse uma verdade e que tal verdade (“a real em si o inglês”) pudesse ser transmitida, o que, para a participante, parece acontecer no espaço da ONG e através da figura do professor (“como o professor e tudo mais”). No entanto, ela não diz o que seria o ensino “real em si” da língua inglesa e como ele seria ensinado. O que é curioso, pois mesmo que o advérbio de modo “assim” seja recorrente em seu dizer, seu complemento encontra-se sempre em suspensão (“não ensina assim; passa só o básico assim; pra ter aula assim; entender o inglês assim”). Isso nos faz questionar se, de fato, a recorrência deste advérbio teria um funcionamento de

advérbio, uma vez que parece haver aí um esvaziamento de sentido em seu uso, um recurso que não cumpriria uma função meramente gramático-textual. Em nossa leitura, o uso de tal palavra parece se dar ora como um recurso utilizado para (re)elaborar o seu dizer, para responder o outro, ora como algo que visa a preencher os sentidos, pelo interlocutor, do que seja a sua compreensão sobre “o real em si” da língua. Em outros termos, ao apontar para uma falha, para um furo, que é o processo de ensino-aprendizagem do inglês na escola pública, a repetição da palavra “assim” parece ser aquilo que a enunciativa utiliza para tentar simbolizar ou conseguir colocar em palavras o que, para ela, representaria o ensino-aprendizagem dessa língua em sua completude.

Além disso, a representação de ensino de LI parece se dar a partir de um negativo, o que, no dizer dela, é apontado como aquilo que não é o ensino dessa língua – conforme notado no trecho “só passa um texto e fala pra gente eh... traduzir no dicionário / então acho que aqui é bem melhor”. O uso do advérbio restritivo “só” parece conferir à tradução e à leitura o status de atividades de ensino de língua que ela não legitima ou reconhece como atividades que possibilitam o ensino do que ela nomeia como “a real em si do inglês” ou “aula assim mesmo”. Tal advérbio produz efeitos de sentidos que apontam para a impossibilidade de tais atividades abarcarem o todo, um ideal de ensino de língua ainda com uma suposta essência e completude.

Sublinhamos também certa polarização em seu dizer. A escola pública parece ser representada como o polo negativo (“é muito fraco; passa só o básico; faz a gente pensar baixo”) e a ONG o positivo (“aqui é bem melhor”). Ao polarizar, notamos um afastamento ao referir-se à escola pública, o que se materializa com frequência com o uso que ela faz do advérbio de lugar “lá” e o pronome pessoal na terceira pessoa do plural “eles”. Algo que também nos diz desse distanciamento é a personificação do substantivo “escola”, através do uso do adjetivo “preocupada”, geralmente utilizado para caracterizar pessoas ou seres animados, como vemos no trecho “eu não acho que a escola tá muito preocupada”. Ao caracterizá-la desse modo, a escola assume a faixa de significação de algo que lhe é exterior, como se ela também não fizesse parte desse espaço, constituindo-o também. Quanto aos usos do advérbio e do pronome, ainda que no momento da enunciação a aluna estivesse na ONG, e que tais recursos se devam, gramaticalmente, em função do afastamento geográfico da enunciativa, interpretamos tais usos como algo que não

somente (d)enuncia tal função, mas que também retrata a dimensão subjetiva da sua relação com o espaço da escola pública e o ensino da língua inglesa, representadas, neste recorte, como instâncias que lhe são exteriores.

Quando instada a justificar o fato de dizer que “a escola” não se preocupa com o ensino de LI, a aluna se posiciona, a princípio, mas, logo em seguida, reformula o dizer, distanciando-se novamente ao transferir o agente do enunciado para o outro, vide excerto “ah... ah eu não sei / acho / o inglês assim não é muito / pra minha escola parece”; “falam tipo” e “eles acham”. O ato de posicionar-se em primeira pessoa (“eu acho”) e, na sequência, distanciar-se e transferir o sujeito do enunciado parece revelar aquilo que ela compreende como os interditos do outro. O outro lhe diz para pensar baixo, que não irá aprender a língua inglesa e pelo fato de o outro lhe interditar o acesso a essa língua, não é possível aprendê-la (“então eh / aí eles acham que a gente não vai usar / e acaba não... / a gente não aprende e é isso”). No entanto, quando a questionamos se teriam, de fato, lhe dito isso, a aluna afirma ser apenas sua impressão.

Como discutido anteriormente, a submissão à linguagem é aquilo que, num só tempo, nos torna sujeitos dela e nela, como também sujeitos barrados nela e por ela. Não podemos dizer tudo, como também não podemos fazer tudo, uma vez que há interditos que nos são (im)postos *a priori*. Conquanto, ao buscarmos algumas possibilidades interpretativas para o dizer de Guacira, a respeito do interdito à língua inglesa, entrevemo-lo como algo que possui um funcionamento de ordem socio-histórica. Conforme Scott (1995, p. 73) pontua, “as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos”, a saber: raça, classe e gênero. Nesse sentido, enquanto mulher, adolescente e pertencente à uma classe social baixa, sabemos que o acesso de Guacira a determinadas práticas instituídas por nossa sociedade neoliberal é algo que, socio-históricamente, já lhe foi interdito. E o que dizer do interdito a essa língua-cultura? Para Derrida ([1996] 2001, p. 47), “quando se interdita o acesso a uma língua, não se interdita coisa alguma, nenhum gesto, nenhum acto. Interdita-se o acesso ao dizer, eis tudo, a um certo dizer. Mas aí reside justamente o interdito fundamental, a interdição absoluta, a interdição da dicção e do dizer”. Nesse sentido, os inter-ditos do outro são aquilo que inter-dizem o acesso ao dizer e suas possibilidades.

E o que nos intriga no dizer da participante, como na da maioria de outras entrevistadas, é a ausência de (um posicionamento de) resistência à interdição e

aparente submissão ao outro, ao procurar justificar porque não aprenderia a língua inglesa (“acaba que a gente não aprende”). Compreendemos tal ausência de resistência aos interditos do outro como algo que nos diz dos processos de subjetivação daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Uma vez que a ela foi interdita a inserção e a circulação nas práticas socialmente aceitas da sociedade neoliberal, tal interdição parece ser envergada, incutida nela e por ela, “como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo” (DELEUZE, 2005, p. 107). Desse modo, ao dizer que não teria ouvido de ninguém que ela não poderia aprender a língua inglesa, o trecho “mas dá impressão sabe?” aponta para os modos como tais relações com o lado de fora, o outro, são envergadas para constituírem um (suposto) lado de dentro, ou seja, para ela essa língua é também representada como interdita.

Outro fato que é digno de nota, no recorte da entrevistada, é a justificativa que ela apresenta pelo fato de, na escola pública, não ensinarem a língua inglesa da forma como gostaria. No trecho “você sabe quando o professor não quer dar aula / sabe? / só tá ali pra ganhar o salário no final do mês entendeu? / então acho que não se preocupa muito não”, chama a nossa atenção a representação de professor enquanto aquele que não se preocupa com o aprendizado da aluna, mas apenas com sua remuneração. A questão da remuneração é algo recorrente no dizer das alunas e, para discuti-la, vejamos o dizer de Hannah:

Recorte 2

Pesquisadora: e como você pretende aprender (a língua inglesa)?

Hannah: ah pagando aulas / tendo aulas / aulas particular

Pesquisadora: particular?

Hannah: é / pagando

Pesquisadora: e por que você prefere aprender com aula particular?

Hannah: porque na escola a professora parece que não tem muita vontade de ensinar né? / acho que particular / tem que ensinar porque você tá pagando né? / agora na escola não / não paga e aí ela não é muito interessada / tá lá assim e não tá nem aí / passa na lousa e pronto

Pesquisadora: é desse jeito?

Hannah: é desse jeito / e sempre foi assim

Ao responder sobre como aprenderia a língua inglesa, Hannah utiliza os verbos “pagar” e “ter”. Verbos esses que ecoam ações que não indiciam qualquer

investimento subjetivo da entrevistada. Ela não nos diz, por exemplo, se pretenderia se dedicar aos estudos dessa língua mais vezes por semana, se ouviria músicas ou se leria livros na língua alvo e, mesmo quando afirma “ter aulas / aula particular”, ela não nos diz como essas aulas seriam e o que ela faria para aprender a língua. O que chama a atenção no dizer de Hannah e no da maioria das entrevistadas é o aparente desinvestimento subjetivo em seu(s) aprendizado(s) e uma espécie de terceirização desse processo: o dinheiro seria aquilo que garantiria o seu aprendizado.

E mesmo ao justificar os motivos pelos quais preferiria ter aulas particulares, a aluna também não se coloca e terceiriza novamente, ou seja, afirma ser a ação de terceiros que não lhe possibilita aprender essa língua, como se nota no trecho “porque na escola a professora parece que não tem muita vontade de ensinar né?”. Mesmo ao dizer que prefere ter aulas particulares porque na escola pública a professora não quer ensinar, ela não o diz categoricamente, mas modaliza seu dizer com o uso do verbo “parecer” e também busca o respaldo do outro (entrevistadora) ao utilizar-se do advérbio “né”, como se o outro concordasse e/ou já tivesse conhecimento sobre essa realidade. De fato, dizer que a professora parece não querer ensinar, que pretende aprender a língua inglesa com aulas particulares ou que, pelo fato de supostamente não pagar pelas aulas em escola pública, não tem o ensino que gostaria de ter, não são dizeres exclusivos de Hannah, Guacira, ou de qualquer uma de nossas participantes de pesquisa. Tais representações parecem ecoar o funcionamento do imaginário em torno do ensino público brasileiro, como também dos modos como nos relacionamos com as instituições públicas e privadas.

Na leitura de Calligaris (2014), as formas como nos relacionamos com a esfera pública advêm do modo como fomos colonizados. Nas palavras do psicanalista,

[o] Brasil não foi colonizado, foi saqueado. A colonização espanhola do outro lado do Tratado de Tordesilhas, por exemplo, estabeleceu capitais no interior do país; o Brasil só teve capitais na costa: Salvador e companhia. São capitais para saquear, se apoderar e depois se mandar. Que o Brasil se chame Brasil é divertido, porque é o nome de um produto de exploração que não existe mais que é o Pau-Brasil. O Brasil não existe mais. Não tem mais Brasil no Brasil. Foi levado embora. Na América espanhola fundaram uma universidade muito mais cedo. No Brasil era proibido, a resistência a permitir que se constituísse uma classe intelectual foi enorme. O brasileiro tem uma relação com a sua própria terra e com sua própria vida, uma relação de saque que vem desta História. Um dos

resultados desta herança do sistema de colonização é a incapacidade de pensar uma dimensão de coisa pública. Claro que a gente fala das coisas mais óbvias como jogar o papel no meio da rua. É a ponta do iceberg. Um dos aspectos da absoluta feiura do Brasil é o emaranhado de fios eléctricos e de cabos nas ruas que é uma coisa monstruosa para um europeu ou para um americano. As pessoas nem se dão conta, mas é um substrato estético da violência no espaço público (CALLIGARIS, 2014, p. 4).

Além de Calligaris (1992, 2014), Backes (2000) também compreende a violência de nossa colonização como geradora de identificações. Identificamo-nos com traços de uma história de violências – o saque de produtos nacionais, a escravidão e o assassinato de milhares de índios, o golpe militar em 64, o golpe político em 2016, recorrentes escândalos de corrupção etc. – que, por sua vez, resultam nos modos como nos relacionamos com a esfera pública.

No fim dos anos 80, Calligaris (1992) discorreu sobre o efeitos de sentido produzidos por um dizer bastante recorrente na época (e ainda nos dias atuais): “este país não presta!”. Em sua análise, o psicanalista constata que teríamos uma falha em nossa “umtegração”, neologismo por ele utilizado para dizer que

não se trata de uma dificuldade em ocultar ou uniformar as diferenças originárias das diversas etnias. Também não se trata – é evidente – de uma falta qualquer de sentimento patriótico. Trata-se de uma dificuldade relativa ao UM, ao qual uma nação refere os seus filhos, relativa ao significante nacional na sua história e na sua significação (CALLIGARIS, 1992, pp. 14-15).

O que intrigava o psicanalista era o funcionamento de um significante nacional que permitiria uma filiação nacional pautada nesse dizer. Dito em outros termos, não encontramos grandes dificuldades em nos diferenciarmos, mas quando tentamos fazer UM, seu funcionamento se dá de forma (des)integradora. Daí a construção de um imaginário da “coisa pública” como algo que não funciona, ou algo de que não devemos cuidar ou nos responsabilizar, porque não o vemos como nosso.

Quando deslocamos essas reflexões para o dizer de Hannah, compreendemos que o ensino ministrado pela professora, enquanto funcionária da esfera pública, também passa a ser representado como aquele que não tem valor, ou não funcionaria. Nesse sentido, ao finalizar dizendo “é desse jeito / e sempre foi assim”, é possível que Hannah nos diga mais do imaginário em torno da escola pública do que a forma como compreende o seu processo de ensino-aprendizagem no espaço da escola pública.

E se o ensino público é representado como um fracasso, por outro lado, o privado é garantia de sucesso. No trecho “acho que particular / tem que ensinar porque você tá pagando né?”, interessa-nos pensar nos sentidos produzidos pelo deontico “tem que”. A ação de pagar configuraria, portanto, aquilo que garantiria o ensino da língua. O dinheiro seria o que intermediaria a relação aluno-professor e promoveria a obrigação do ensino. O que é curioso, pois, ainda que o pagamento garanta o ensino, a entrevistada não menciona o que supostamente garantiria o seu aprendizado. O que revela, mais uma vez, seu afastamento, ou melhor dizendo, desinvestimento subjetivo em seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, visto que, a partir das teorias que aqui mobilizamos, compreendemos que aprender requer também responsabilizar-se pelo ensino-aprendizagem, inscrevendo-se nele.

Por outro lado, tal responsabilização não se circunscreve ao aluno somente. O dizer de Hannah também (d)enuncia a representação de um professor não mobilizado, de uma postura não ética, daquele que também não se responsabiliza pelo processo de ensino-aprendizagem, como notado no trecho “tá lá assim e não tá nem aí / passa na lousa e pronto”. Além disso, a comparação que ela estabelece entre ensino público e privado é algo que se situa na ordem do interdiscurso, de um enunciado que há muito circula no imaginário em torno do ensino em escola pública, o qual postula a impossibilidade de se ensinar-aprender a língua inglesa nesse espaço, o que o estudo de Correa (2010) também verificou. Assim sendo, esse enunciado parece funcionar como algo que se sobrepõe à subjetividade da participante e, se não há possibilidade de se circunscrever nesse processo, como se responsabilizar e tomar a palavra na língua-cultura do outro?

Ainda a respeito desse grupo de representações, vejamos o próximo recorte:

Recorte 3

Beatriz: ah eu achava / chato / e gosto mais... eu gostava mais da aula da [atual professora da ONG] / porque eh... na da [professora da escola de línguas] era igual aula de escola / você não tinha uma dinâmica / não tinha nada / e ela queria que a gente aprendesse como... com a facilidade que ela... de onde ela dá aula / eh... é diferente / lá as pessoas já tem um nível de inglês um pouco mais elevado / a gente não / a gente tá aqui pra aprender desde o zero / então a gente não vai saber

Pesquisadora: por que você acha que ela pensava assim?

Beatriz: num... não sei porque / às vezes acho que ela pensava que como era da mesma idade / ia ter um mesmo conteúdo / então ela... ela pensava que o mesmo conteúdo que ela passava lá / ela ia passar aqui com a mesma facilidade

Pesquisadora: e por que você acha que é diferente? / daqui e lá?

Beatriz: é diferente porque lá / por exemplo / essa... aonde ela dava aula era um.. um lugar pago / aqui não / aqui a gente tem as coisas de graça / não que o pago e o... o de graça seja diferente / não / é igual / mas querendo ou não / lá / às vezes a classe se esforçava um pouco mais / e na escola daqueles alunos eles também tinham um inglês mais forte / ah... na nossa escola / que era tudo escola pública / não / iss... o inglês de escola pública é bem desfasado / então / isso diferenciava

Diferentemente dos recortes anteriores, neste, temos uma comparação entre o ensino público e privado que, num primeiro olhar, se estabelece como equivalente. No trecho “porque eh... na da [professora da escola de idiomas] era igual aula de escola / você não tinha uma dinâmica”, a ausência de uma “dinâmica” é aquilo que configura a relação de equivalência. No senso comum, esse vocábulo é amplamente empregado para fazer referência às “dinâmicas de grupo”, desenvolvidas por algumas vertentes da psicologia social. Em uma busca pelos diferentes efeitos de sentido que tal palavra possa produzir, encontramos também ocorrências relacionadas à música, como “graus de intensidade no som”, e à física, como “movimento e forças”. Em sua etimologia, a ocorrência que mais nos chamou a atenção foi a de origem grega: *dynamikos*, que significaria “poderoso”, que viria de *dynamis*, “poder”; que, por sua vez, viria de *dynasthai*, “estar apto, ter poder, ser forte o suficiente”⁶⁴.

Dentre tais possibilidades semânticas, interessa-nos pensar nas imagens de movimento, ter poder e/ou ser forte o suficiente, que o vocábulo “dinâmica” produz. Isso porque, na sequência do recorte, em um primeiro momento, ao dizer “não tinha nada”, conseguimos vislumbrar a ausência de movimento. Num segundo momento, no fragmento “e ela queria que a gente aprendesse como... com a facilidade que ela... de onde ela dá aula”, visualizamos uma relação de forças entre “ela” vs. “a gente”. E em “eh... é diferente / lá as pessoas já têm um nível de inglês um pouco mais elevado / a gente não / a gente tá aqui pra aprender desde o zero / então a gente não vai saber”, entrevemos uma imagem daquela que não está apta e/ou não é forte suficiente (“pouco mais elevado” vs. “aprender desde o zero”).

⁶⁴ Disponível em: http://www.etymonline.com/index.php?term=dynamic&allowed_in_frame=0. Último acesso em abr. 2017.

Posto isto, se retomarmos o dizer “você não tem uma dinâmica”, é notório o deslize de sentidos de “na aula de” para “você”. Ao supostamente querer dizer que a aula da professora da escola de línguas não possui “uma dinâmica”, o sujeito da frase empregado não é “aula”, mas “você”. Interpretamos, assim, tal deslize de sentidos como uma representação especular da sua relação com a sala de aula de língua inglesa. Dito diferentemente, ao tentar dizer que a aula não teria “uma dinâmica”, enunciando “você não tem”, Beatriz se coloca no jogo de ausência de (o que significa) dinâmica. Como se a ela faltasse movimento e, conforme os outros sentidos aqui explorados, faltasse também poder e/ou ser suficientemente forte.

Além disso, no que tange à questão do poder, ela parece se dar como relação de forças, em um funcionamento que remete àquilo que Foucault ([1988] 2011) nomeou relações de saber-poder. No fragmento “e ela queria que a gente aprendesse como... com a facilidade que ela... de onde ela dá aula”, a repetição do pronome pessoal “ela” parece ser aquilo que materializa a relação de forças com o outro. O outro (professora) gostaria que ela aprendesse como um outro (alunos da escola privada). Entretanto, temos um outro com o qual ela não se identifica (“eh... é diferente / lá as pessoas já têm um nível de inglês um pouco mais elevado / a gente não / a gente tá aqui pra aprender desde o zero / então a gente não vai saber”). Isso parece ecoar a própria disparidade econômica encontrada na escola pública e na ONG. Se no mundo em que vivemos, o dinheiro é encarado como um dos significantes mestres, ter poder, de certo modo, se vincula à questão socioeconômica. Por esse ângulo, a vulnerabilidade social parece também afetar o modo como ela encara o processo de ensino aprendizagem, reforçando o enunciado da escola pública, e que ela também traz para a realidade da ONG, como um lugar do impossível, no que diz respeito a ensinar-aprender inglês. Como se nesses espaços, ela não tivesse o poder para aprender inglês.

Além disso, é possível observar a passagem de uma relação singular (“você não tem uma dinâmica”) para uma relação entre grupos (“lá as pessoas” vs. “a gente”) que, em nossa leitura, também diz da dinâmica da relação de forças que buscamos pontuar. Nesse sentido, a tomada de um posicionamento daquela que fala em nome de um grupo, além de promover novamente um distanciamento em seu dizer, insere-a num grupo que, no fio do dizer, é construído identitariamente como aquele que sabe menos e que, portanto, encontra-se numa relação

assimétrica com o outro – o que caracteriza as relações de saber-poder (FOUCAULT, [1988] 2011).

E o que parece regular a relação de assimetria, mais uma vez, é o dinheiro. Quando instada a justificar os motivos pelos quais ela entenderia como diferente o seu aprendizado do de alunos de escola particular, Beatriz, assim como Guacira e Hannah, também condiciona o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa à instituição privada (“aqui a gente tem as coisas de graça / não que o pago e o... o de graça seja diferente / não / é igual / mas querendo ou não / lá / às vezes a classe se esforçava um pouco mais”). Por outro lado, se nos recortes das outras entrevistadas, o suposto fracasso da aprendizagem era justificado apenas pelo fracasso de seu ensino (o outro seria o culpado), no dizer de Beatriz, o aluno é trazido para seu dizer como corresponsável (“às vezes a classe se esforçava um pouco mais”).

O que também é curioso no dizer de Beatriz é o fato de, em certa medida, ele tensionar representações cristalizadas em torno do ensino de inglês de escola de línguas. Há um imaginário em torno do ensino dessas instituições que as constroem como o lugar possível para aprender inglês, como notado por Correa (2010) e Cavallari e Santos (2015). No entanto, ainda que Beatriz tenha frequentado um curso concebido por uma escola de línguas com uma professora que ali também trabalhava e, supostamente, seria diferente de um ministrado na escola pública, ela ainda concebe a aprendizagem como impossível. Nesse sentido, parece-nos que o modo de representar o processo de ensino-aprendizagem também se encontra condicionado ao espaço no qual ele ocorre. Não só no dizer de Beatriz, mas no de outras entrevistadas, o espaço da ONG, enquanto espaço outro para aprendizagem, também parece afetar o modo como as participantes concebem as possibilidades para aprenderem inglês. Tendo em vista essa questão, a condição de vulnerabilidade social, que também se reforça no espaço da organização, parece ser aquilo que afeta e torna também impossível aprender inglês.

Como notamos nos dizeres de Beatriz e das outras entrevistadas, o papel do outro (dinheiro, professor, escola, espaço etc.) parece ser aquilo que baliza as representações que as participantes possuem de seus processos de ensino-aprendizagem.

Para melhor compreender o funcionamento dos afetamentos do outro nesse processo, vejamos a próxima seção.

3.1.2. (Des)afetos da/na língua-cultura do outro

No recorte 4, Guacira conta porque as práticas pedagógicas da ONG se diferenciam das de sua escola. Vejamos:

Recorte 4

Pesquisadora: e você acha que aqui é diferente disso?

Guacira: eu acho

Pesquisadora: por que?

Guacira: porque a gente vê a professora procurando coisas novas pra gente poder aprender / entendeu? / um jeito novo assim / se a gente não consegue / por exemplo / aprender uma... de um jeito como... // ah de explicar mal / de só passar na lousa e explicar / não / ela procura outro jeito se a gente não entender / se a gente não conseguir entendeu? / outras maneiras até a gente entender / eu acho isso bem bacana sim / mostra que ela tá se importando / bastante né? / em ah... / apren... eh explicar o inglês pra gente / como funciona / essas coisas

Assim como no recorte 1, podemos vislumbrar a representação de um professor da escola pública pouco mobilizado, como se nota em “ah de explicar mal / de só passar na lousa e explicar”. Também no recorte acima, conseguimos observar a polarização entre escola pública e ONG, sobretudo através do estabelecimento de uma diferenciação das práticas da professora da instituição (“procurando coisas novas; jeito novo; outras maneiras; mostra que ela tá se importando / bastante né?”). No que diz respeito ao último trecho do recorte, interessa-nos pensar no funcionamento do verbo “importar-se”. Enquanto verbo pronominal, “importar-se” carrega os sentidos de “dar importância, fazer caso, trazer em consideração”, já enquanto verbo transitivo direto, tal verbo pode também significar “trazer algo de um país estrangeiro”. Atentar para as possibilidades semânticas desse verbo ajuda a melhor compreender a dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa da participante. Se, no espaço da sala de aula da escola pública, parecia haver um afastamento (como com as palavras “lá” e “eles” ou no trecho “só tá ali pra ganhar o salário no fim do mês entende?”), o dizer da participante, no segundo recorte, parece trazer uma aproximação, como se nesse último espaço ela se sentisse implicada, trazida em consideração.

Tanto que, na sequência desse dizer, interpretamos a autocorreção no trecho “mostra que ela tá se importando / bastante né? / em ah... / apren... eh

explicar o inglês pra gente”, como um possível ato falho. Ao trocar os verbos “explicar” por “aprender”, interpretamos que a participante estaria também dizendo que, ao se importar com ela, a professora também aprenderia algo sobre a aluna. O que remete a considerações de Coracini (1995; 1999) a respeito do ensino-aprendizagem, uma vez que a autora defende a implicação entre o ensinar e o aprender como não divididos, mas sempre implicados: ensinar-aprender. Nesse sentido, parece-nos que, para a entrevistada, o espaço da sala de aula da ONG só se torna um lugar possível para o ensino-aprendizagem da LI na medida em que ela se vê trazida, importada (trazida de um outro lugar) – e aqui também queremos convocar os sentidos do lugar “estrangeiro” que ela habita, dada a sua condição de adolescente e mulher em condição de vulnerabilidade social.

Além disso, ambos os recortes corroboram as considerações de Anderson (1999) a respeito das incidências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo quando o autor defende que tal processo se dá no enganchamento entre aluno e professor. Não somente nos recortes acima, mas em outros momentos da análise do *corpus*, percebemos que a relação sujeito-língua, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, é sempre intermediada pelo outro, mas a figura do professor parece ser aquilo que as move, que as fazem ser vistas, bem como possibilitam que elas se vejam enganchadas/afetadas na e pela língua do outro. De acordo com Veras (2008, p. 123), “descobrimos que a criança aprende muito mais com o Professor, por amar esse Professor, por transferir-lhe o poder de saber ensinar, do que com os métodos, por mais “animados” que possam parecer”. Como disse Lacan, toda demanda é uma demanda de amor. Talvez a demanda de Guacira resida em sua importação, a partir do amor de sua professora, no seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Vejamos o próximo recorte:

Recorte 5

Pesquisadora: e como você avalia o seu aprendizado no inglês agora?

Judite: não tá muito bom / porque eu falei pra você / eu tenho um pouco de dificuldade / não vou falar que eu ahh / eu sei falar tudo / entendo tudo / não / tem alguma coisas assim que eu sei / que eu entendo / mas boa parte assim pra mim é bem difícil / não sei se é por causa do jeito da professora da escola explicar / porque tem uma matéria / de Física / que eu achava NOSSA / achava o bicho de sete cabeças / só que entrou outra professora / que explica de outro jeito /

e eu já mudei esse pensamento / eu já tô com notas boas / já aprendi entendeu? / acho que vai da pessoa / se tá meio a entrar no curso e ver que a professora não me identifiquei / ou que a professora não tá explicando de um jeito que eu não tô entendendo / eu ten... SAIO desse curso (risos) / por causa disso / é mais / eu acho que é mais do jeito da professora explicar

Judite é uma das poucas participantes que enuncia em primeira pessoa, ao responder à pergunta sobre o seu aprendizado (“eu falei”; “eu tenho”; “eu sei falar”; “eu entendo”). Apesar disso, ao tentar justificar as razões para as suas dificuldades em aprender a língua inglesa, o outro passa a ser o agente de seu dizer, conforme observamos no fragmento “não sei se é por causa do jeito da professora da escola explicar”.

Outro fato que é digno de nota é o relato da sua relação com a nova professora da disciplina de Física para responder sobre o seu aprendizado na língua inglesa. Quando Judite diz “não sei se é por causa do jeito da professora da escola explicar / porque tem uma matéria / de Física / que eu achava NOSSA / achava o bicho de sete cabeças”, a disciplina de Física e a língua inglesa passam a ocupar, na tessitura do dizer, a mesma faixa semântica. Tal dizer anuncia, assim, uma representação de língua enquanto disciplina escolar, uma vez que ela não é concebida em sua discursividade. Além do mais, visto que Física é uma disciplina pertencente à área das chamadas ciências exatas, trazê-la para o seu dizer produz sentidos que resvalam em uma acepção de língua como código, da ordem do indecifrável; o que parece também se materializar na expressão “bicho de sete cabeças”. Essa expressão é comumente utilizada para fazer referência a um problema impossível de se solucionar. Por esse ângulo, pelo qual ela caracteriza a disciplina, ao estar respondendo sobre o ensino de língua inglesa, aponta também para uma representação dessa língua como (im)possível de solucionar e/ou decifrar: possível a partir dos modos como se relaciona com a professora e também impossível pelas mesmas razões.

O funcionamento desse laço é tão importante que o sucesso ou fracasso de sua aprendizagem encontram-se subordinados à sua configuração. Conforme se nota no trecho “só que entrou outra professora / que explica de outro jeito / e eu já mudei esse pensamento / eu já tô com notas boas / já aprendi entendeu?”, o advérbio de tempo “já” aponta para aquilo que teria acontecido antes do previsto, ou seja, a entrada desse outro com o qual ela se identifica e se relaciona parece ser aquilo que possibilita a aprendizagem antes do esperado. O que é curioso, pois ela

não diz que não aprenderia, caso não existisse tal identificação, mas sua existência é aquilo que antecipa e/ou acelera seu processo.

Vejamos, então, o próximo recorte a respeito de outros modos de afetar-se na relação com a língua-cultura do outro:

Recorte 6

Pesquisadora: e você prefere aprender inglês com o aplicativo / na sala de aula / onde você gostaria de aprender?

Lígia: ah por aplicativo / é melhor (risos)

Pesquisadora: por que?

Lígia: ah porque quando você também não consegue falar / aí ele... ele começa / aí ele traduz pra você / ele... ele também guarda as lições / e se você continuar a fase... pra fase depois e você ficar ruim naquelas fases / ele faz você voltar pra trás / pra aprender de novo / muito bom / se você aprendeu... se você não terminou de aprender // tanto faz / agora você vai ter que continuar / não vai voltar pra trás

Pesquisadora: entendi // e e... você prefere então aprender com o aplicativo do que com o professor? / por que... qual é a diferença que você vê entre um e outro?

Lígia: porque o aplicativo explica melhor do que o professor / porque nem sempre você vai entender o que ele tá falando lá na frente

Pesquisadora: e por que você acha que com o aplicativo você aprende?

Lígia: ah eles / vão por etapa be:m devagar / e os professor já começa a falar e a falar mais rápido e continuar / e eles não espera / sabe? / você terminar de aprender

O recorte extraído da entrevista de Lígia nos traz uma das dispersões rastreadas no *corpus*. Lígia é a única participante a reconhecer em seu dizer uma preferência pelo ensino virtual ao presencial, que é oferecido por sua escola e pela ONG. O que é intrigante em seu dizer é que, por mais que ela prefira um a outro, ao dizer que o aplicativo é melhor, seu funcionamento parece se dar da mesma forma que a do papel do professor. No excerto “aí ele... ele começa / aí ele traduz pra você / ele... ele também guarda as lições”, por exemplo, a repetição do pronome pessoal “ele” também indicia a agência de um terceiro em sua aprendizagem. É o aplicativo que começa, traduz e guarda. Nesse sentido, assim como nos recortes anteriores, foi-nos possível entrever a intermediação do professor, neste, o aplicativo é representado como aquilo que exerce tal função.

O que é notável na intermediação materializada no dizer de Lígia é que, por mais que ela busque representá-la como diferente da do professor, seu dizer a contradiz. Que, num primeiro momento, ela diga que, quando utiliza o aplicativo, a

aprendizagem não é importante, pois é dada uma continuação à próxima “fase”, parece sensato, mas que, logo em seguida, se queixe da postura do professor por dar continuidade ao ensino sem esperar que ela aprendesse, sinaliza uma contradição em relação ao desamparo do qual ela se queixa. Lígia parece apenas reconhecer-se desamparada em seu aprendizado intermediado pelo professor e não pelo aplicativo também.

Outra questão que julgamos pertinente discutir, a partir do dizer de Lígia, é a das fases do/no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao longo do recorte, a entrevistada utiliza, por vezes, as palavras “fase” e “etapa”; ora, para fazer referência ao formato do aplicativo, ora, para dizer do ensino também pela plataforma. No ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, temos o estabelecimento de cursos moldados a partir de 6 níveis de proficiência, conforme sugere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁶⁵. No curso presencial que Beatriz fazia na ONG, ministrado pela escola de línguas, também havia a determinação de fases e/ou níveis de aprendizagem e, como já exposto, a taxa de aprovação para os níveis subsequentes era muito baixa. Diante disso, questionamos se a preferência pelo aplicativo não se daria em função de uma (im)possibilidade de agência em seu aprendizado, uma vez que, neste caso, ela teria um suposto controle das “fases” de aprendizagem, não sendo o professor aquele a avaliá-la, mas o aplicativo. Nesse sentido, dizemos (im)possibilidade de agência, pois ela parece ser possível, tendo em vista que Lígia determinaria quando e como usá-lo e impossível ao mesmo tempo, tendo em vista que a avaliação do outro estará sempre em jogo nesse processo, seja na sala de aula, seja na utilização do aplicativo.

3.1.3 A língua do mercado ou o mercado da língua

No próximo recorte, trazemos a parte da entrevista de Geovana, uma das alunas que, por ocasião da entrevista, encontrava-se no último módulo dos cursos oferecidos pela ONG, uma vez que já estava trabalhando. Vejamos o que ela diz:

Recorte 7

Geovana: ajuda (risos) / acho que inglês vai se... é a base porque se... passa na frente de muita gente se você tem inglês / eu trabalho numa multinacional / e eu fico perguntando pros gestores e tal eh... essas coisas / eu tinha perguntado pra minha nova gestora / se ela

⁶⁵ A esse respeito, acessar: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf .

tinha feito pós pra entrar lá / ela não tinha feito mas ela tinha o inglês e o francês / e já ajuda muito porque viajam e tal / o estagiário mesmo / fez estágio lá durante um ano / foi contratado e foi pra França / fala francês

Pesquisadora: e que que você acha disso?

Geovana: ah eu acho que eu preciso de inglês

Pesquisadora: e você pensava assim antes de você começar a trabalhar?

Geovana: não / quando você não tá trabalhando é totalmente diferente / você acha que não... você não vai usar tanta coisa / você tem que conviver mesmo com o pessoal do seu trabalho e tal / eu até conversei com a minha gestora sobre isso / ela quer ser voluntária aqui / de dar aula de inglês aqui dia de sábado / aí eu vou pegar o telefone dela e passar pra dona (assistente social da ONG) / pra fazer aula aqui dia de sábado de inglês / ela falou que seria muito bom / aproveitar agora que é nova / que pega mais fácil

Ao longo do recorte, Geovana utiliza os verbos “ter” e “precisar” para fazer referência ao aprendizado da língua inglesa. Ambos os verbos indiciam uma relação com essa língua que nos diz das demandas de nossa sociedade neoliberal, ou melhor, dos modos como ela lê tais demandas. Ao dizer “passa na frente de muita gente se você tem inglês”, a participante (re)produz uma representação de língua inglesa atrelada a uma visão instrumentalizada de língua. A sua posse (“ter inglês”) parece ser aquilo que supostamente garantiria a sua permanência no mercado de trabalho, colocando-a em vantagem junto aos demais. Para além da representação da língua inglesa como um instrumento hegemônico de comunicação internacional, conforme já fora estudado em outros contextos por Pennycook (1998, 2004), interessa-nos também pensar na produção de sentidos que a expressão “passa na frente de muita gente” ecoa. Conforme pontuado por Cavallari e Santos (2015, p. 79), “[o] discurso capitalista-empresarial, regido por princípios neoliberais, permeia as relações de professores e alunos, deixando marcas em suas constituições identitárias”. Ao trazermos tais considerações, para o dizer de Geovana, interpretamo-lo como um atravessamento do discurso neoliberal, no qual se pauta, sobretudo, a lógica da concorrência e o modelo de empresa. O que muito nos remete à investigação realizada por Amarante (1998), acerca da interpelação da ideologia neoliberal no discurso da avaliação no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Segundo a linguista aplicada, há um apelo por uma transformação no modelo educacional que se pauta no projeto neoliberal, que visa a

[a]tender às demandas do mercado econômico-empresarial, pela via da qualidade como qualificação para o trabalho. Consideramos,

então, como essa narrativa encontra na avaliação sistemática a estratégia para a busca da excelência, propagando-se os discursos de crise e os discursos reformistas em que a tríade qualidade/avaliação/economia constitui o aluno como produto educacional como valor econômico e a avaliação como bem de consumo. Consideramos que tais discursos acabam por gerar um processo de responsabilização da escola, do professor e do aluno pela qualidade dos bens e produtos educacionais, de forma que o processo de ensino/aprendizagem é reduzido à avaliação, especialmente da avaliação de desempenho, com evidentes efeitos nas relações entre os sujeitos educacionais que passam a se pautar por índices de produtividade e competitividade (AMARANTE, 1998, pp. 268-269).

Ainda que o dizer da participante não relate, especificamente, a questão da avaliação no ensino-aprendizagem da língua inglesa, quando ela afirma que gostaria de aprender a língua para poder “passa na frente”, vislumbramos um atravessamento do discurso neoliberal na representação que ela tem da língua inglesa, visto que, no fio do dizer, ela é construída como aquilo que possibilita a concorrência entre os sujeitos e os promete um lugar social na lógica neoliberal. Nesse sentido, o dizer de Geovana respalda a nossa hipótese, haja vista a identificação com a promessa da língua inglesa, que se materializa em uma possibilidade de mudança de lugar social.

Além disso, também chama a nossa atenção o status de objeto conferido à língua, conforme os fragmentos “você não vai usar tanta coisa” e “que pega mais rápido”. Que ela não complemente a frase dizendo “você não vai usar tanta coisa da língua”, ou mesmo “usar a língua”, mas utilize o atributo “coisa” e também a designe como algo a ser “pegado” parece-nos sintomático das novas configurações subjetivas da contemporaneidade. O dizer de Geovana faz vir um laço com essa língua que, no fio do dizer, se (re)(a)presenta como aquilo que Lacan ([1972-1978] 1978) nomeou discurso do capitalista. Tendo em vista que, no funcionamento deste discurso, o agente (\$) é o consumidor e a verdade que o outro revela/produz é o capital (S_1), a língua inglesa parece ser aquilo que é representado como mercadoria a ser possuída e, portanto, consumida. Nesse sentido, o funcionamento desse laço parece ser aquilo que confere à língua inglesa o status de gadget: “produto que a sociedade de consumo vende como se fosse objeto de desejo do consumidor” (QUINET, 2012, p. 53); o que reverbera no dizer: “ah eu acho que eu preciso de inglês”. Ou seja, não se trata, aqui, de desejar a língua, em sua acepção

psicanalítica, mas de precisar dela, visto que a ela essa língua é apresentada como desejo do consumidor.

Ainda a esse respeito, vejamos o próximo recorte:

Recorte 8

Pesquisadora: e o inglês afeta alguma coisa no seu trabalho? / te ajuda?

Juliana: não / não muito porque a gente que é aprendiz não tem muito essa necessidade / mas se um dia tipo / eu querer tsc... ficar lá / nessa empresa / eu vou ter que ter o inglês / todo mundo lá que é contratado / funcionário mesmo / tem o inglês / (...) ah não é que atrapalha muito porque a gente não tem muito contato / quem tem mais contato é quem já trabalha lá / que tá há muito tempo / quem é funcionário / mas enquanto aprendiz não / não atrapalha muito não / porque a gente não tem essa necessidade agora / mas creio que mais pra frente / a gente vai precisar sim

Pesquisadora: que que você acha disso?

Juliana: ah / então eu tenho que estudar / eu vou / eu pretendo fazer um curso agora... não sei se agora porque ano que vem... esse ano / esse final de ano já começa os vestibulares né? / pra ano que vem / quem sabe? / tá numa faculdade / e se tiver um tempo nesse... nessa nova etapa da minha vida né? / aí quem sabe eu posso fazer / um curso / de inglês

Assim como no recorte 7, a enunciadora do recorte acima também faz uso, por diversas vezes, do verbo “ter” para se referir ao aprendizado da língua inglesa. O que é interessante, no dizer de Juliana, é que a possibilidade de “ter” essa língua é algo que ela só consegue visualizar no futuro. O uso que ela faz da forma analítica do futuro do indicativo, acrescido da forma deôntica, no fragmento “vou ter que fazer” remete a uma suposta demanda que ela deverá ter que atender, mas a que agora, enquanto “aprendiz”, ela não precisaria se ater.

O dizer de Juliana reproduz uma representação da língua inglesa como a língua da promessa. No entanto, mesmo que ele aponte para uma identificação da participante com essa promessa, tal promessa parece ser insuficiente para fazê-la desejar essa língua, no momento em que enuncia. Como notado no fragmento “não sei se agora porque ano que vem... esse ano / esse final de ano já começa os vestibulares né? / pra ano que vem / quem sabe? / tá numa faculdade / e se tiver um tempo nesse... nessa nova etapa da minha vida né? / aí quem sabe eu posso fazer / um curso / de inglês”, a presença de condicionais, as hesitações, questionamentos configuram esse contato-confronto com a língua inglesa em um eterno adiamento, o que remete às considerações de Derrida ([1996] 2001) sobre a promessa da/na língua.

Em nossa leitura, isso parece estar atrelado à sua condição de aprendiz e de adolescente. Ao dizer que apenas os funcionários contratados “têm o inglês” e que a língua não “atrapalha muito” porque os aprendizes não têm “contato”, temos uma representação de língua prometida, mas apenas a determinado sujeito: o adulto. Tal representação parece reverberar a própria promessa na/pela qual o adolescente se constrói identitariamente, como um vir-a-ser, ou seja, um sujeito incompleto ou como um sujeito da/na promessa. Nesse sentido, se Derrida ([1996] 2001) postula que a promessa da língua reside na promessa de uma unicidade por vir e se o adulto é representado como esse sujeito uno, completo, inscrever-se na língua prometida só lhe parece ser possível, ou melhor, condicionado, ao alcance dessa fase, que também lhe é uma fase prometida: a vida adulta (“nessa nova etapa da minha vida né?”).

Representação que também se repete no dizer de Malala. Passemos ao recorte da próxima entrevistada:

Recorte 9

Pesquisadora: entendi // e o que você acha do inglês? / de estudar inglês?

Malala: ah eu acho muito bom / acho que dá um belo futuro assim / mas sei lá / eu não consigo // me adaptar no inglês entendeu?

Pesquisadora: por que?

Malala: ah eu não sei / porque ai... nossa [suspiros] / tem que memorizar muita coisa / é muito complicado inglês / falaram que demora vários anos pra você poder falar bem também // eu também não sei se eu vou / me dedicar muito no inglês entendeu? / eu não sou muito / assim

Pesquisadora: por que você acha que não vai se dedicar?

Malala: ah porque sei lá / porque.. / ahh [suspiros] / deixa eu ver porque // é::: / eu já planejei o que eu quero fazer no futuro entendeu? / e nisso eu não incluí o inglês

Pesquisadora: e me conta então o que você planejou

Malala: ah eu pretendo terminar o ensino médio com 17 mas em 2016 / aí em 2017 eu vou tá com 17 anos / aí nesse ano inteiro eu vou trabalhar / e vou fazer curso / daí em 2018 eu vou fazer um vestibular pra Unicamp / eu quero botar na Unicamp / e vou fazer Direito // se Deus quiser / entendeu?

Pesquisadora: mas por que o inglês não tá nos seus planos?

Malala: porque eu acho que na minha profissão também não precisa muito de inglês assim / entendeu?

Não somente neste excerto, mas ao longo de toda a entrevista de Malala, chamou a nossa atenção as várias pausas e hesitações em seu dizer. Durante o momento da entrevista, percebemos certo cuidado ao enunciar e esforço para pensar ou melhor elaborar o seu dizer, como uma tentativa – que sabemos ser ilusória - de controlar os sentidos daquilo que diz. O que podemos observar em trechos como “a: eu não sei / porque... nossa [suspiros]” e “porque... / ah [suspiros] / deixa eu ver // é:::”. Além disso, é igualmente significativa a repetição da pergunta “entendeu?”, ao longo do excerto, o que também reforça uma vontade de apreender e estabilizar os sentidos interpretados por quem a escuta, a lê. No entanto, tal esforço para controlar os sentidos acaba (re)velando aquilo que lhe escapa: a sua subjetividade.

Pensando nisso, interessa-nos discutir os atravessamentos da voz do outro nos trechos “a: eu acho muito bom / acho que dá um belo futuro assim / mas sei lá”. Ainda que ela procure se posicionar, através do uso da primeira pessoa do singular (“eu acho”), ao dizer “acho muito bom” e “que dá um belo futuro”, a entrevistada parece, entretanto, trazer para o seu dizer a voz do outro, algo que possivelmente tenha ouvido, mas que talvez não veja da mesma forma. Tanto que, logo em seguida, há uma oração adversativa: “mas sei lá” e, em outro momento do mesmo recorte ela também diz que o inglês não faz parte dos seus planos, logo, do seu futuro. O que queremos questionar é: se ela não o inclui em seus planos por que o veria como algo que dá um belo futuro?

Como sabemos, a língua inglesa é representada pelo discurso didático-pedagógico e reforçada pelo discurso da mídia como uma língua que promete um lugar social para os sujeitos habitarem, como aquilo que “dá um belo futuro”. Assim sendo, talvez o fato de ver o aprendizado da língua inglesa como algo que proporciona um belo futuro seja efeito de uma injunção social. Além disso, em nossas notas de campo, observamos que, no próprio espaço da ONG, o aprendizado da língua inglesa ocupa um papel bastante importante no desenvolvimento das atividades educacionais, como se aprender a língua inglesa fosse um “mandamento”. Tais observações parecem se materializar no dizer da entrevistada, sobretudo no trecho: “tem que memorizar muita coisa / falaram que demora vários anos pra você poder falar bem também”. Ao trazer o a modalização deôntica para o seu dizer (“tem que”), Malala parece construir uma representação do processo de aprendizagem da língua inglesa como algo que envolve somente

processos cognitivos (“memorizar muita coisa”). Tal representação parece reverberar na própria dificuldade que ela enfrenta ao se inscrever nessa língua, conforme o dizer “eu não consigo // me adaptar no inglês entendeu?”.

Outro fato que é digno de nota é a própria escolha do verbo “adaptar”, ao ser instada a falar sobre a sua opinião acerca de “estudar” a língua inglesa. Que ela diga “me adaptar”, ao invés de “estudar” ou “aprender”, produz efeitos de sentidos bastante interessantes. O verbo “adaptar” carrega os sentidos de “ajuste”, “adequação”, de poder estar apto a algo. Nesse sentido, ao dizer que não se adapta ao inglês, ela não se adaptaria à língua-cultura inglesa? Ao espaço da sala de aula? A essa demanda do outro para que ela aprenda essa língua-cultura? Não conseguiria ela se ajustar ou se adequar a essas demandas impostas pelo outro?

Ainda a esse respeito, tais demandas parecem estar atreladas a essa promessa de (“um belo”) futuro. No trecho “a: porque sei lá / porque... / a:: [suspiros] / deixa eu ver // é:: / eu já planejei o que eu quero fazer no futuro entendeu? / e nisso eu não incluí o inglês”, são bastante significativas as pausas, as hesitações e os suspiros para tentar justificar o fato de não se dedicar ao aprendizado da língua. Vislumbramos tais quebras no dizer como um dos efeitos das imagens que estão em jogo no momento da enunciação. Possivelmente, Malala se sentiu reticente ao dizer para a pesquisadora, uma professora de inglês, que o aprendizado de tal língua não está incluso em seus planos – o que talvez tenha acarretado tais quebras. Mesmo assim, é relevante o fato de ainda dizer que tal língua não faz parte dos seus planos, resistindo, em certa medida, às imposições do outro para que aprenda inglês. Ao dizer “eu planejei o que eu quero fazer no futuro entendeu? / e nisso eu não incluí o inglês”, diferentemente das outras entrevistadas, que parecem se identificar com a promessas da língua inglesa, para Malala nem mesmo a promessa de um futuro parece ser suficiente para instigar o desejo de saber essa língua, o que muito se assemelha ao que discutimos no recorte 8, mas Malala é a única participante a, de fato, enunciar que a língua inglesa não faz parte do seu futuro.

Na sequência, ao ser instada a falar sobre os seus planos, chama a nossa atenção a maneira como ela o faz. Malala lista-os, como em uma espécie de fluxograma, o que pode ser observado através da repetição da conjunção coloquial “aí” e da sequência temporal listada através de anos. Além disso, se comparado com outros momentos da entrevista, percebemos que este é um dos poucos em que a participante pouco hesitou ou fez pausas. Como se tal dizer já tivesse sido

elaborado e/ou contado em outras situações! Tal fato aponta para um dos sentidos da adolescência e que parece incidir na sua construção identitária: a questão do futuro.

Compreendemos que, na medida em que as perguntas passam de um questionamento sobre uma questão pedagógica – que envolve o contexto escolar da adolescente e, conseqüentemente, da adolescência – para um que envolve o planejamento para entrar na vida adulta, a aparente “prontidão” ao falar sobre seus planos parece ser um dos efeitos dessa espécie de ensaio para a vida adulta, que é a adolescência, conforme já debatemos em capítulo teórico. Assim sendo, tal dizer se apresenta como se estivesse sendo ensaiada ao longo dessa transição para tornar-se um sujeito supostamente “completo”: o adulto.

3.1.4 Colonização e/ou violência linguística?

Vejamos o recorte extraído da entrevista de Juliana:

Recorte 10

Pesquisadora: como que eram as aulas de inglês?

Juliana: era // no comecinho / tinha conversação / antes a gente num tinha o livro / a gente... eles só passava / uma série / Friends eu acho / ele passava / era um professor / passava / ele era bem legal / a gente até ficou triste quando ele saiu / aí era / ele passava essas séries / mostrando como que eles / como que... eh / tsc... conversam e tal / porque a gente convers... a gente não conversa tão rápido quanto eles né? / a gente conversa mais devagar / mais pausado / eles não né? /

No recorte acima, observamos que, ao procurar responder à pergunta a respeito das aulas de língua inglesa na ONG, Juliana o faz a partir de três negações: 1) não possuíam livros; 2) não conversavam rápido como os personagens do seriado; e 3) os personagens não conversavam tão pausadamente como “a gente”. Tais negações parecem apontar para algo que, no imaginário dela, faria parte do esperado. Espera-se ter livros e espera-se alcançar a fluência na língua estrangeira como o dito nativo, representado em seu dizer pelos personagens do seriado. Na LA, os mitos em torno do nativo e seus desdobramentos no ensino de línguas foram bastante debatidos nas últimas décadas, sobretudo em estudos desenvolvidos por Rajagopalan (2004; 2005), para quem a existência do conceito de falante não-nativo possuiria um princípio excludente (aquele que não é), e o conceito de nativo, por sua vez, propalaria a existência de um falante ideal, aquele que possuiria total controle dos mecanismos de sua língua, como se isso fosse possível. Na entrevista de

Juliana, é possível notar tal funcionamento excludente que o linguista aplicado assevera quando ela nos apresenta as três negações para falar sobre suas aulas (“a gente não conversa tão rápido quanto eles né?”). Nesse sentido, a imagem que ela constrói de si, enquanto aprendiz dessa língua se dá a partir de um negativo, do que ela não é.

Tal modo de representar-se como também representar as práticas da sala de aula além de repercutir um ideal de (aprendizagem de) língua reforçam também o que temos tentado problematizar acerca da intermediação do outro como condição para o ensino-aprendizagem, no caso de Juliana, aqui representados pelo livro e personagens do seriado. Não seria possível uma aprendizagem que não estivesse condicionada ao uso do livro, conforme já discutido por Coracini (1999), Souza (1999) e Carmagnani (1999)? Não poderia ela inscrever-se na discursividade dessa língua-cultura levando em conta a sua própria construção identitária?

Tais representações ecoam uma prática bastante característica do processo de ensinar-aprender línguas estrangeiras: a colonização linguística. Para discutirmos essa questão, retomemos os estudos de Mariani (2004) a respeito dos processos históricos instauradores de nossas políticas linguísticas. Nas palavras da autora, a

noção de colonização remete para a coexistência de povos com histórias e línguas distintas em um dado momento histórico. Colonizar supõe contato entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso da força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos. (...) Os efeitos ideológicos da colonização materializam-se em consonância com um processo de colonização linguística, que supõe a imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador enlaçando língua e nação em um projeto único (MARIANI, 2004, pp. 23-25)

Ainda que o contexto de ensino de línguas no Brasil, atualmente, não possua o funcionamento de uma colônia, há uma memória colonial que perpassa as práticas político-pedagógicas desse contexto que instituem certa imposição de ideias linguísticas que não são advindas da metrópole, conforme condições de produção estudadas por Mariani (2004), mas que possuem um funcionamento que alguns autores têm chamado de neocolonial (PENNYCOOK, 2004; CANAGARAJAH, 2004). Assim sendo, tendo em vista que partimos de uma noção de língua calcada na indissociabilidade entre o par língua e cultura (CORACINI, 2007a), em se tratando de ensinar-aprender línguas estrangeiras, este ato se configura como prática

colonizadora, uma vez que seria impossível ensinar qualquer língua sem também ensinar aspectos culturais. No dizer de Juliana, é possível entrever tal prática colonizadora a partir da escolha do seriado⁶⁶ e da forma como o mesmo é representado por ela.

Derrida ([1996] 2001, p. 45) afirma que “hoje, alguns estão obrigados a ceder à homo-hegemonia das línguas dominantes, estão obrigados a aprender a língua dos senhores, do capital e das máquinas, estão obrigados a perder o seu idioma para sobreviverem ou para viverem melhor”. Que o professor tenha escolhido um seriado americano e não indiano ou jamaicano (países cuja língua oficial também é o inglês), por exemplo, é indicativo de um modo de privilegiar determinada língua-cultura em detrimento de outras; a homo-hegemonia de que nos fala Derrida é, em outros termos, um modo de colonizar o outro.

Para continuar a discussão, vejamos parte da entrevista de Nina:

Recorte 11

Pesquisadora: mas você tem vontade de aprender?

Nina: agora eu tenho / vontade de começar a falar

Pesquisadora: por que agora?

Nina: ah porque eu vejo a (professora voluntária americana) conversando / igual / ela também dá aula de / religião sabe? / aí na hora que a gente vai rezar o pai nosso / ela só sabe fazer o dela em inglês // e é bonito também quem fala inglês né? / imagina? / um emprego que aí chega umas pessoas e a gente tem que receber falando inglês / que são de outros países?

Durante nossas visitas à ONG e observações feitas durante as aulas de língua inglesa, uma das coisas que nos chamou a atenção foi a importância da religião na relação professora-alunas. No recorte supracitado, a prática religiosa relaciona-se com a habilidade oral na língua inglesa. Rezar em língua inglesa é aquilo que desperta a vontade de Nina falar essa língua, conforme visualizado através do uso do advérbio de tempo “agora” no trecho “agora eu tenho / vontade de começar a falar”. Entretanto, o que desperta tal vontade não parece ser tanto uma vontade de saber de si, mas uma vontade de saber do outro.

No fragmento “aí na hora que a gente vai rezar o pai nosso / ela só sabe fazer o dela em inglês”, interessa-nos pensar na relação de pertença à/da língua materializada pelo uso do pronome possessivo “dela”. A professora não reza o pai

⁶⁶ Friends é uma das mais famosas séries americanas cujo enredo baseia-se em histórias cotidianas de seis amigos americanos residentes em Manhattan, distrito de Nova Iorque.

nosso em inglês, mas reza o pai nosso dela em inglês. Tal dizer nos remete às palavras de Derrida ([1996] 2001, p. 57), quando ele nos diz que “não falamos nunca senão uma língua – e ela é dissimetricamente, a ele regressando, sempre, do *outro*, do outro, guardada pelo outro. Vinda do outro, permanecendo do outro, ao outro reconduzida”. Nesse sentido, quando Nina diz que agora tem vontade de aprender a falar e justifica tal vontade em função de ver a professora “falando e rezando o pai nosso dela em inglês”, temos aí esse endereçamento ao e/ou vindo do outro que Derrida ([1996] 2001) observa. O dizer de Nina aponta para uma vontade de falar a língua-cultura do outro. Aliás, o próprio papel que “falar” uma língua cumpre é algo que também remete ao outro.

A vontade de saber falar essa língua reconduzida ao outro também reaparece na sequência do dizer, no trecho “e é bonito também quem fala inglês né? / imagina? / um emprego que aí chega umas pessoas e a gente tem que receber falando inglês / que são de outros países?”. Ou seja, aprende-se para receber o outro e atender a suas demandas. Além disso, neste trecho, chama a atenção o funcionamento, para dizer em termos lacanianos, das pulsões escópica e invocante. Para ela, é bonito quem fala inglês e não é bonito falar inglês. Anteriormente, ela também havia dito que agora tem vontade de aprender essa língua porque vê a professora falar. Não se trata de escutar, mas ver falar. Todas essas imagens produzidas no fio do dizer materializam, em nossa leitura, a alteridade constitutiva do processo de ensinar-aprender línguas, dos modos de se ver e se ver nos olhos do outro ou, no caso de Nina, na voz do outro.

A alteridade é constitutiva de qualquer processo subjetivo, como antes discutido. No entanto, o que tem chamado a nossa atenção nos dizeres das participantes é o fato de ela ser representada como condição para o processo de ensino-a aprendizagem de línguas. Há uma vontade de saber do outro, saber falar a língua do outro, mas onde estaria a vontade de saber de si, de falar de si: o desejo?

Prossigamos a discussão, a partir do que lara nos disse:

Recorte 12

Pesquisadora: por que você acha que aqui vocês estudam inglês?

lara: ah pra // ah é pra ter facilidade no mercado de trabalho / por exemplo / se um... um... um gringo igual eu falo / se um gringo chegar lá na empresa de trabalho / ele vai... a gente não vai entender nada que ele tá falando / então é bem assim / é mais fácil ter alguma coisa assim / por exemplo pergunta... a gente pergunta se pode

ajudar ele / essas coisas e tal / levar ele pra sala / com quem ele quer falar

Pesquisadora: e que que você acha do inglês? / da língua

lara: eu acho bem interessante / e eu já queria aprender nasce... eh... / já queria nascer apr... eh... / sabendo falar mas infelizmente não // tem que aprender

Pesquisadora: e por que você já queria ter nascido falando?

lara: porque eh... eu gosto assim // como eu falei eu tenho interesse em viajar / e assim o inglês é uma parte essencial pra mim / conseguir ter... // ah eu não sei explicar / ter facilidade com o convívio / com as outras pessoas por exemplo / tipo você não pode chegar numa loja e ficar lá “eu quero aquilo ali / aquilo ali” / apontando / aí é mais fácil você saber falar / e também porque eu gosto do inglês / eu não sei / eu gosto

Inicialmente, chama a nossa atenção o uso do verbo “ter”, quando lara tenta racionalizar os motivos pelos quais ela teria o curso de inglês na ONG. Os dizeres “para ter facilidade no mercado de trabalho”; “é mais fácil ter alguma coisa”; “conseguir ter”; e “ter facilidade com o convívio” apontam para uma representação da língua inglesa como mero instrumento de inserção nas demandas de uma sociedade dita hegemônica: entrada no mercado de trabalho; e da sociedade do consumo, quando a participante fala sobre aprender a língua inglesa para entrar em uma loja. No trecho “é mais fácil ter alguma coisa”, a língua inglesa assume a faixa de significação de objeto, ou seja, algo que lhe é exterior e não aquilo no qual ela se inscreve. Tanto que, ao listar os motivos pelos quais ela faz o curso, a participante lista todas essas demandas e apenas ao final ela se coloca, ao dizer que faz o curso porque gosta. Nos trechos, “se um gringo chegar lá na empresa / ele não vai entender nada que ele tá falando”; a justificativa para aprender essa língua-cultura se dá mais como uma tentativa de ser objeto de desejo do outro do que como escrit(ur)a⁶⁷.

No que diz respeito às demandas do outro, interessa-nos pensar o funcionamento da marcação do masculino singular em seu dizer (o gringo / ajudar ele / levar ele na sala / com quem ele falar). Consideramos significativo notar que o outro com o qual ela se confronta (convocando aí os sentidos de estar em face de) é representado através do masculino plural. Não somente nesse recorte, mas em outros momentos das entrevistas, é recorrente a marcação no masculino-universal e desse confronto “nós e eles”. Para discutir tal questão, trazemos alguns

⁶⁷ A questão da escrit(ur)a e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira foi discutida anteriormente, em nosso capítulo teórico.

apontamentos de Butler ([1990] 2016, p. 47) a respeito dos trabalhos de Irigaray ([1977] 2017) e Foucault ([1988] 2011):

[p]ara Irigaray, a gramática jamais poderá ser um índice seguro das relações de gênero, precisamente porque sustenta o modelo substancial do gênero como sendo uma relação binária entre dois termos positivos e representáveis. Na opinião de Irigaray, a gramática substantiva do gênero, que supõe homens e mulheres assim como seus atributos de masculino e feminino, é um exemplo de sistema binário a mascarar de fato o discurso unívoco e hegemônico do masculino, o falocentrismo, silenciando o feminino como lugar de uma multiplicidade subversiva. Para Foucault, a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário. A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica.

Quando a filósofa traz para discussão a sua leitura dos trabalhos de Irigaray e Foucault, Butler propõe compreender como as categorias do sexo, gênero e desejo são agenciados de modo a produzirem sujeitos sócio-historicamente aceitos e aceitáveis. Ao focar o seu olhar para a manifestação de tais categorias na linguagem, sobretudo para o binarismo construído pela gramática, a autora propõe atender para o fato de tal regulação binária contribuir para a manutenção de identidades fixas que se constroem em torno das ilusões do “ser” e da “substância”, a chamada metafísica da substância. Associada ao pensamento de Nietzsche, tal corrente filosófica propõe o entendimento de que a formulação gramatical “sujeito e predicado” refletem uma anterioridade ontológica da substância e do atributo (BUTLER, [1990] 2016, p. 28), o que corrobora para a compreensão de um sujeito dotado de essência, em outras palavras, coincidente em si mesmo. Ao trazermos tais considerações para o nosso trabalho, buscamos interrogar o funcionamento de tal regulação binária em nosso *corpus*. Como isso se manifesta em nossa língua-cultura? Em que medida os binarismos gramaticais de nossa língua-cultura instituem, reforçam e/ou mascaram a hegemonia do masculino?

Quando retomamos o excerto retirado da entrevista de Lara, é interessante notar como a construção da imagem do outro se dá através de uma figura masculina: o gringo. Por que não dizer “a gringa”? Além disso, observamos também uma transformação gramatical em “língua inglesa”, que passa de substantivo feminino para masculino, “o inglês”. Tal transformação produz efeitos de personificação dessa língua, como se tal língua tomasse, de fato, uma forma

masculina. Ao buscarmos algumas possibilidades interpretativas para tal personificação, que é recorrente em todos os dizeres das participantes, entendemos que talvez isso se dê em função da imposição do aprendizado dessa língua-cultura na instituição, que “silencia o feminino como possibilidade de multiplicidade subversiva” (cf. IRIGARAY, [1977] 2017) e que promove, de certo modo, uma outra instância das violências que elas vivenciam diariamente, no caso da instituição, a violência linguística.

3.1.5 Considerações parciais

Desde o fim da década de 90, linguistas aplicados como Pennycook (1998, 2004), Carmagnani e Grigoletto (2001), Canagarajah (2004), Rajagopalan (2004, 2005), dentre tantos outros, debruçam-se em torno da construção do imaginário da língua inglesa como ferramenta hegemônica da comunicação internacional e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem dessa língua nos mais diversos contextos. Conforme debatido ao longo das apresentações dos resultados de análise, através da análise linguístico-discursiva dos excertos, essa é uma representação que ainda se arrasta nos dias de hoje. A língua inglesa ainda é representada como um instrumento: para entrada no mercado de trabalho, para comunicação internacional e, sobretudo, para acesso a lugares sociais de prestígio de nossa sociedade neoliberal. Em nossa leitura, o funcionamento de tais representações muito se deve à configuração dos laços sociais que permeiam a multiplicidade de relações entre aluna vs. língua-cultura-do-outro.

No que tange tais configurações, foi-nos possível entrever, a partir da análise dos dizeres das participantes, o funcionamento de um laço que transita entre o discurso do mestre, do universitário e do capitalista. Enquanto discurso do mestre, uma vez que esse laço com a LI parece se estabelecer em um funcionamento de “mestre/escravo”, já que o outro (representado ora pelo livro didático, ora pelo aplicativo, ora pelo professor e ora pela professora nativa e pelo nativo) parece ser signatário de um ideal de todo saber - resultando na própria impossibilidade de governar o seu próprio saber, o que caracteriza o discurso do mestre. Vislumbramos também o funcionamento do discurso universitário – que, na topologia lacaniana, se apoia no discurso do mestre – pois o S_2 , neste caso, é o saber que o mestre usurpa do escravo, numa espécie de tirania do saber. O que se produz, no discurso do universitário, é um $\$$ reduzido à repetição, sem crítica. Compreendemos a

possibilidade de ambos os funcionamentos dos discursos a partir do mapeamento das representações de ensino-aprendizagem de línguas condicionadas à figura do professor, livro-didático, aplicativo, professor nativo e o nativo em si. Além disso, no que diz respeito ao discurso do universitário, foi possível também depreender do corpus uma relação com essa língua-cultura absolutamente colada ao imaginário que se produziu sobre ela até então. Ou seja, apenas se repete um saber, numa espécie de saber que não se sabe.

No que concerne ao discurso do capitalista, ao ser representada como instrumento de acesso às demandas de uma sociedade neoliberal, a língua inglesa passa a ocupar a faixa de significação de produto que, às participantes, é apresentado como produto de consumo. Deve-se consumir essa língua, o que, na grande maioria dos recortes, aparece como possível na medida em que se paga por seu ensino. Em suma, a configuração do laço com a língua inglesa é representada como algo que muito pouco diz ou promove uma relação consigo, mas uma relação alienante.

De acordo com Prasse (1997), o desejo pelas línguas estrangeiras se dá como um desejo em gozar como o outro, ocupar o lugar do outro. Tendo em vista o momento socio-histórico em que vivemos, no qual “gozar como o outro” é regido pelo imperativo de “consumir como o outro”, vislumbramos que o desejo pela língua estrangeira, no dizer das entrevistadas, se materializa em um desejo de também consumir como o outro. Nesse sentido, parece haver uma identificação com a promessa da/na língua inglesa, que reside em uma promessa de se inserir nas demandas da sociedade neoliberal. Por outro lado, não conseguimos vislumbrar, na materialidade linguística, uma identificação com as promessas do/no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ao mesmo tempo em que se espera que essa língua prometa a inserção e a ocupação de um lugar social, aprender essa língua parece ser impossível. O ensino-aprendizagem é representado como uma promessa, no sentido derridiano, que difere/adia a inscrição das participantes nessa língua-cultura. Nesse sentido, os resultados de análise deste eixo apontam para uma identificação com a *promessa* (DERRIDA [1996] 2001) dessa língua, que promete um futuro; entretanto, tal promessa se mostra insuficiente para desejar saber, se inscrever nessa língua. Essa insuficiência da promessa de um futuro parece se encontrar atrelada à condição de vulnerabilidade social, como também à ausência de um enganchamento entre alunas-professorxs. Conforme discutido, a

vulnerabilidade social afeta o modo como as alunas concebem o ensino-aprendizagem da língua inglesa de modo que as participantes passam a se ver como aquelas que não “podem” (recorte 3) se inscrever nessa língua cultura. Assim, isso só se torna realizável, quando são “importadas”, trazidas e vistas pela professora.

Para continuar a discussão, passemos para o próximo eixo temático.

3.2 EXPERIÊNCIAS DE BORDA

Como fazemos corpo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? Como delineamos os modos pelos quais nos vemos e somos vistos? O que regula tais modos de se relacionar com o corpo (do outro e de si)? No segundo eixo temático de nossa tese, apresentamos os resultados de análise de nosso *corpus* que nos instigaram a tentar responder tais questionamentos. Para tal, organizamos o último eixo temático de nossa tese em quatro subseções, representadas pelas categorias de análise mapeadas. Na primeira delas, nomeada “Doutrinas da educação: jogos de poder e resistência”, problematizamos recortes que apontam para modos de olhar para o corpo no seu confronto com instâncias de saber-poder. Em um segundo momento, na subseção “(De)que língua-cultura estamos falando?”, discutimos representações de língua que apontam para a formação de corpos dóceis na relação institucional que se estabelece com o poder-saber sobre/da língua inglesa. Na terceira subseção, por sua vez intitulada “Na cena do desejo da língua do Outro”, discorremos sobre representações de ensino-aprendizagem da LI atreladas à (im)possibilidade de uma tomada da palavra, de um protagonismo subjetivo. Na quarta seção, designada “(Entre)laços do feminino e da adolescência”, problematizamos as representações em torno do ser mulher, adolescente e aluna de periferia, a partir das “promessas” (DERRIDA, [1996] 2001) da/na língua-cultura do outro.

3.2.1. Doutrinas da educação: jogos de poder e resistência

No primeiro recorte deste eixo, trazemos um trecho da entrevista de Tainá, que começou a participar das atividades da ONG aos 11 anos de idade e, na ocasião da entrevista, tinha 16 anos. Vejamos seu relato:

Recorte 13

Tainá: porque antigamente era melhor / tinha mais aulas / que nem / tinha dança / tinha aula de bordado / antes tinha um monte de coisa / só que como a gente entrou no mundo do trabalho / aí d... mudou sabe? / mudou muita coisa

Pesquisadora: e que que você achou dessa mudança?

Tainá: ah eu não gostei não

Pesquisadora: não? / por que?

Tainá: acho que agora... assim / eu entendo porque / a gente cresceu e tal / mas sei lá / foi muito / meio uma porrada muito forte sabe?

Pesquisadora: é? / por que você sentiu isso?

Tainá: ah mudou muita coisa / do nada [nome da ONG] vem / ah vocês não pode chegar atrasada / ah não sei o que não sei que / não sei o que não sei o que / e fica cobrando muita coisa sabe? / e é cansativo porque a gente vem pra cá / aí depois vai trabalhar / aí depois ainda vai pra escola / chego na minha casa é 11 horas

Pesquisadora: uhum / entendi / e do que que você menos gosta daqui?

Tainá: ixi // do que que eu menos gosto? / eu acho que da cobrança

Pesquisadora: é?

Tainá: ah é chato / tipo eles cobram coisa muito nada a ver sabe? / antes era pior ainda / eles cobravam cabelo preso / eles queriam cabelo preso e tal / por causa das meninas menores / mas a gente nem tem contato com elas / aí só que aí mudou / aí não tem mais / ainda bem né (risos)?

O que salta aos olhos, no dizer de Tainá, é o uso dos marcadores temporais (“hoje”, “antigamente”, “antes” e “agora”) que ela faz ao tentar discursivizar a percepção da mudança que ela menciona ter vivido (ou estar vivendo?). A presença de tais marcadores parece produzir efeitos de sentido de não somente divisão do tempo, mas também a marcação de um confronto subjetivo que ela vive (“antigamente era melhor” vs. “antes era pior ainda”) e que se deu com a sua entrada no mercado de trabalho, confronto esse que, em nossa leitura, parece se manifestar e ser marcado no corpo.

Notamos que são várias as imagens de corpo que a participante traz para o dizer, para tentar elaborar as mudanças das quais ela se queixa e pelas quais se angustia. Num primeiro momento, temos uma pequena lista das aulas das quais ela diz sentir falta; são elas: informática, dança e bordado, atividades essas que curiosamente envolvem algum tipo de investimento corporal, seja na relação com a máquina (informática), seja com o próprio corpo em movimento (dança) ou com as próprias mãos (bordado). Em seguida, no trecho “só que como a gente entrou no mundo do trabalho / aí d... mudou sabe?”, é interessante a “escolha” lexical que ela faz para se referir ao fato de ter que trabalhar. Ao dizer “mundo do trabalho”, o substantivo “mundo” convoca aí os sentidos de um outro lugar a ser habitado, o que, novamente, requer um investimento de seu corpo, de se relacionar com esse novo mundo e de, conseqüentemente, habitá-lo. Entretanto, a entrada para esse outro mundo parece ser aquilo que lhe causa dor, como observado em “acho que agora...

assim / eu entendo por que / a gente cresceu e tal / mas sei lá / foi muito / meio uma porrada muito forte sabe?”. Crescer, ou seja, a transformação do seu próprio corpo, parece ser sinônimo de violência (“meio uma porrada muito forte”). A esse respeito, compreendemos que tal violência parece se dar de dois modos: no confronto com o real do corpo e com o olhar do outro.

Para desenvolvermos o que entendemos por “confronto com o real do corpo”, retomemos algumas considerações de Backes (2004) acerca da reatualização do *estádio do espelho* (LACAN, 1998) na adolescência. Segundo a autora, a ideia de que há uma reconstituição do estádio no espelho na adolescência foi desenvolvida pelos estudos do psicanalista Rassial (1997). Em sua leitura,

[o] sujeito, em sua constituição via imagem, articula, simultaneamente, a referência ao outro do espelho que lhe oferece a imagem especular com a referência ao Outro, lugar das identificações simbólicas possíveis. Ao mesmo tempo, na adolescência, o outro familiar passa a ser interrogado na sua capacidade de fazer a mediação desta passagem (BACKES, 2004, p. 33).

Diferentemente da primeira infância, em que o Outro materno intermedia e estabelece as imagens especulares com as quais o bebê se funda e, portanto, se identifica, na adolescência, há também uma passagem do eu especular para o eu social, mas, dessa vez, essa passagem se dá através do grande Outro e não do Outro materno. Assim como no estádio do espelho do estágio de *infant*, na adolescência, há também uma nova assunção da imagem do próprio corpo, o que Rassial (1997) chamou de “golpe do real da puberdade”. O golpe do real da puberdade – que, no fio do dizer, se materializa em “uma porrada muito forte” – é o confronto com o real do próprio corpo do adolescente. Se retomarmos o dizer de Tainá, interpretaremos que tal confronto se dá na (im)possibilidade de dizê-lo, de colocar em palavras, ou seja, de simbolizar o porquê de tal violência (“a gente cresceu e tal / mas sei lá” e “eles queriam cabelo preso e tal / por causa das meninas menores / mas a gente nem tem contato com elas”).

É também uma violência que se manifesta no e pelo olhar do outro. Ainda no texto de Backes (2003, p. 38), a autora relata um dizer de uma analisanda adolescente, quando lhe disse: “sinto que o meu corpo está atravessado por inúmeros olhares, como se fosse uma gelatina transparente”. Tal dizer parece ecoar os modos como Tainá também representa seu corpo, como “uma gelatina transparente, atravessada por inúmeros olhares”. Quando ela reclama da cobrança

e do fato de lhe exigirem que prenda os cabelos, chama a nossa atenção o uso e a repetição do pronome “eles”, no trecho “eles cobravam cabelo preso / eles queriam cabelo preso e tal”. O olhar do outro que a lê e que, portanto, a interpreta, é o mesmo que também violenta (FOUCAULT, 1997), pois é o outro que lê o seu corpo e que lhe impõe os modos de se relacionar com ele.

É o que o relato de Beatriz também nos diz acerca dessa imposição dos modos de se relacionar com o próprio corpo. Vejamos:

Recorte 14

Pesquisadora: e do que que você menos gosta aqui?

Beatriz: algumas partes de falta de organização / por exemplo / pra apresentação / de fim de ano // chega lá no teatro / que na maioria das vezes é no teatro de Paulínia / aconteceu de sumir roupa / ficar roupa pra trás aqui [nome da ONG] / desorganização no horário / fala que vai sair um horário / e chega... fala que vai sair às 9 da manhã / e chega às 10 e meia da noite / e chega aqui é 11 e meia // eh que mais // das partes que eu não gosto são poucas daqui / e algumas regras que eu acho que // eh / desnecessário

Pesquisadora: tipo o que?

Beatriz: o do cabelo / que tem que vir de cabelo preso / mas a gente... nois não vem / eh às vezes é necessário / às vezes não / vim só de cabelo preso / não / às vezes tipo assim / você liberar o cabelo solto é uma maneira da menina cuidar do cabelo / porque ela vai fal... pensar assim / com meu cabelo solto o povo vai perceber que tá sujo / que tem piolho / então vai ser uma maneira dela cuidar / porque só preso ninguém percebe /então / essa parte do cabelo // o do chiclete / às vezes / tem o lado bom e o lado ruim / o lado bom de ter essa regra é que você não vê carteira embaixo grudada chiclete / você não vê papel de chiclete jogado por aí / mas a parte ruim é que às vezes você tem vontade de alguma coisa assim / mesmo que não possa comer / você tem um chiclete uma bala / alguma coisa que vai saciar a sua vontade / então acho que é meio desnecessário isso

Ao longo do excerto extraído da entrevista de Beatriz, observamos certa repetição da indeterminação do sujeito gramatical, como é possível notar no emprego verbal nos trechos “chega lá no teatro”; “fala que vai sair um horário/ e chega... fala que vai sair às 9 da manhã / e chega às 10 e meia da noite / e chega aqui é 11 e meia”. Ao queixar-se da falta de organização, a participante não identifica o sujeito de tais ações, deixando os sentidos em suspenso. Quem chega? Quem fala? Além desse trecho, é também possível verificar a indeterminação do sujeito gramatical quando ela diz “a do cabelo / que tem que vir de cabelo preso”. Quando utiliza o deôntico “tem que”, Beatriz também não traz para o seu dizer quem teria lhe dito que deveria ter de ficar com o cabelo preso. Por mais que seja possível inferir que a regra do uso do cabelo preso tenha sido estabelecida pela ONG, o fato

de não enunciar o sujeito gramatical dessas ações é algo que parece dizer das relações de saber-poder engendradas no espaço da instituição.

Para compreendermos seu funcionamento, vejamos, por exemplo, as situações das quais ela se queixa, ou nas quais ela diz gostar menos da organização. Num primeiro momento, ela se queixa da falta de organização e, logo em seguida, das regras às quais ela deve se submeter, enquanto aluna. O que é curioso, pois ambas as situações se relacionam com a questão da disciplina, seja a falta dela ou sua presença. Nesse sentido, quando dizemos que a indeterminação do sujeito gramatical, no dizer de Beatriz, é algo que (d)enuncia as relações de saber-poder da instituição, remetemo-nos ao poder disciplinar, que Foucault ([1975] 1997) discute, como sendo aquilo que não é desempenhado por um determinado indivíduo ou instituição, mas que funciona em malhas, operando em sua microfísica. Em outras palavras, o poder disciplinar não seria exercido senão por um sujeito indeterminado, conforme notado no dizer da entrevistada.

Por outro lado, é também curioso que, ao mesmo tempo em que a entrevistada se queixa da ausência de disciplina da instituição, em relação aos horários, ela também se queixa da presença dela, pelo fato de ter que prender os cabelos. Isso nos remete ainda às asserções foucaultianas acerca da produção das subjetividades pelo poder disciplinar. Segundo o autor,

[o] poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...) A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfantes que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se o compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (FOUCAULT, [1975] 1997, p. 167).

Ao torná-los instrumentos de seu exercício, a disciplina fabrica sujeitos que, ao se submeterem a ela, também a transmitem. No dizer de Beatriz, isso parece se materializar quando ela se queixa da falta de disciplina por parte da instituição, durante a organização de sua apresentação. A queixa revelaria, desse modo, o adestramento que Foucault observa acerca do funcionamento do poder disciplinar. Em outras palavras, o mesmo indivíduo que deve se submeter à regra do cabelo preso é aquele que também faz funcionar – ou pelo menos espera funcionar,

no fio do dizer – que a disciplina em relação à pontualidade também funcione. Por outro lado, se, conforme Foucault ([1988] 2011), só há relação de poder na medida em que há a possibilidade de resistência, é possível também identificar momentos de resistência no dizer da participante. Conforme sequência do último trecho analisado, quando Beatriz diz “mas a gente... nois não vem / eh às vezes é necessário / às vezes não”, a oração adversativa “mas a gente... nois não vem” aponta para tal possibilidade de resistir ao poder disciplinar escolar.

Ademais, o fato de enunciar na primeira pessoa do plural, primeiramente como “a gente” e depois como “nois” (*sic*) e não na primeira pessoa do singular (“eu não venho”) aponta para um distanciamento e a tomada de posição daquela que fala em nome do grupo, no caso: o de alunas adolescentes. Conforme pontuado, a adolescência é caracterizada por um momento em que o sujeito é levado a questionar as relações que antes tinham como base a família e, portanto, a vida privada, e que agora também constituem a vida pública. Nesse sentido, o próprio fato de dizer para a pesquisadora que não vem de cabelo preso é algo que também diz desse período vivido pelo grupo ao qual ela pertence, de adolescentes, e o qual ela também representa, na tessitura do dizer, ao enunciar “a gente / nós”.

O que queremos dizer é que se, na infância, aliena-se aos pais, de quem depois é preciso separar-se, na adolescência, aliena-se ao grupo – o que parece se materializar no dizer das participantes, haja vista o fato de enunciarem na primeira pessoa do plural, falando como um grupo e não como “eu”. Para entrar na vida adulta, por outro lado, é preciso separar-se novamente e constituir uma ideia de si separado do grupo de amigas – daí a atualização do estágio do espelho através da qual tais mesmos movimentos acontecem.

Outro fato que é digno de nota, no que concerne à questão da adolescência, é a segunda regra da qual ela também se queixa: a do uso do chiclete. Ao ser comumente construído pelo imaginário como “rebelde”, o corpo adolescente, enquanto materialidade simbólica, é comumente representado com atributos que fazem tal imaginário funcionar e circular. O uso do chiclete é um deles, que produz efeitos de sentido de rebeldia, de um corpo (in)disciplinado. Quando Beatriz relata o lado bom e ruim da regra sobre o uso do chiclete, ela conta que o lado bom seria o fato de não se ver mais carteiras com chicletes. O que chama a nossa atenção em seu dizer é o modo como ela o diz. No fragmento “o lado bom dessa regra é você não vê carteira embaixo grudada chiclete”, ao dizer “carteira

embaixo grudada chiclete”, a participante não informa quem teria executado a ação. Como uma espécie de voz passiva, em que o sujeito gramatical que sofre a ação aparece (“cadeira grudada”) e o que a exerce é omitido, tal dizer reforça o que temos tentado defender a respeito da questão do apagamento subjetivo no dizer das entrevistadas. Assim como em outras entrevistas, nesta, a participante também não enuncia em primeira pessoa do singular – o que também volta a ocorrer na sequência do recorte, quando afirma “você não vê papel de chiclete jogado por aí / mas a parte ruim é que às vezes você tem vontade de alguma coisa assim / mesmo que não possa comer / você tem um chiclete uma bala / alguma coisa que vai saciar a sua vontade”. Mesmo ao falar de sua vontade, ela não enuncia na primeira pessoa e, temos aí também uma mudança de posição subjetiva. Se no início do recorte, ela (se) dizia em nome do grupo, agora ela (se) diz a partir da segunda pessoa do singular, “você”, ou seja, do outro. Além disso, é digno de nota a ausência de complemento no fragmento “alguma coisa que vai saciar a sua vontade”. Por mais que seja possível inferir a relação entre vontade com vontade de comer algo ou de poder mascar chiclete, ela não o diz. Questionamos, então, que vontade de “alguma coisa” seria essa? E isso saciaria sua vontade de quê? O que nos remete a diferenciação entre vontade e desejo. Uma vez que o desejo não tem nome, mas a vontade, sim. Estaria ela falando de desejo nesse trecho?

No que diz respeito ao papel do outro na intermediação da sua relação consigo, retomemos ainda o que ela diz sobre manter os cabelos presos. Ao defender o uso do cabelo solto, Beatriz argumenta que deixá-lo assim seria algo que instigaria as alunas a cuidarem de seus cabelos. No fragmento “você liberar o cabelo solto é uma maneira da menina cuidar do cabelo / porque ela vai fal... pensar assim / com meu cabelo solto o povo vai perceber que tá sujo / que tem piolho”, interessamos pensar na questão do cuidado de si. No trecho, esse cuidado não possui o “eu” como causa, mas o outro, ou melhor dizendo, o olhar do outro como aquilo que a faria olhar para e cuidar de si (“o povo vai perceber que tá sujo”). A escolha lexical do substantivo “povo” também é algo que nos salta aos olhos, pois tal palavra, além de ter como sinônimos substantivos como “pessoas”, “população”, ela carrega também os sentidos de “público”. Isso contribui para o que estamos procurando desenvolver, a respeito da resignificação do estádio do espelho na adolescência, pois se na infância o olhar do Outro-materno era o responsável pela assunção da imagem especular, na adolescência, é o Outro-público que intermedia essa relação.

O Outro-materno, que era todo, acaba se mostrando barrado (caso a castração opere) e, por isso, faz com que se procure nesse Outro-público aquilo que falta a mãe. Entretanto, o Outro-público também se caracteriza pela barra, que castra o sujeito. Nesse sentido, é interessante pensar no que temos discutido acerca da necessidade de consistência desse Outro, para que essas operações se deem, mas é uma consistência que vem sendo cada vez mais falha. O que se coloca é: conseguiria a instituição ocupar esse lugar de Outro consistente, porém barrado para essas meninas?

Uma outra possibilidade interpretativa para essa questão é a de tomada de consciência de si no/pelo olhar do outro, conforme trechos “com meu cabelo solto o povo vai perceber que tá sujo” e “porque só preso ninguém percebe”. O verbo “perceber” produz, justamente, efeitos de sentido de “compreender”, “conhecer”, de uma tomada de consciência. Nesse sentido, ao defender o uso dos cabelos soltos, o dizer da participante parece apontar também para um desejo de ser vista, ser notada, compreendida pelo outro, já que, quando preso, “ninguém percebe”.

Além dessas questões, gostaríamos de pontuar algumas considerações em torno do olhar do Outro na constituição dos modos como ela se relaciona com seu corpo. Como já discutido, as representações de práticas discursivas (re)produzidas no interior da ONG encontram-se atreladas, no dizer de Beatriz, a um funcionamento que remete ao poder disciplinar foucaultiano. Posto isso, pensemos na produção de subjetividades promovida pelas relações de saber-poder na organização. Como um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), as Organizações Não Governamentais também auxiliam na manutenção e transmissão do poder disciplinar. Com o objetivo de educar, produzindo indivíduos socialmente aceitáveis à sociedade dita hegemônica, tais organizações também fabricam sujeitos à medida que (re)produzem práticas disciplinares. Nesse contexto, uma vez que uma de nossas perguntas de pesquisa interroga as identidades de gênero que são forjadas no interior da instituição, o relato de Beatriz parece auxiliar-nos nessa tarefa. Para discutir essa questão, retomemos, antes, algumas considerações de Louro ([1997] 2014), acerca da escolarização dos corpos e das mentes. Segundo a autora,

por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades

“escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir* (LOURO, [1997] 2014, p. 65).

Ao educar os corpos, produzindo suas possibilidades de sentido e de circulação, a instituição escolar também (re)produz uma escolarização das identidades sexuais e de gênero. O que é curioso, no caso da ONG, especificamente, é que mesmo que nenhuma escola pública do estado de São Paulo obrigue alunas a prender os cabelos, tão menos a alunxs usarem uniforme escolar – conforme inciso V do artigo 1 da Lei 3913/83⁶⁸ –, a organização ainda cobra a utilização de ambos. Em nossa leitura, a cobrança do cabelo preso, bem como a utilização do uniforme constituem práticas disciplinares que promovem a homogeneização do corpo feminino, bem como sua docilização. Em uma análise feita por Bordo (1993), a autora problematiza os modos como a docilização dos corpos femininos funcionam na pós-modernidade, ao discutir seus modos de circulação na mídia americana. Em todos os anúncios analisados, as mulheres são retratadas com cabelos soltos, o que, em seu gesto interpretativo, revela a construção de um imaginário que (re)produz a construção de uma ideia de feminilidade atrelada à imagem sexualizada da mulher. Quando trazemos tais considerações para as condições de produção da nossa pesquisa, e para o dizer de Beatriz, compreendemos que, ao instituir um espaço que promove a afirmação do mesmo, com a aceitação restrita a alunas do sexo feminino, e ao impor os modos de seus corpos circularem e produzirem sentido no seu interior, a ONG também promove a reprodução de uma feminidade docilizada, através da repressão de sua sexualidade.

Nesse sentido, quando interpretamos os fragmentos do dizer de Beatriz (“com meu cabelo solto o povo vai perceber que tá sujo” e “porque só preso ninguém percebe”) como um desejo de ser compreendida e notada pelo outro como possibilidade de estabelecer uma relação (de cuidado) consigo, queremos dizer que, ao reprimir, de certo modo, a expressão de sua sexualidade, a ONG parece também reprimir as possibilidades de exercer sua singularidade.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/13016080/inciso-v-do-artigo-1-da-lei-n-3913-de-14-de-novembro-de-1983-de-sao-paulo>. Último acesso em jun. 2017.

Para continuar a discussão sobre o controle dos corpos, no interior da instituição, vejamos o relato de Geovana, aluna que, durante a entrevista, estava com 17 anos e começou a frequentar a ONG aos 11 anos de idade.

Recorte 15

Pesquisadora: então / e por que vocês pararam de ter aula de inglês?

Geovana: ah eu te falei / foi por causa do comportamento (risos) / foi assim / minha turma foi uma das turmas que deu mais trabalho / aí... sempre teve esse negócio de perder as coisas / lembro que teve uma... você sabe o que é [nome da apresentação anual teatral] aqui né?

Pesquisadora: uhum

Geovana: é quando tem o teatro e tal / tiraram metade da turma pra perder o teatro / que ficaram só assistindo / não fizeram / e esse negócio do... que ninguém deu valor à aula de inglês / aí acabou também

Durante uma de minhas visitas à ONG, antes da realização das entrevistas, Geovana havia me relatado o fato de terem sido punidas pelo mau comportamento com a perda das aulas de inglês. Ao ser instada a contar-me, novamente, sobre o ocorrido, ela traz algo que não havia me informado anteriormente: o fato de também ter perdido o direito de participar da apresentação teatral anual da instituição. Por que teria ela trazido essa nova informação para o dizer? Por que a perda das aulas de língua inglesa a fez também remeter à participação na apresentação teatral?

Para pensar sobre esses questionamentos, retomemos o trecho “tiraram metade da turma pra perder o teatro / que ficaram só assistindo / não fizeram”. O uso do verbo “assistir”, juntamente com o advérbio “só”, produz efeitos de sentido de exclusão de algo que, até então, se esperava ver realizado. Assistir à apresentação de teatro significa ocupar o papel de espectadora. E aquela que só assiste é aquela que não atua e que, portanto, não está em cena. Nesse sentido, seria a punição aquilo que lhe rouba certo protagonismo? Se sim, que protagonismo seria esse?

Quando Geovana menciona as duas atividades para falar sobre a punição que sua turma sofrera, ambas passam a ocupar a mesma faixa semântica, no fio do dizer. No que diz respeito à perda das aulas de língua inglesa, isso parece também dizer sobre essa exclusão da possibilidade de estar em cena, uma vez que, como debatido, há um imaginário acerca do aprendizado da língua inglesa que (re)produz representações de uma promessa de mudança de lugar social, ou seja, uma

promessa de certo protagonismo social. Assim sendo, a perda das aulas de língua inglesa configuraria também como um modo de excluí-las de qualquer possibilidade de ocupar tal lugar, de estar em cena.

Ainda a respeito da questão do protagonismo, consideramos o dizer de Geovana representativo do que temos observado em nossa análise do *corpus*: a ausência de relatos em primeira pessoa. Ao trazer o relato sobre a punição com a perda das aulas de teatro e inglês, a narrativa de Geovana corrobora o que temos tentado defender acerca da ausência de um protagonismo subjetivo que parece concernir a posição dessas adolescentes em condição de vulnerabilidade social. Ao longo do recorte extraído da entrevista da participante, em nenhum momento ela enuncia em primeira pessoa. Não sabemos se ela faz parte da metade da turma que não apresentou (“tiraram metade da turma pra perder o teatro”), nem se também se insere no grupo que não valorizou as aulas de inglês (“que ninguém deu valor à aula de inglês”). O que Geovana deixa, no rastro do dizer, é que ela seria “metade” ou seria “ninguém”.

Na busca de outras possibilidades interpretativas para a recorrência da impessoalidade no dizer das participantes, vislumbramos essa questão também como algo que nos remete a uma identificação histórica por parte das adolescentes. Conforme afirma Soler (2003, p. 52), “a histérica quer ser. E até exige ser, ser alguma coisa para o Outro: não um objeto de gozo, mas o objeto precioso que sustenta o desejo e o amor”. Quando trazemos essas considerações para o dizer de Geovana e de outras participantes, queremos com isso dizer que, talvez, a posição histórica das participantes se sustente no fato de esperarem que um Outro (ONG, escola, professoras, etc.) lhes diga quem são ou quem devem ser. Nesse sentido, a aparente dificuldade de enunciar na primeira pessoa do singular se dá como um modo de esperar do Outro um nome que a sustente. Por outro lado, se retomamos a grande questão da histérica, que é saber o que é ser uma mulher (como no caso Dora), ela quer um mestre que lhe diga quem ela é e o que ela quer. No entanto, lembrando do que Lacan ([1971-1972] 2012, p. 90) diz sobre o desejo: “peço-te que me recuses o que te ofereço, porque não é isso”, a volta da oferta das aulas de inglês ou a participação na peça não resolveriam e/ou responderiam a essa questão porque é provável que não seja isso que elas desejam.

Para continuar o debate acerca da (im)possibilidade de se dizer, prossigamos para a próxima subseção.

3.2.2. (De) que língua-cultura estamos falando?

Vejam os relatos de Lara, participante que, quando entrevistada, estava com 14 anos e havia entrado na instituição aos oito anos de idade:

Recorte 16

Pesquisadora: e o que que você mais gosta na aula de inglês?

Lara: o que eu mais gosto? / ah de quando // a professora me explica alguma coisa que tipo... quando ela explica coisas... / ah por exemplo / ah não sei / não sei explicar / eu gosto / quando ela / (explosão de risos) // não sei / é difícil explicar / eu gosto só / meio difícil explicar

Pesquisadora: e tem alguma coisa que você não gosta?

Lara: ah acho que quando... / não // acho que não (risos) / não / não tem nada

Para além das dificuldades de formular o dizer em primeira pessoa do singular, outro fato que também observamos, ao analisarmos o *corpus*, foi a respeito da dificuldade que as alunas apresentavam em formular suas respostas sobre o que pensavam a respeito das aulas de língua inglesa. Ainda que saibamos que a própria ocasião da entrevista seja, em certa medida, intimidadora, haja vista a presença do gravador e da própria pesquisadora, eram notórias as dificuldades que as participantes encontravam para se expressarem. Trazemos o recorte extraído da entrevista de Lara justamente por considerá-lo representativo dessa questão. Como notado, Lara hesita por várias vezes, ri, procura reformular o dizer, mas, ainda assim, ela não tem palavras, melhor dizendo, não consegue colocar em palavras os modos como compreende as aulas de línguas inglesa na ONG. O pouco que consegue elaborar sobre o que mais gosta em suas aulas, ela atribui à figura da professora (“quando ela explica coisas”). E mesmo ao dizer que gosta quando a professora lhe explica algo, não consegue dizer o que seria.

Ainda que nossa pergunta tenha sido a respeito das aulas, não a questionamos sobre o que lhe é ensinado propriamente, mas do que gosta e do que não gosta durante esse momento. O fato de dizer que gosta quando a professora lhe explica coisas e ao mesmo tempo não conseguir explicar que tipo de explicação seria essa remete-nos a uma acepção do processo de ensinar-aprender condicionada meramente ao contexto escolar, o que, em certa medida, denuncia uma ausência de reflexão sobre o que seja ensinar-aprender uma língua estrangeira. Isso é algo que se repete nas entrevistas e que também pode ser observado no próximo relato, dessa vez de Gabriela, aluna da ONG que, na ocasião

da entrevista estava com 14 anos e começou a frequentar a organização aos quatro anos de idade. Vejamos:

Recorte 17

Pesquisadora: e como você avalia o seu aprendizado no inglês?

Gabriela: hum / 7 / porque ainda falta eu saber muita coisa ainda / mas eu acho que eu tô boa porque o professor me deu um texto de inglês lá na escola / traduzi rapidinho / e sem olhar no dicionário / achei que ficou bom / na aula de inglês / me ajudou bastante

Algumas das entrevistadas nos devolveram tal pergunta com uma outra pergunta: “em nota?”. Diferentemente de outras participantes, Gabriela não nos perguntou o que se esperava de sua resposta, mas nos apresentou logo sua nota. O fato de perguntarem se esperávamos uma resposta com uma nota e, no caso de Gabriela, de nos responder com um número, assim como no recorte 16, aponta para uma representação de língua escolarizada. O que chama a nossa atenção no relato de Gabriela é o que esse número nos diz acerca da sua representação do processo de ensinar-aprender uma língua estrangeira. Em grande parte das escolas públicas de Campinas, os resultados referentes às avaliações são apresentados em notas que variam de 0 a 10. A nota 7 não seria, então, considerada uma nota abaixo da média e estaria próxima da nota máxima. Na sequência de seu dizer, quando ela afirma “porque ainda falta eu saber muita coisa ainda”, e justifica o porquê se autoavaliar com essa nota, o dizer de Gabriela deixa escapar uma imagem de aprendizagem ideal. Há um ideal a ser alcançado, reforçado aí pela repetição do advérbio de tempo “ainda”, e que seria suspostamente alcançado ao atingir a nota máxima. No entanto, ainda que ela alcançasse a nota máxima, poderia a nota 10 lhe dar garantias de “saber muita coisa”?

A partir das perspectivas teóricas que aqui mobilizamos, compreendemos que o aprendizado em uma língua estrangeira não é algo passível de ser mensurado, colocado em números. Como professores de línguas, sabemos que há uma demanda para mensurar os modos como vislumbramos o aprendizado de nossos alunos em números, entretanto, esta não passa de uma imposição de um sistema de ensino interpelado por uma ótica neoliberal, que prescreve a quantificação de todos os processos num funcionamento que pressupõe a formatação das subjetividades. Esse funcionamento parece encontrar eco no dizer das participantes, uma vez que Gabriela também se vê inscrita nessa lógica

quantificadora de seu processo de aprendizagem, ao também se dar uma nota, ou seja, se inscrever em um número.

Isso parece afetar o modo como ela concebe o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo geral. Ao afirmar “mas eu acho que eu tô boa porque o professor me deu um texto de inglês lá na escola / traduzi rapidinho”, Gabriela traz uma representação de aprendizagem de língua inglesa atrelada à tradução dessa língua para a sua língua materna e o que sustentaria o fato de se considerar “boa” é a rapidez com a qual executa tal tarefa. Tanto a questão da tradução como a da rapidez indiciam um modo de tomar a língua estrangeira não em sua discursividade, mas em uma inscrição de lógica maquinária. Assim como as ferramentas digitais de tradução, que hoje em dia nos auxiliam em tal tarefa “rapidinho”, traduzir um texto rapidamente seria, para Gabriela, indicativo de aprendizagem da língua inglesa.

Para continuar essa discussão, vejamos também o que Hannah nos disse:

Recorte 18

Pesquisadora: e como que você avalia o seu aprendizado no inglês?

Hannah: médio // mais ou menos / porque eu sou ruim em inglês / eu não sei (risos)

Pesquisadora: por que acha que você é ruim em inglês?

Hannah: // não... não sei também / eu não consigo falar direito / eu não consigo / eu não nasci pra falar inglês / aqui [nome da ONG] eu gosto por... pela professora / que ensina a gente / mas o inglês em si assim eu não gosto muito mão

Pesquisadora: então me conta por que (risos)

Hannah: então eu não sei (risos) / eu / eu acho muito cansativo / ah não sei / tem que ficar decorando sabe? / eu não consigo / eu não consigo

Pesquisadora: e por que que você acha que você não nasceu pra falar inglês?

Hannah: ah porque eu acho muito complicado / acho muito / não sei / eu e o inglês a gente não se dá muito bem / eu sou mais o português mesmo

Diferentemente de Gabriela, Hannah não responde à pergunta com uma nota, mas com um conceito: “médio // mais ou menos”. No entanto, por mais que o conceito não opere como um índice quantificador tal qual uma nota expressa em número, ele é igualmente signatário de um desejo de mensurar a aprendizagem na

LI, o que resvala, novamente, nessa representação de língua associada ao contexto escolar, que temos buscado pontuar, a partir da análise do dizer das participantes.

Na sequência, ao tentar nos explicar o que seria tal conceito para ela, a participante já nos diz que isso se justificaria pelo fato de se considerar “ruim”, o que parece ser contraditório, uma vez que ela acaba de dizer “médio”. O que nos interessa pensar nesse trecho do recorte é o fato de, enfim, subjetivar o aprendizado, deslizando sentidos para si: “porque eu sou ruim em inglês”. Não se trata de dizer que o seu aprendizado não está bom, mas que ela é ruim, ou seja, o modo como ela vislumbra sua aprendizagem parece ser envergado, passando a constituir o modo como ela se vê. E quando procura uma justificativa para o fato de se considerar ruim, Hannah afirma “não... não sei também / eu não consigo falar direito / eu não consigo / eu não nasci pra falar inglês”. As diversas pausas, reformulações e negativas em seu dizer, além de desvelarem essa recorrente dificuldade que as alunas têm para falar sobre os seus processos de aprendizagem, também nos dizem de uma representação do aprendiz dito bem-sucedido na língua inglesa: aquele que a sabe falar. Que ela diga “eu não nasci pra falar inglês” sugere que haveria certos corpos que teriam nascido com essa habilidade, como se aprender uma língua estrangeira fosse algo inato, um dom com o qual certos indivíduos já nasceriam.

Talvez, a forma como Hannah se vê na aprendizagem da língua inglesa se dê em função da visão mecânica que ela possui da inscrição de si na língua-cultura do outro. Ao dizer “eu acho muito cansativo / ah não sei / tem que ficar decorando sabe? / eu não consigo / eu não consigo”, o deôntico “tem que” revelaria uma suposta regra para poder aprender a língua inglesa, sendo a memorização o meio pelo qual se alcançaria a proficiência oral que ela parece buscar. Assim sendo, só haveria duas saídas para ser fluente em língua inglesa: ter um corpo que nasceu para falar ou um que memoriza.

Ambas as imagens de corpo no ensino-aprendizagem da língua inglesa não trazem qualquer possibilidade de investimento subjetivo. Como uma espécie de corpo-máquina, aquele supostamente feito para falar e repetir, essa construção aniquila, conseqüentemente, uma inscrição no campo do desejo, o que parece ecoar no que ela diz e repete na sequência: “eu não consigo / eu não consigo”. Ou seja, se se espera um corpo pronto ou um que decora/repete, não há, de fato, espaço para um “eu” que consiga se inscrever na discursividade dessa língua-cultura. Tanto que,

no fio do dizer, a língua inglesa e o “eu” são tomados como instâncias distintas (“eu e o inglês a gente não se dá muito bem / eu sou mais o português mesmo”). Ao empregar o artigo definido “o”, para enunciar “o inglês”, temos aí a representação dessa língua como algo que lhe é exterior, um outro-estranho, que, vindo de fora, ela não consegue in-corporar, ou seja, tomar para si, fazer um corpo-a-corpo com essa língua. O que, na língua portuguesa, por sua vez, já lhe parece ter sido possível, uma vez que ela é tomada como algo no qual ela se vê inserida. Ao dizer “eu sou mais o português mesmo” e buscar estabelecer uma preferência pelo português, o uso do verbo “ser” também aponta para uma inscrição de si na língua, como se ela e a língua fossem uma só, o “mesmo”.

A respeito desse confronto de representações entre língua materna e estrangeira, vejamos também o relato de Virginia:

Recorte 19

Pesquisadora: e por que você acha que no português é mais fácil?

Virginia: ah acho que é porque eu já tô acostumada / não sei / lá né / em inglês eu tenho que aprender tudo / o que eu já aprendi no português / então é meio difícil / eu tenho que aprender de novo / eu não lembro como que eu aprendi o português / eu aprendi / agora o inglês eu tenho que aprender a aprender o inglês / e daí é difícil (risos)

O uso do advérbio de lugar “lá” e da preposição “em”, no fragmento “não sei / lá né / em inglês eu tenho que aprender tudo”, promove o deslize de sentidos de “inglês” como um lugar a ser habitado. Lugar este em que é preciso aprender tudo, tudo de novo. Assim como Alice que se encontra no país do outro e que também precisa ressignificar as suas palavras primeiras e se ressignificar para poder habitar esse lugar outro, Virginia parece se encontrar em situação similar, à medida que também passa a habitar o país do outro, no caso, a língua inglesa. O que é igualmente digno de nota, em seu dizer, é o modo como ela se vê entrando nesse lugar Outro.

Ao dizer “agora o inglês eu tenho que aprender a aprender o inglês”, o dizer de Virginia corrobora para as perspectivas que adotamos, neste estudo, no que concerne o modo como encaramos o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: de fato, temos que aprender a aprender. Como Revuz (1998, p. 21) assevera, “[c]omeçar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio de *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender”. Quando se vê

nessa posição, daquela que precisa aprender a aprender o que sequer sabe como aprendeu em sua língua materna, o dizer de Virginia também diz desse encontro com o real que o contato-confronto com uma língua estrangeira faz vir à tona (“eu não lembro como que eu aprendi o português / eu aprendi”). Com efeito, não sabemos o momento exato em que nos tornamos falantes de nossa língua materna, apenas sabemos que isso ocorreu.

Além dessas questões, o recorte de Virginia também ratifica uma articulação possível entre adolescência e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma vez que, conforme discutido, na adolescência há uma reatualização do estágio do espelho (RASSIAL, 1997) e, de acordo com Revuz (1998), o confronto com uma língua estrangeira propicia o retorno ao estágio de *infans*, a aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como a adolescência, seriam algo que possibilitaria colocar em evidência outros modos de “aprender a aprender”, de se ressignificar.

Trazemos o recorte extraído da entrevista de Virginia para retratar as dispersões encontradas em nosso *corpus*. Foram raros os momentos em que nos deparamos com dizeres que descolassem do imaginário em torno da língua inglesa e do seu ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o dizer de Virginia, em nossa leitura, parece romper com o que se diz sobre a língua inglesa, ao passo que seu dizer traz indícios do encontro com o real que o confronto com a língua-cultura do outro nos proporciona.

Por esse ângulo, ao intitularmos a presente categoria de análise com uma pergunta – (de) que língua-cultura estamos falando? –, buscamos problematizar as representações de língua que conseguimos rastrear na materialidade linguístico-discursiva das entrevistas. Essa pergunta também é algo que diz de nossas inquietações durante a própria realização das entrevistas. Ao interrogarmos as participantes sobre as aulas de língua inglesa e como se sentiam, quando em contato-confronto com essa língua-cultura Outra, também nos questionávamos, por vezes, se teríamos, supostamente, nos feito entender. Será que teríamos conseguido “deixar claro” que não estávamos falando de uma disciplina escolar? Foi, então, ao debruçarmo-nos sobre o material de análise, que nos demos conta de que havia um descompasso entre a língua na qual estávamos falando e de que língua falávamos (participante e eu) quando conversávamos sobre a língua inglesa.

Como notado nos recortes 16, 17 e 18, essa língua é a língua da escola, ou melhor, da “escola-empresa”, para fazer uso de um termo empregado por Cavallari e Santos (2015), que investigaram as práticas neoliberais no ensino de língua inglesa. A “escola-empresa” é aquela que se materializa em números, metas a cumprir e, conseqüentemente, a língua inglesa da qual elas falariam não seria, senão, também a língua-mercadoria-escolar: a disciplina “Inglês”. Nesse sentido, o que temos aí é a materialização de corpos dóceis, para ainda dizer em termos foucaultianos, que se enquadram em um número ou conceitos (“7” e “médio”) e repetem um saber que não se sabe. Quando Lara não consegue colocar em palavras o que pensa sobre as aulas de inglês (recorte 16), Gabriela atribui uma nota ao seu aprendizado (recorte 17) e Hannah nos diz que aprender uma língua é decorá-la (recorte 18), percebemos que a escola, também pela ótica foucaultiana, possivelmente tenha cumprido seu papel, ao fabricar indivíduos formatados, e a ONG, por sua vez, como um aparelho ideológico de Estado, ao auxiliar na manutenção desse processo.

E quanto ao desejo? O que resta ao/do desejo? Vejamos o que nos foi possível entrever a esse respeito, na próxima categoria de análise.

3.2.3 Na cena do desejo da língua do Outro

Antes de começar a discussão desta categoria de análise, cabe ressaltar que os recortes aqui trazidos compõem a dispersão do material de análise. No primeiro recorte analisado desta subseção, vejamos o que Aline nos disse:

Recorte 20

Pesquisadora: e que que você mais gosta de fazer aqui?

Aline: teatro // dança / também eu far... eu fazia até o começo desse mês se eu não me engano / e / gostava de bordar também / agora não bordo mais / inglês // que mais / só de matéria assim ou das coisas que acontecem?

Pesquisadora: tudo

Aline: gosto do... da [nome da apresentação teatral anual] que acontece no fim do ano / que é o espetáculo lá em Paulínia / que é MUITO legal porque / ou a gente tá no palco / ou a gente tá por traz ajudando / maquiando / gosto dos eventos que tem também / porque agora / esse ano / eu comecei a ajudar mais / eu maqueio as meninas / troco / como você viu / eu ensino elas também / e assim / nossa / é muito legal porque tipo / as meninas já me chama até de professora (risos) / é legal / e também do programa que eu tô / que é

o jovem aprendiz / logo logo vou trabalhar / aí é isso / as coisas...
melhores coisas

No dia em que chegamos à ONG para realizar a entrevista com Aline, ela estava em uma sala de aula com uma outra colega de sala do mesmo grupo a que pertencia, ministrando em conjunto aulas de reforço de matemática para alunas mais novas. Fomos avisadas de que ela estaria em sala de aula e a coordenação nos levou até o local para que ela pudesse participar da entrevista.

Trazemos esse recorte de sua entrevista, no qual ela fala sobre essa sua experiência, para que possamos continuar a debater sobre a questão do protagonismo subjetivo. Como notado, ao listar as atividades das quais mais gosta, Aline traz o teatro, a dança, o bordado e, por último, a língua inglesa. Assim como já pontuado no recorte 13, o teatro, a dança e o bordado são atividades que requerem certo investimento corporal. Diferentemente de Tainá (recorte 13), Aline (recorte 20) também inclui a língua inglesa nessa lista. Como temos procurado argumentar, o processo de aprendizagem da LI é encarado como algo que promete aos indivíduos a possibilidade de ter algum protagonismo social. Nesse sentido, ao listar todas essas atividades, vislumbramo-las como atividades que possibilitariam exercer tal protagonismo, visto que seus corpos estariam em cena – tanto no teatro como na cena social.

Ao longo do recorte, o dizer da participante nos apresenta várias nuances de sentido em torno do “estar em cena”. Por exemplo, quando ela afirma “que é MUITO legal porque / ou a gente tá no palco / ou a gente tá por trás ajudando / maquiando”, mesmo que ela diga que há momentos em que não está no palco, ela continua em cena, visto que ela faz parte do grupo que está em ação (“ajudando / maquiando”). Na sequência, ela passa da posição daquela que fala em nome do grupo, primeira pessoa do plural, para a primeira pessoa do singular (“eu comecei a ajudar mais / eu maqueio as meninas / troco / como você viu / eu ensino elas também”). Distintamente da maioria dos recortes analisados até agora, o extraído da entrevista de Aline é um dos poucos nos quais conseguimos visualizar qualquer tomada de posição, a de ser protagonista do próprio dizer também.

Além dessas questões, o recorte também propicia uma discussão em torno da cena do feminino. Quando ela inclui as aulas de bordado na lista das atividades das quais ela gosta e depois nos diz sobre sua experiência como professora de suas colegas mais novas, vislumbramos tais dizeres como aquilo que

nos diz dos modos como o feminino é construído no espaço da organização e, conseqüentemente, dobrado e/ou envergado no dizer das participantes para conseguir dar conta das prerrogativas em torno do ser-mulher. Quando ficamos sabendo que uma das atividades oferecidas pela instituição, para as alunas mais novas, eram aulas de bordado, interrogamo-nos: por que, em pleno século 21, se ofereceria uma atividade manual como essa e que, historicamente, se atribuiu à mulher? Se o espaço da ONG também congregasse alunos do sexo masculino, seria esse curso também oferecido? Não seria a oferta desse tipo de curso um modo de ensinar ou de dizer o que se espera da mulher, ou para dizer em termos lacanianos, d'A mulher?

Bordar, assim como ser professora, são práticas que, nos mo(vi)mentos da história, proporcionaram alguma possibilidade à mulher de também exercer um protagonismo social (LOURO, [1997] 2014). Era esse o “protagonismo” que lhes era dado a exercer. Entretanto, é um protagonismo que só se realiza no reconhecimento do outro (“como você viu”). No fragmento “é muito legal porque tipo / as meninas já me chama até de professora (risos) / é legal”, o advérbio “até” produz efeitos de sentido de algo que, para ela, parecia, até então, inesperado: que o outro a reconhecesse como professora. O verbo “chamar” que ela utiliza é igualmente significativo, pois convoca os sentidos de nomeação, do nome que o outro lhe dá. Nesse sentido, se retomarmos o que buscamos pontuar acerca dos momentos em que as participantes enunciam de uma posição histórica no discurso, o recorte de Aline também parece nos dar indícios disso, dessa busca por um nome. No dizer de Aline, essa posição parece se sustentar ao se surpreender quando o outro parece lhe portar uma verdade sobre o que é ser uma mulher que tenha protagonismo e/ou que seja bem sucedida – seja no palco, encenando, bordando, aprendendo inglês, seja a partir da posição de professora (que também encena e ocupa o palco da sala de aula) e por fim, daquela que se insere na cena do mercado de trabalho (“e também do programa que eu tô / que é o jovem aprendiz / logo logo vou trabalhar / aí é isso / as coisas... melhores coisas”).

E quanto à língua inglesa? Qual seria o seu papel nessa cena? A esse respeito, vejamos o próximo recorte, da mesma enunciativa:

Recorte 21

Pesquisadora: entendi / e do que você mais gosta da aula de inglês?

Aline: eh / bom da... assim / eu gosto de aprender números de inglês / só inglês / e que mais // ah eu gosto da / de dinâmica / que nem / ela fez essa... ela falou assim / vocês vão escrever um texto com uma cena de pelo menos / de no máximo 5 minutos / vocês vão atuar falando inglês / entendeu? / então essas coisas são legais / são as coisas que eu mais gosto / ah eu gosto de tudo / não tem o que eu não gosto no inglês

Notamos que Aline segue enunciando a partir da primeira pessoa do singular. E é justamente curioso e singular o fato de dizer que gosta de aprender números na língua inglesa. Se cruzarmos o que ela nos disse com o fato de ser uma das alunas que ministra aulas de reforço de matemática para as alunas mais novas, talvez seja possível perceber que ela nos diz dessa relação singular que ela estabelece com a língua-cultura do outro. O único momento em que ela muda de posição é quando narra o que a professora de inglês teria pedido para as alunas fazerem. Assim como no recorte 20, este também traz algumas nuances sobre a questão de estar em cena. Ao descrever as atividades feitas durante a aula de língua inglesa, ela não o faz a partir de uma posição de aluna, mas enuncia a partir do lugar da professora (“ela falou assim / vocês vão escrever um texto com uma cena de pelo menos / de no máximo 5 minutos / vocês vão atuar falando inglês / entendeu?”). Que ela enuncie a partir dessa posição, aponta para um desejo de agência, ou seja, nem no fio do dizer ela se coloca como aquela que recebe a ação, mas se posiciona como agente da ação, uma vez que se utiliza do discurso direto.

Outra questão que é digna de nota é quando Aline traz para o seu dizer o fato de gostar quando a professora propõe atividades de encenação. A proposição de tais atividades é característica da metodologia comunicativa, amplamente utilizada no ensino de línguas no Brasil e que é também a metodologia adotada pela escola de línguas que ministrava as aulas na ONG, anteriormente, e pelo visto, a professora americana também se utilizava dessa abordagem. Conforme debatido, a metodologia comunicativa promete um ensinar-aprender línguas no qual o professor deixa de ocupar a cena principal e o aluno passa a ser protagonista de todas as práticas na/da sala de aula; as atividades envolvendo encenações (as famosas *role-play activities*), por exemplo, são uma dessas atividades.

Quando Aline traz esse exemplo de atividade e o fato de dizer “então essas coisas são legais / são as coisas que eu mais gosto”, pensamos sobre os motivos pelos quais ela se vê enganchada (ANDERSON, 1999) no processo de aprendizagem da língua inglesa através da encenação. Como professora de língua

inglesa como língua estrangeira, ministrando cursos para as mais diferentes idades e classes sociais, não raro, há uma certa preferência por esse tipo de atividade. Nesse sentido, por mais que essa preferência seja algo possivelmente comum a alunos de outras instituições, idades, gêneros e classe social, penso: o que torna a encenação singular no processo de aprendizagem da língua para a Aline e essas outras meninas? Seria a abordagem comunicativa uma abordagem que permitiria, de fato, a abertura de um espaço para esses sujeitos, silenciados socialmente, poderem assumir um lugar e serem protagonistas do seu próprio dizer? Poderia a sala de aula de língua inglesa ser um espaço para que suas vozes sejam ouvidas?

E, por falar em vozes, ouçamos o que Gabriela nos disse:

Recorte 22

Pesquisadora: e você gostaria que tivesse?

Gabriela: gostaria / porque eu quero aprender inglês / porque eu... aqui [na ONG] eu canto / em todos os negócio eles me chama pra cantar / porque eles disseram que eu tenho a voz muito linda / aí eu quero aprender a cantar inglês / ah eu acho bem divertidas aquelas pessoa que canta em inglês / aí eu quero aprender primeiro / pra depois eu cantar / porque não adianta você ficar falando umas coisas que você nem sabe / você tem que saber o que significa né?

Nas tentativas que Gabriela faz, para tentar formular os motivos pelos quais gostaria de aprender inglês, notamos o papel que o outro desempenha em seu dizer (“porque eu... aqui [na ONG] eu canto / em todos os negócio eles me chama pra cantar / porque eles disseram que eu tenho a voz muito linda / aí eu quero aprender a cantar inglês”). Porque o outro lhe chamou para cantar e porque lhe disse que tem uma voz bonita é que Gabriela compreende os motivos que a fazem querer aprender inglês. O seu desejo de aprender essa língua só se justificaria, então, pelo outro. Ora, como Lacan afirmou, o desejo é, sempre, o desejo do Outro, visto que buscamos também ser objeto de desejo e de amor do outro. Nesse sentido, se, nos recortes anteriores, a vontade de aprender a língua inglesa passava pelo desejo de ser vista na cena do Outro, neste, ela passa também pelo desejo de ser ouvida.

Tendo em vista que, neste eixo temático, pretendemos discutir os modos como as alunas parecem fazer borda para o outro, o recorte trazido a partir da entrevista de Gabriela nos remete às pulsões parciais, sobretudo à escópica e à invocante, trabalhadas por Freud e Lacan, na perspectiva psicanalítica. Nas palavras de Lacan ([1964] 2008, p. 184), “[o]s ouvidos são, no campo do inconsciente, o único

orifício que não se pode fechar. Enquanto que o *se fazer ver* se indica por uma flecha que verdadeiramente retorna para o sujeito, o *se fazer ouvir* vai para o outro”. A pulsão escópica seria aquela pela qual o sujeito se faz visto, enquanto a pulsão invocante, como o próprio nome sugere, seria aquela que invoca o outro. Nas palavras de Vivès (2009, p. 30),

invocare, em latim, remete ao apelo, ao chamamento. O circuito da pulsão invocante se declinará, assim, entre um "ser chamado", um "se fazer chamar" (eventualmente, de todos os nomes...) e um "chamar". Mas, para chamar, é preciso dar voz, depô-la, como depomos o olhar diante de um quadro. Para que isso ocorra, é preciso que o sujeito a tenha recebido do Outro que terá respondido ao grito, que ele terá interpretado como uma demanda. É preciso também que, posteriormente, ele a tenha esquecido, a fim de poder dispor de sua própria voz sem estar saturado da voz do Outro.

Ao se fazer chamar pelo outro, através de sua voz, seria o cantar em língua inglesa algo que também lhe possibilitaria advir enquanto sujeito e ressignificar a sua posição, visto que aprender uma língua estrangeira significa também inscrever-se em discursividades outras? O que é curioso, no dizer de Gabriela, é o fato de afirmar que é preciso, antes, aprender essa língua-cultura para que ela possa, então, cantá-la. E ao justificar os motivos pelos quais ela gostaria de aprender, antes, ela nos diz “porque não adianta você ficar falando umas coisas que você nem sabe / você tem que saber o que significa né?”. Ou seja, para ela, o significado seria aquilo que teria uma primazia frente ao significante. Entretanto, o fio do dizer nos diz o contrário. Ao dizer que gostaria de aprender inglês para poder cantar, o dizer de Gabriela aponta para essa identificação com a sonoridade da língua inglesa, uma relação que preexiste à relação com o significado, o que, em certa medida, coaduna-se com a primazia do significante, proposta por Lacan (1998).

Ao trazermos tais considerações para a questão da aprendizagem das línguas ditas estrangeiras, compreendemos que elas são, em um primeiro momento, assim apresentadas: como uma música. Há um corpo sonoro, melhor dizendo, uma corporeidade sonora das/nas línguas estrangeiras da qual nos apropriamos, enquanto aprendizes. Aprender uma língua estrangeira consiste também nessa apropriação imaginária que se sustenta na apropriação fonética da língua-cultura em que buscamos nos inscrever. Nesse sentido, querer aprender uma língua estrangeira para poder cantar seria um modo de também se apropriar desse corpo sonoro da língua-cultura em questão, para, então, fazer borda para o outro e, assim,

ser vista-ouvida. Ou seja, separar-se desse Outro para, então, enunciar ou cantar em primeira pessoa e, assim, ser vista como alguém e não como o grupo.

E enquanto mulheres-adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como elas se veem e se fazem ouvir? Para continuar nossa discussão, passemos à última categoria de análise mapeada.

3.2.4. (Entre)laços da adolescência e do feminino

No primeiro recorte desta categoria de análise, temos o relato de Aline. Vejamos o que ela nos disse:

Recorte 23

Pesquisadora: e onde você se sente melhor pra estudar inglês?

Aline: aqui no [nome da ONG] / porque... por causa da professora / por causa dos alunos... das alunas né? / que é bem melhor do que na escola

Pesquisadora: por que é bem melhor?

Aline: porque lá tem menino / e assim / os meninos como... como se diz né? / a gente amadurece primeiro do que eles (risos) / então assim é mais bagunça / aqui é menos pessoas também / é mais aquele silêncio e tal / mais bate papo / e aqui tipo / eu não tem assim uma pessoa que não goste de mim / é todo mundo amiga / pelo menos eu sou amiga de todo mundo / então é uma aula mais confortável do que na escola / entendeu?

No trecho “por causa dos alunos... das alunas né? / que é bem melhor do que na escola”, chama a nossa atenção a hesitação e reformulação do dizer para marcar o feminino “alunas”. Ao longo do recorte, Aline busca explicar porque prefere estudar a língua inglesa junto de meninas e por duas vezes repete a conjunção “né” e finaliza sua justificativa com uma pergunta: “entendeu?”. A repetição da interjeição “né”, ao mesmo tempo que parece buscar o respaldo do outro para aquilo que se diz, funciona também como retórica, como um recurso linguístico utilizado para afirmar o que já se sabe, um já-dito.

Isso parece se sustentar nessa aparente naturalização de sua afirmação: “porque lá tem menino / e assim / os meninos como... como se diz né? / a gente amadurece primeiro do que eles (risos)”. Quando Aline diz que “a gente” (as meninas) amadurece primeiro do que eles (meninos) nos deparamos com duas representações do feminino, uma que diz do seu corpo e outra daquilo que Butler ([1990] 2016) nomeou como “performance de gênero”. De fato, no Brasil, há um pré-construído em torno do ser-mulher que (re)produz tal representação de mulher como aquela que amadurece antes do homem. No entanto, se tomarmos tal enunciado em

sua historicidade, notamos que ele se sustenta ao longo de práticas que remontam à Idade Média, período no qual as mulheres deveriam se casar muito jovens e, portanto, assumir responsabilidades sociais diferentes dos homens de mesma idade. Com a repetição de tais práticas, elas se tornaram iteráveis (BUTLER, [1990] 2016) a ponto de produzirem uma performance para o feminino que possibilita e promove a reprodução de dizeres como “a gente amadurece primeiro do que eles”.

Assim, o dizer de Aline remeteria a um “imperativo” (SOLER, 2010), propalado pelo senso comum, de que mulheres se tornariam adultas antes dos homens. No que diz respeito ao funcionamento dos imperativos em nossa sociedade ocidental, sobretudo em relação à educação escolar, Soler (2010, p. 37) assevera que

para entrar nos bons costumes, nós as fazemos se curvarem aos "hábitos", retomando um termo de Pierre Bourdieu. Se perguntarmos como se chega a esse ponto, veremos que é através da operação dos significantes-mestres, em função de imperativo, por exemplo: não se fala comendo. Dessa forma são transmitidas as normas das práticas corporais e depois também aquilo que podemos chamar de indução de modelos, pois fato é que as crianças são transativistas, têm tendência de "fazer como". Nesse sentido, o corpo socializado não existe apenas para as 'boas sociedades'. As crianças de rua, das favelas, dos países subdesenvolvidos caem da mesma forma na indução dos modelos corporais.

Nesse sentido, vislumbramos a ocorrência do dizer “a gente amadurece primeiro do que eles” também como um enunciado que faz operar um significante-mestre, que instaura o suposto “amadurecimento” das mulheres em avanço ao dos homens, ao passo que há aí a transmissão de normas de práticas corporais, visto que o corpo da mulher, no fio do dizer, é representado através desse imperativo que diz que o corpo feminino é um corpo que se transforma em um corpo adulto antes do corpo masculino. “Amadurecer” é um verbo cujos sentidos são comumente atrelados à (uma suposta) aquisição de experiência, de tomada de consciência, um tornar-se maduro, sensato, como também tornar-se adulto. O que é curioso, para não dizer paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que o feminino e a adolescência são representados como contradiscursos da racionalidade, há um imperativo que diz que mulheres se tornam adultas antes dos homens.

Além dessas questões, algo que também chama a atenção no uso do verbo “amadurecer” é o que ele pode nos dizer do corpo feminino, melhor dizendo, do encontro com o real do corpo feminino. Ao introduzir a metáfora das três rodinhas

de barbante, para teorizar o funcionamento dos três registros, Lacan ([1972-1973] 2008, p. 140) afirma “[o] real, eu diria, é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente”. Partindo dessa afirmação, compreendemos que “amadurecer” é algo que materializa o corpo falante, ao qual Lacan alude. Se considerarmos que é na adolescência quando o primeiro ciclo menstrual ocorre – o que, para a mulher, marca a passagem do corpo infantil para um corpo fértil, adulto –, talvez, “amadurecer” seja algo que indicie a fala desse corpo, ou seja, algo que diz do encontro com o real do corpo da mulher.

Para continuar a discussão em torno do feminino, vejamos também o próximo recorte, da mesma enunciativa:

Recorte 24

Pesquisadora: (...) e o que ela [a professora americana] ensina é o que a gente vai precisar no mercado de trabalho / dentro da empresa / entendeu?

Pesquisadora: como o que assim?

Aline: ah ela / tipo / por exemplo / eu sou / sei lá / recepcionista / secretária / aí chega uma pessoa gringa / aí eu tenho que / falar pelo menos o básico / tipo um minuto por favor / eu posso te ajudar? / você quer falar com quem? / aí a gente aprende também sobre utensílio sabe? / caneta lápis borracha / essas coisa / computador / pasta / arquivo / a gente aprende essas coisa / que vão precisar / e aprende também o diálogo / tipo a pronúncia quer dizer / ah acho que é só

Conforme debatido, o último nível do curso de inglês oferecido pela escola de línguas era nomeado “Inglês para recepção” e tinha como objetivo específico a repetição sistematizada de diálogos que simulam situações comunicativas entre atendente/recepcionista e estrangeiros em ambiente corporativo. Posto isto, compreendemos que, ainda que o curso não tenha sido desenvolvido, especificamente, para as alunas da ONG, é inegável que a existência de um curso de ensino de língua inglesa cujo objetivo final é o de formar recepcionistas é algo reducionista e que nos faz pensar no recorte de classe e de gênero que tal prática (re)produz – o que parece se materializar no dizer de Aline. Quando ela afirma “eu sou / sei lá / recepcionista / secretária / aí chega uma pessoa gringa / aí eu tenho que / falar pelo menos o básico / tipo um minuto por favor / eu posso te ajudar? / você quer falar com quem?”, temos, então, a representação da mulher como aquela que, dentro da empresa, deve desempenhar a função “subalterna” (SPIVAK, 2010) de recepcionista ou secretária. E é justamente nesse trecho que visualizamos o recorte de classe e de gênero. Tendo em vista a condição

de vulnerável e a de mulher-adolescente, o fato de dizer que se aprende a língua inglesa para ser recepcionista ou secretária desvela a representação de um aprendizado de língua que não lhe possibilitaria mobilidade social e econômica. Assim como na epígrafe que abre a terceira parte deste trabalho, na qual Alice, ao ir a júri, deve receber uma sentença antes de ser julgada, o destino da língua inglesa, para essas meninas, parece ser algo já sentenciado: o de ser recepcionista/secretária. O que queremos dizer é que não se trata de desqualificar a profissão de recepcionista ou secretária, pelo contrário, o que questionamos é o fato de isso se apresentar como uma sentença para essas alunas. Antes mesmo de poderem prestar os seus depoimentos acerca do que desejam ser e como compreendem as promessas dessa língua naquilo que move o desejo, seus destinos nessa língua parecem já lhes terem sido sentenciados. Portanto, como circunscrever o desejo na/pela língua se seus depoimentos também são tomados como “desimportantes”, assim como o de Alice? Dito de outro modo, o que se coloca é que aprender a língua inglesa parece ser aquilo que já lhes apresenta um destino, o de ser recepcionista/secretária, e não o de percorrer os destinos que desejarem.

Ademais, o que é notório no dizer da entrevistada é que esse lugar subalterno é um lugar que se constrói a partir do outro. No trecho “aí chega uma pessoa gringa / aí eu tenho que / falar pelo menos o básico”, o deôntico “tem que” aponta para uma suposta obrigação de ter que aprender inglês para tentar satisfazer as demandas do outro (“pessoa gringa”). E mesmo a relação com a língua inglesa parece se estabelecer a partir do que o outro lhe demanda como necessário. No fragmento “e o que ela ensina é o que a gente vai precisar no mercado de trabalho”, Aline não modaliza, mas afirma, como se tivesse a certeza de que o que a professora lhe ensina pudesse lhe dar garantias de todas as situações linguísticas que ela poderia viver, no ambiente de trabalho, na sua relação com a língua inglesa. Conforme discutido no primeiro eixo, no recorte 24 também é possível vislumbrar a relação alienante com a língua de qual falávamos: aprende-se para atender às demandas do outro.

Outro fato que também é digno de nota, na sequência do dizer, é a representação instrumentalizada do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, possível de ser rastreada no fragmento “aí a gente aprende também sobre utensílio sabe? / caneta lápis borracha / essas coisa / computador / pasta / arquivo / a gente aprende essas coisa / que vai precisar”. Ao dizer que também aprende “essas

coisa”, listando os mais diversos objetos encontrados em um escritório, temos a representação de ensino-aprendizagem de língua que não é tomada em sua discursividade, mas que é reducionista, como se aprender uma outra língua-cultura se reduzisse à mera reprodução de vocabulário. E mesmo quando ela afirma que também aprendem diálogos, Aline hesita e reformula o dizer, afirmando que aprendem a pronúncia (“e aprende também o diálogo / tipo a pronúncia quer dizer / ah acho que é só”). Ou seja, aprendem vocabulário e sua pronúncia porque o outro lhe disse que é “o que vai precisar” e devem aprender essa língua para conseguir atender o outro (“a pessoa gringa”).

O dizer de Aline, além de (d)enunciar a representação do processo de ensinar-aprender línguas estrangeiras como algo que lhe é exterior, também corrobora para o que alvitramos argumentar acerca dessa aparente busca no outro por um nome que lhe sustente e que lhe diga que posição deve ocupar no discurso. Ao afirmar que a professora lhe ensina o que ela vai precisar e dizer que “tem que saber pelo menos o básico” para poder se comunicar com o estrangeiro, compreendemos que há aí também uma aparente busca no outro, que o outro lhe diga o que precisa aprender e que o outro lhe diga o que quer para que ela possa, imaginariamente, atender a tais demandas.

Para terminar a discussão acerca dessa busca, vejamos o último recorte deste eixo, extraído da entrevista de Poliana, aluna da ONG que, no período da entrevista, estava com 16 anos, e havia começado a participar das atividades da instituição aos 12 anos de idade:

Recorte 25

Pesquisadora: então / Poliana / por que que você estuda aqui [na ONG]?

Poliana: ah porque minha irmã já fez [nome da ONG] / foi muito bom pra ela / aí meus pais me decidiram colocar também

Pesquisadora: ah é? / por que foi bom pra ela?

Poliana: porque ela arrumou um emprego / ela se tornou a mulher que ela é hoje

Ao justificar o fato de estudar na organização, Poliana atribui isso à sua irmã e a uma decisão tomada pelos seus pais. Diferentemente das outras entrevistadas, Poliana é a única a dizer que essa teria sido uma decisão de seus pais. No caso das outras participantes, todas elas disseram que essa teria sido uma decisão tomada por suas mães. Nenhuma das entrevistadas teria nos dito que

frequentavam a instituição porque elas tomaram essa decisão, mas ela teria sido tomada por suas mães, assim como também foi recorrente a justificativa de estar na ONG porque a irmã mais velha já teria participado das atividades oferecidas pelo local.

No trecho “foi muito bom pra ela / aí meus pais me decidiram colocar também”, chama a nossa atenção a troca do pronome oblíquo “me”. Ao invés de dizer “meus pais decidiram me colocar”, Poliana diz “meus pais me decidiram”. A troca do posicionamento do referido pronome nos dá indícios de um possível lapso em seu dizer, como se outro tivesse decidido por ela, ocupando o lugar dela de agência nesse momento. Além disso, é curiosa a relação de causa e consequência entre as duas orações no mesmo trecho supracitado, que parece se sustentar pela conjunção conclusiva, de uso coloquial, “aí”, como se pelo fato de tal experiência ter sido boa para sua irmã, seria, conseqüentemente, boa para ela também. Ao roubarem qualquer possibilidade de agência, de poder decidir se ela também consideraria isso bom para ela, o relato de Poliana nos diz também de sua condição adolescente, enquanto aquela que é representada como um indivíduo que não pode decidir, mas é “decidido” pelo outro.

Para Poliana, o que teria motivado tal decisão seria a experiência de sua irmã na ONG. Quando questionada sobre os motivos pelos quais ela entenderia que essa experiência teria sido boa para sua irmã, ela, primeiramente, justifica pelo fato de ela ter conseguido um emprego e, na sequência, afirma “ela se tornou a mulher que ela é hoje”. Também nessa sequência de orações, parece haver uma relação de causa e consequência. Ao iniciar a sua resposta com a conjunção explicativa “porque” e finalizar o seu dizer afirmando que sua irmã “se tornou a mulher que ela é hoje”, parece-nos que o que sustentaria ou causaria o que quer que signifique ser “a mulher que ela é hoje” é o fato de ela ter conseguido um emprego. Tal dizer, em nossa leitura, além de ecoar uma das demandas de nossa sociedade neoliberal – na qual a empregabilidade é uma das demandas às quais os indivíduos devem atender, para que sejam considerados socialmente aceitos –, também diz das demandas às quais uma mulher é instigada a responder em nossa sociedade contemporânea. Como afirmou Butler ([1990] 2016, p. 251),

a própria ordem de ser de um dado gênero ocorre por caminhos discursivos: ser uma boa mãe, ser um objeto heterossexualmente desejável, ser uma trabalhadora competente, em resumo, significar

uma multiplicidade de garantias em resposta a uma variedade de demandas diferentes, tudo ao mesmo tempo.

No fio do dizer, ser do gênero feminino, para Poliana, parece se construir pelo caminho discursivo do trabalho. Ao supostamente atender a essa demanda, seria como se sua irmã conseguisse garantir uma resposta ao “ser a mulher que ela é hoje”. O que queremos dizer é que, ao justificar a sua entrada na ONG pela experiência da irmã, dizendo que ela é “a mulher”, o dizer de Poliana parece apontar para uma identificação histórica com a irmã, como se a experiência dela na organização e sua própria experiência pudessem lhe portar uma suposta verdade em torno do “ser a mulher”.

Durante as nossas visitas iniciais à ONG, uma das coisas que nos chamou a atenção foi uma frase que encontramos pintada na fachada da sede: “Formando as mulheres do amanhã”. Tal enunciado também parece encontrar eco no dizer de Poliana, uma vez que ela parece envergar/ tomar para si essa promessa de tornar-se mulher. Entretanto, ao utilizar o pronome definido no singular “a”, para dizer “ser a mulher que ela é hoje”, o dizer da participante aponta para a representação de uma mulher idealizada, completa, UNA. Ora, se retomarmos o famoso aforismo de Lacan, quando o psicanalista afirma que “a mulher não existe”, compreenderemos que “a mulher que ela é hoje” também não poderá existir, visto que cada mulher deverá se inventar enquanto sujeito da linguagem para que possa também vir a exercer a sua singularidade. O questionamento que fica é: é possível oferecer uma educação que nos permita exercer a nossa singularidade, nos inventar? No que tange ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente, qual o seu papel diante da (im)possibilidade de se (re)inventar?

Para finalizar, passemos às considerações parciais deste eixo temático.

3.2.5 Considerações parciais

A partir da discussão dos resultados de análise do presente eixo temático, buscamos problematizar os diferentes modos como adolescentes em situação de vulnerabilidade social fazem borda para o outro, seja no contato-confronto com a língua-cultura do outro, seja com a escola regular e com a ONG. Em um primeiro momento, ao trazermos relatos acerca da disciplina e da punição que as alunas sofreram, buscamos problematizar o funcionamento do poder disciplinar na instituição escolar, tanto na escola pública como na ONG. Ainda que Deleuze

([1972-1990] 2010), ancorado no pensamento de Foucault, assinala que vivenciamos a transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, a narrativa das participantes ainda aponta para resquícios de uma sociedade disciplinar, como podemos observar na materialização da produção disciplinar do corpo da mulher-adolescente. Essas questões indiciam, assim, os modos de subjetivação que subjazem à instituição escolar, ou seja, a forma como ela compõe e impõe as possibilidades de circulação e (re)produção das subjetividades em seu interior. Por outro lado, o modo como as adolescentes responderão a isso pareceu-nos ser aquilo que diz da dimensão subjetiva das relações que elas estabelecem com a instituição.

Ao resistirem à regra do cabelo preso, mascarem chiclete e/ou grudarem chiclete nas carteiras, como também apresentarem um dito mau comportamento (o qual foi punido com a perda das aulas de inglês e de teatro), ou seja, ao (in)disciplinarem seus corpos, há também um pedido de resposta ao Outro. Dito de outro modo, a (in)disciplina também configuraria como um modo de o Outro lhes responder quem são. Em nosso gesto interpretativo, isso remete a uma identificação com uma posição histórica no discurso, posição essa que parece se materializar ora pelo posicionamento inquisidor do mau comportamento (recortes 14 e 15), ora pela espera de uma resposta vinda do Outro (recortes 16 e 24). Dito de outro modo, os resultados de análise apontam para um desejo de obter do Outro uma resposta para o que consiste ser uma mulher-adolescente. Tendo em vista que esse Outro se apresenta cada vez mais falho, no que tange à obtenção da resposta a esse questionamento, aprender a língua inglesa também não lhe dá garantias/ respostas para os caminhos discursivos que constituem a trama discursiva de qualquer gênero, como da própria adolescência. Nesse sentido, ainda que a instituição prometa formar as mulheres do amanhã e mesmo que exista a sentença de que o aprendizado da língua inglesa promete a essas alunas a possibilidade de serem secretárias ou recepcionistas, cada mulher-adolescente deverá se reinventar para poder ser UMA mulher. No que concerne à relação com essa língua, ela também deverá ser reinventada, visto que é o desejo que bascula a inscrição do sujeito em uma língua-cultura, ou seja, essa é uma relação que só se torna possível na medida em que é singularizada.

A dimensão singular dessa relação só nos foi possível de ser rastreada enquanto dispersão. Foram raros os momentos em que as participantes

conseguiram falar sobre a sua relação com a língua inglesa bem como do seu aprendizado sem que seu dizer estivesse colado ao imaginário que se construiu em torno dessa língua. Entretanto, olhar para essa dispersão pode ser aquilo que nos possibilita, talvez, deslocar esse mesmo imaginário da/na língua inglesa, bem como o que já se observou acerca do ensino-aprendizagem. A promessa do ensino-aprendizagem dessa língua parece se tornar consistente e/ou possível, para adolescentes em condição de vulnerabilidade social, somente na medida em que há a possibilidade de seus corpos estarem no palco, em cena. Como em um teatro, no qual os corpos daqueles que se encontram no palco são os que são vistos e ouvidos, o desejo de aprender a língua estrangeira parece ser algo que acontece nessa cena. Por mais que exista um imaginário, interpelado pelo discurso neoliberal, que constrói essa língua como a língua do mercado de trabalho, como aquela que todo e qualquer sujeito deve consumir e desejar, o que anteriormente colocamos como “gadget”, o desejo para se inscrever nessa língua parece não passar por aí. O que a análise dos registros aponta é que isso só se sustenta quando seus corpos são importados, quando encenam, quando cantam, quando rezam, ou seja, quando essa relação ocupa o palco do desejo.

DESPERTAR: CHE VUOI?

Com este estudo, propusemo-nos a investigar as incidências subjetivas do/no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, a partir de três aspectos: da adolescência, da construção identitária de gênero e da vulnerabilidade social. Ao delimitarmos o recorte desta jornada, apostamos na hipótese de que, ainda que tenhamos encontrado uma resistência ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, mulheres-adolescentes se identificariam com a(s) promessa(s) (DERRIDA [1996] 2001) da língua-cultura do outro. A partir da análise do *corpus*, foi-nos possível depreender que nossa hipótese se confirmou parcialmente.

Ainda que exista um imaginário em torno da língua inglesa que a constrói enquanto a língua da promessa, do mercado de trabalho, aquela que promete aos sujeitos ter um lugar social, ou seja, a atender às demandas de nossa sociedade neoliberal, tais promessas se mostraram como inconsistentes para que mulheres-adolescentes desejassem aprender essa língua. Nesse sentido, o que os sistemas de regularidades do *corpus* nos mostra é que o que há é uma identificação imaginária com essa língua, tendo em vista que o dizer das participantes se mostrou colado a uma repetição do imaginário, e daquilo que já se enunciou acerca dela. Repete-se o que a escola, o professor, a mídia, o outro lhes diz. Por esse viés, a nossa hipótese se mostrou possível apenas enquanto identificação imaginária com as promessas dessa língua. Por outro lado, tendo em vista que a tomada da palavra em língua estrangeira pressupõe processos identificatórios simbólicos com/nesta língua (BERTOLDO, 2003; CELADA; PAYER, 2016), a dispersão dos registros não parece apontar para este tipo de identificação, uma vez que a possibilidade de se inscrever nessa língua só se mostra como possível quando descolada dessa repetição.

No que tange às representações de língua, o percurso analítico nos mostrou que, ao ser representada como *gadget*, como uma mercadoria que também deve ser consumida, a língua inglesa é, então, tomada como um mero instrumento, que não é somente usado para comunicação, mas para se tornar um sujeito socialmente aceitável em uma sociedade dita hegemônica. Essa representação de língua parece também afetar a representação que elas têm do ensino-

aprendizagem, visto que as imagens que (re)produzem desse processo, no fio do dizer, são de uma prática mecânica, que consiste na repetição, tradução de textos, dentre outras. Isso também parece incidir no próprio modo como concebem seus corpos ao aprenderem essa língua, pois o tomam como aquilo que deve operar essa repetição, como aquele que deve traduzir um texto rapidamente, como uma máquina, ao qual também deve ser atribuído um número, simbolizado através de uma nota, assim como também compreendem que há corpos prontos, que nascem com a habilidade de habitar essa língua-cultura, possibilidade esta que não parecem encarar como possível para os seus corpos.

Em vista de todas essas representações, sobretudo a de visualizarem seus corpos como aqueles que não teriam nascido prontos para habitarem essa língua, vislumbramos essa impossibilidade como algo que diz da força do enunciado sobre o ensino de inglês na escola pública, como também das incidências da vulnerabilidade social no processo de ensino-aprendizagem. O enunciado que faz operar a imagem do ensino de inglês na escola pública como impossível (CORREIA, 2010) é também deslocado para o espaço da ONG, no dizer das participantes, tornando-o também impossível. Ainda que tenham frequentado um curso desenvolvido por uma escola de línguas, o lugar que é geralmente representado como possível para se aprender línguas, esse é um curso que, ao ser ministrado em um lugar que nomeamos como heterotópico, passa a ser concebido de modo semelhante à escola pública. Ao se confrontarem com os alunos que frequentam os cursos de inglês na escola de línguas, as participantes se veem como aquelas que não têm o “poder” de aprender essa língua, o que reflete a questão da disparidade socioeconômica. Nesse sentido, tendo em vista o fato de frequentarem um curso cujo objetivo final é o de formar secretárias, a vulnerabilidade social parece incidir desde a concepção do curso – que sentencia as possibilidades da língua-cultura para a mulher-adolescente em situação de vulnerabilidade social – e acaba sendo envergada, passando a constituir o dizer das entrevistadas, que se veem como aquelas que não podem aprender essa língua como o outro, haja vista sua condição socioeconômica.

Com a composição dos eixos temáticos, objetivamos problematizar as configurações do laço social que se estabelece na relação sujeito-língua-cultura, bem como refletir sobre os modos pelos quais fazemos borda no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. A elaboração do primeiro eixo possibilitou

vislumbrar a configuração de um laço que faz operar os discursos do mestre, do universitário e o quinto discurso, nomeado, por Lacan, de discurso do capitalista. A partir da recorrência de dizeres que (re)produzem e (re)forçam a demanda de um saber que não se relaciona com a verdade do sujeito, ou seja, com seu desejo, mas com um saber que não se sabe, que apenas se reproduz, foi-nos possível visualizar o funcionamento dos discursos do mestre e do universitário nessa relação. Além disso, visto que a língua inglesa é representada como um instrumento e algo a ser consumido, como mercadoria, também foi possível entrever o estabelecimento de um laço que muito se assemelha ao funcionamento do discurso do capitalista, cuja produção encontra-se relacionada à mercadoria, objeto de consumo em nossa sociedade neoliberal.

Outrossim, dado que a composição dos eixos não se estabelece de forma estática, mas em uma cartografia que os entrelaça, as discussões empreendidas no segundo eixo também indicaram o funcionamento do discurso da histórica. A aparente dificuldade das entrevistadas de enunciarem em primeira pessoa, mas de falarem em nome do grupo de alunas ou atribuírem a responsabilização pelo seu (in)sucesso na aprendizagem da língua inglesa à figura do professor ou à instituição educacional, apontam para uma impossibilidade de produção de saber sobre si, ao passo que demandam ao Outro a produção dessa verdade. E se a histórica é aquela que demanda ao Outro “o que quer uma mulher?”, vislumbramos o funcionamento desse questionamento ora através do comportamento inquisidor das participantes, ora como um desejo de que o Outro lhe porte uma verdade sobre o que significa ser mulher-adolescente.

A condição de mulher-adolescente também se apresentou como aquilo que incide nos modos de fazer borda para o outro no contato-confronto com a língua estrangeira. No embate com a produção disciplinar dos seus corpos no interior da organização, a narrativa das participantes denuncia um silenciamento de suas subjetividades por parte da instituição. Ao resistirem a esse silenciamento, resistindo ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a punição recebida é a retirada da oferta das aulas de língua inglesa e de teatro. Se revisitarmos a entrevista da assistente social da organização, a qual nos disse que “as alunas não conseguiam ver que a língua inglesa poderia lhes trazer um futuro melhor”, compreenderemos que a oferta desse curso parece operar como uma moeda de troca para o que parece compreender “um futuro melhor”. O que nos parece um

paradoxo, pois se se busca formar as mulheres do amanhã e se a língua inglesa é representada, também no interior da instituição, como aquilo que representa tal futuro, por que, então, subtraí-lo?

Desse modo, a questão do futuro parece regular uma (im)possibilidade que também se territorializa na relação que se estabelece entre alunas e o ensino-aprendizagem da língua inglesa, que é tomado como (im)possível apenas no futuro. Possível na medida em que somente quando se tornarem adultas e forem contratadas por alguma empresa, deverão “ter” a língua inglesa e impossível, tendo em conta o desinvestimento subjetivo no processo de ensino-aprendizagem dessa língua, conforme apontado pelos sistemas de regularidade do *corpus*. Nesse sentido, não é possível estabelecer um laço com essa língua sem que essa operação se dê através de um enganchamento, da importação de seus corpos, suas bordas, para o palco do desejo do saber (de si e da língua).

Em suas aventuras no país do Outro, o corpo da Alice sofre várias alterações. Por vezes, tem o tamanho de uma fatia de bolo, em outras, possui um quilômetro e meio, a depender das formas como ela vai respondendo, ao longo da história, às demandas do outro. Como Coracini (2007a) nos ensinou, para aprender uma outra língua, precisamos nos deixar afetar por ela, ela precisa passar pelo corpo para que possamos nela nos inscrever. É o que acontece com Alice, que vai se “adaptando” (recortes 9 e 13) a esse novo lugar e isso se percebe em seu corpo. Ao final da aventura, ainda que ela se dê conta de ter sido apenas um sonho, ela consegue habitar esse país estranho, o que não pareceu ser possível às Alices da nossa história. Ao despertar, Alice conta o que sonhara à irmã, certa de que esse sonho/aventura a modificaria para sempre. Tendo em vista que o contato-confronto com uma língua estrangeira é algo pelo qual nunca passamos incólumes, como asseveram Revuz (1998) e Coracini (2003), ao despertarem, então, de seus sonhos com/na língua inglesa, o qual também lhes imprimiu marcas outras, parece-nos urgente o questionamento: “o que querem?” (Che vuoi?).

Ao fazer operar quatro dos cinco discursos, a relação sujeito-língua-cultura do outro parece não conseguir fazer mover o quarto discurso: o do analista, no/pelo qual o que se opera é a possibilidade de o sujeito tornar-se mestre do seu saber, visto que o agente desse discurso é o desejo. A partir disso, concordamos com aquilo que Cavallari (2016, p. 147) observa quando a linguista aplicada afirma que “o impossível de educar pode nos apontar, enquanto professores, para saídas

possíveis e singulares”. Em sua experiência como professora de língua inglesa como língua estrangeira, ao se deparar com as insistências de certos “tropeços” linguísticos de seus alunos, Cavallari se propôs a escutar isso que insiste. Ao invés de insistir na correção linguística, a partir de uma leitura feita por ela, Cavallari devolve o questionamento da insistência de tais tropeços a seus alunos. Ao confrontá-los com a recorrência de tais “erros”, abre-se uma possibilidade de fazer circular o posicionamento de um aluno que demanda ao mestre a produção de um saber, caracterizado pelos discursos do mestre e do universitário, para um posicionamento outro, daquele que se vê mobilizado a ser mestre do seu próprio saber, que caracteriza o discurso do analista, possibilitando, assim, a esse aluno se reinventar também no/pelo processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. As indagações feitas por Cavallari (2016) são muito frutíferas para aquilo com que nos deparamos em nosso trabalho, no que concerne à configuração do laço com a língua inglesa.

Levando em conta tais considerações, ao intitularmos nossa tese como “~~A~~ língua inglesa no terceiro setor: adolescência, gênero e vulnerabilidade social no confronto com a língua inglesa”, e ao fazermos uso do significante elaborado por Lacan para designar “uma mulher”, objetivamos atentar para o fato de que, assim como “A mulher” não existe, “A língua inglesa” também não. Assim sendo, visto que cada mulher-adolescente deverá se reinventar para poder se tornar “uma mulher-adolescente”, aquela que se singulariza e difere das demais, a relação que essas meninas – ou a de qualquer um que se proponha a aprender línguas estrangeiras – estabeleceram com a língua inglesa deverá também ser reinventada, singularizada.

Na epígrafe que abre a presente tese, trazemos o trecho de uma música de um grupo de cantoras que se tornou mundialmente conhecido no fim da década de 90, as chamadas “Spice girls”. Além da música dizer da minha relação com a língua inglesa, visto que foi uma das primeiras músicas que aprendi a cantar quando adolescente, durante as minhas aulas de inglês, essa é uma música que, em 2016, foi escolhida como lema de uma campanha realizada pela *ONU Mulheres*, na luta pela igualdade de gêneros no mundo”, e que viralizou com a hashtag #WhatIReallyWant. No trecho da música, temos os dizeres “vou dizer o que eu quero, o que realmente quero / então me diga o que você quer, o que você realmente quer”. E no fim, temos “eu quero, eu quero, eu quero *zig-a-zig-ah*”. A palavra “zig-a-zig-ah” é um neologismo criado pelo grupo. Ao dizerem que aquilo

que querem é algo que não existe, esse trecho nos remete ao desejo em sua acepção psicanalítica, uma vez que o desejo reside mesmo em uma busca por aquilo que não tem um nome, mas que, mesmo assim, nos impulsiona, nos move. À vista disso, confrontar o sujeito com aquilo que insiste no/do seu desejo, parece ser aquilo que nos apresenta como caminho para, enquanto estudiosxs da língua(gem) e professorxs de línguas, podermos deslocar representações cristalizadas da língua inglesa, bem como de seu processo de ensino-aprendizagem, e é a abertura desse caminho que a presente tese buscou percorrer.

Para finalizar, gostaríamos de retomar uma entrevista concedida por Foucault, na Universidade de Vermont. Ao ser questionado sobre o fato de ser constantemente taxado de “filósofo”, “estruturalista”, “historiador” e “marxista”, Foucault ([1988] 2012, p. 287) responde:

[n]ão considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.

De fato, ao delinear o recorte deste estudo, não sabia quais caminhos percorreria para atingir os objetivos desta jornada, mas foi justamente o seu percurso que também me permitiu ser diferente do que era no início. A leitura dos estudos de gênero, as (re)leituras dos estudos do discurso, da desconstrução e da psicanálise e, sobretudo, a escuta das narrativas das participantes também me propiciaram reinventar a minha relação com a língua(gem) e seus estudos, como também a relação comigo mesma e na minha prática em sala de aula. Em face disso, ao retomar a questão da ética-responsabilidade com a pesquisa, vi-me também imbuída em responder ao outro sobre os caminhos aqui percorridos. Recentemente, ao retomar o contato com a organização, juntamente com um grupo de amigas professoras, propusemo-nos a realizar rodas de conversa a partir da leitura e discussão de livros escritos por mulheres. O projeto encontra-se em fase de elaboração, mas pareceu-nos um caminho para, quem sabe, confrontá-las com a pergunta que não cessa de in-sistir e (ex)sistir: che vuoi?

BIBLIOGRAFIA

- AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; BERTOLDO, Ernesto. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, Eliane Mara (Org). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 121-133.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz. **Michel Foucault: o sorriso de clio**. Disciplina ministrada no programa de pós-graduação em História do IFCH. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARANTE, Maria de Fátima Silva. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- AMBRA, Pedro Eduardo Silva; SILVA JR., Nelson da (Orgs.). **Histeria & Gênero: sexo como desencontro**. São Paulo: Nversos, 2014.
- ANDERSON, Patrick. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- ANDRADE, Eliane. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ANDRÉ, Serge. **O que quer uma mulher?** Trad. Dulce Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- ARIÈS, Philippe. **L'enfant et l'avie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo de Souza Marcondes Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, [1975] 1990.
- BACKES, Carmen A reconstituição do espelho. In: COSTA, Ana; BACKES, Carmem; RILHO, Valéria; OLIVEIRA, Luís Fernando L. de (Orgs.). **Adolescência: experiências de borda**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- BACKES, Carmen. **O que é ser brasileiro?** São Paulo: Escuta, 2000.
- BATISTA, Douglas Emiliano. Reflexões sobre o livro O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas. In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENITES, Flávio Roberto Gomes. **Territórios de si e do outro: língua, discurso e identidade em contexto migratório**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BERTOLDO, Ernesto. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue: In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

BERTOLDO, Ernesto. **Problematizações sobre ética e metodologia em pesquisas em análise do discurso atravessadas pela psicanálise**. Comunicação proferida em mesa-redonda no V SEPIDIS. Campinas: Unicamp, 2013.

BERTOLDO, Ernesto. **Um discurso da Linguística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BERTOLDO, Ernesto; CORACINI, Maria José (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre a na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BORDO, Susan. **Unbearable weight: feminism, western culture, and the body**. Berkeley: University of California Press, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. **Cadernos de Ética em Pesquisa**. Brasília: CONEP, ano IV, nº 8, agosto de 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social**. São Paulo, 2007.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Subjection, resistance, resignification**. In: BUTLER, Judith. **The psychic life of power**. Stanford: Stanford University Press, 1997.

CALLIGARIS, Contardo. **Brasil no divã**. Lisboa: Jornal Público, 2014.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello, Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil**. Rio de Janeiro: Escuta, 1992.

CAMERON, Deborah. **Gender and language ideologies**. In: HOMES, Janet; MEYERHOFF, Miriam. **The handbook and gender and language**. Maiden: Blackwell Publishing, 2003.

CANAGARAJAH, Suresh. **Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning**. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 116-137.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: **Applied Linguistics**, 1, 1980, pp. 1-47.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. **A questão da identidade na mídia**. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. **As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira**. In: CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico; GRIGOLETTO, Marisa. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria, legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Trad. Maria Luisa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1960) 2002.

CAVALLARI, Juliana Santana. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. **Subjetivação e processos de identificação**. Campinas: Pontes, 2016, pp. 147-167.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAVALLARI, Juliana Santana; SANTOS, Tatiana Silvia Andrade dos. As Práticas Neoliberais no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, v. 10, n. 1, jan.-jun./2015, pp. 79-88.

CELADA, Maria Teresa; PAYER, Maria Onice. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. **Subjetivação e processos de identificação**. Campinas: Pontes, 2016, pp. 17-41.

CHODOROW, Nancy. **Feminism and psychoanalytic theory**. New Haven: Yale Univeristy Press, 1989.

CORACINI, Mari José (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp, 2003a.

CORACINI, Mari José (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, Mari José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007a.

CORACINI, Mari José. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp. 15-44.

CORACINI, Mari José. **Diálogos da Análise do Discurso com Foucault**: teoria, métodos e objetos. Comunicação proferida em uma mesa-redonda do III CIAD: São Carlos, 2012.

CORACINI, Mari José. Discurso de e sobre a (in)submissão feminina. In: CORACINI, Maia José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007b.

CORACINI, Mari José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp, 2003b.

CORACINI, Mari José. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

CORACINI, Maria José (Org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis:** entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Brasília, DF; Campinas, SP: CAPES: Pontes, 2011.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, jul.-dez. 2016, pp. 301-310.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORREA, Juliana Melo. **Inglês escola (a)fora:** representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSSI, Rafael Kalaf; DUNKER, Christian Ingo Lenz. A Diferença Sexual de Butler a Lacan: Gênero, Espécie e Família. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 33, 2017, pp. 1-8.

COSTA, Ana Medeiros da. A transicionalidade na adolescência. In: COSTA, Ana; BACKES, Carmem; RILHO, Valéria; OLIVEIRA, Luís Fernando L. de (Orgs.). **Adolescência:** experiências de borda. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e Errância:** destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009.

DA ROSA, Marluza Terezinha. **O discurso universitário-científico na contemporaneidade:** marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pelbart. São Paulo: Editora 34, (1972-1990) 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Trad. Cláudia Sant'anna. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs (Vol. 1):** Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, (1980) 2010.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia.** Trad. Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Campinas: Papyrus, (1972) 1991a.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** Trad. Maria Beatriz Marques Nizza Silva. São Paulo: Perspectiva, (1967) 2011.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão.** Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, (1972) 2005.

- DERRIDA, Jacques. Assinatura acontecimento contexto. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Campinas: Papyrus, (1972) 1991b.
- DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTTONI, Paulo (org.). **Tradução – a prática da diferença**. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/Fapesp, (1987) 1998, pp.19-25.
- DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Ed. Unesp, (1999) 2002.
- DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou A prótese de origem**. Trad. de Fernanda Bernado. Porto: Campo das Letras, (1996) 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. Trad. Evandro Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, (2001) 2004.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, (1972) 2001.
- DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade neoliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ECKERT, Penelope. Gender and language in adolescence. In: HOMES, Janet; MEYERHOFF, Miriam. **The handbook and gender and language**. Maiden: Blackwell Publishing, 2003.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. IN: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contexto de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismos**: subjetivação na/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José (Orgs.). **Escri(tu)ra de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Trad. Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1969) 2010.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1983) 2012.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1984) 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade Volume I**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, (1988) 2011.

- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. Trad. Laura Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, [1970] 2010.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, (1977) 1992, pp. 89-128.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, (1966) 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, (1979) 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**: theatrum philosophicum. São Paulo, SP: Princípio, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, (1966) 2016.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1969) 2006, pp. 264-298.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, [1974-1975] 2010.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**: Estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1967) 2003, pp. 411-422.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1988) 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, (1975) 2007.
- FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1972] 2010, pp.69-78.
- FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 2. Rio de Janeiro: Imago, (1895). 1996.
- FREUD, Sigmund. **O estranho**. Obras completas, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora, (1919) 1996.
- FREUD, Sigmund. O Inconsciente. In: FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**, v. 2. Rio de Janeiro: Imago, (1915) 2006, pp. 13-74.
- FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**, v.13. Rio de Janeiro: Imago, (1912-1913) 2010.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1991.
- GRIGOLETTO, Marisa. GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, pp. 67-77.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

HANDFORD, Stanley Alexander; HERBERG, Mary. **Langenscheidt: pocket Latin dictionary**. Germany: Langenscheidt, 1989.

HASHIGUTI, Simone. Uma questão de gêneros: masculino e feminino em livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas: Pontes, 2016.

HOHENDORFF, Clara Maria. A influência na prática desportiva na passagem adolescente. In: COSTA, Ana; BACKES, Carmem; RILHO, Valéria; OLIVEIRA, Luís Fernando L. de (Orgs.). **Adolescência: experiências de borda**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, pp. 263-272.

IRIGARAY, Luce. **Este sexo que não é só um sexo: sexualidade e status social da mulher**. Trad. Cecília Prada. São Paulo: Editora Senac, (1977) 2017.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, (1988) 1994.

LACAN, Jacques **O seminário: livro 19: ...ou pior**. Rio de Janeiro: Zahar, (1971-1972) 2012.

LACAN, Jacques. Du discours psychanalytique. In: **Lacan in Itália**. Milão: La Salamandra, (1972-1978) 1978, pp. 32-55.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. O aturdido. In: **Outros Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, pp. 448-497.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Coautoria de Jacques Alain-Miller. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, (1964) 2008.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, (1969-1970) 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 20: mais ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1972-1973) 2008.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Zahar, (1958-1959) 2016.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 9: a identificação**. Trad. Ivan Correa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, (1961-1962) 2003.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LANDIM, Leilah. **A invenção das Ongs: do serviço invisível à profissão impossível**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

LANDIM, Leilah. Experiência militante: histórias das assim chamadas ONGs. In: LANDIM, Leilah (org.), **Ações em sociedade – militância, caridade, assistência**,

etc. Rio de Janeiro, NAU – Instituto de estudos da religião (ISER), 1998, pp. 215-239.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Trad. Sandra Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Coautoria de Sebastien Charles. São Paulo, SP: Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, [1997] 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Uma sequência de atos. In: **Revista Cult**, Edição 185, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1998.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto alegre: Artes Médicas, (1978) 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. On being white, male and heterosexual: Multiple positionings in oral narratives. In. SCHIFFRIN, Deborah; DE FINNA, Anna de; BAMBERG, Michael (eds.). **Discourse and Identity**. Cambridge, Cambridge University Press, 2006, pp. 288-316.

MONTEIRO, Simone. O marco conceitual da vulnerabilidade social. In: **Pelotas**: Sociedade em Debate, 17(2), jul.-dez, 2011, pp. 29-40.

NASIO, Juan-David. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1997.

NERI, Regina. **A psicanálise e o feminino**: um horizonte da modernidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NUNAN, David. **The Learner-Centred Curriculum**: A Study in Second Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PAVLENKO, Aneta. Gender and sexuality in foreign and second language education: critical and feminist approaches. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 53-71.

PEIXOTO, Mariana. **Identidades em trânsito**: ser-estar entre línguas-culturas e pobreza. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PEIXOTO, Mariana. Représentation du féminin: immigration et exclusion socio-économique au Brésil. In: CORACINI, Maria José; PRIEUR, Jean-Marie; KSENIJA,

- Djordjevic Leonard. **Approches croisées des figures du migrant et de la migration**. Paris: Éditions Connaissance et Savoirs, 2017, pp. 67-88.
- PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.
- PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism**. New York: Routledge, 1998.
- PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Routledge, 1994.
- PLON, Michel; ROUDINESCO, Elizabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In: **Revista internacional: A clínica lacaniana**, ano 1, no.1. jun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997, pp.63-73.
- QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, k. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Pontes, 2005, pp. 135-156.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A. **Por uma lingüística crítica**. São Paulo: Parábola, 2004.
- RASSIAL, Jean-Jacques. **A passagem adolescente**. Porto Alegre: Companhia de Freud, 1997.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, (1998) 2006.
- RODRIGUES, Carla. A quarta onda do feminismo. In: **Cult**, v. 219, 2016, pp. 30-31.
- ROSA, Marluza T. DA; RONDELLI, Daniella Rubbo R.; PEIXOTO, Mariana B. S. Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos. In: **DELTA** - Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, v. 31-especial, n.4, 2015, pp. 253-281.
- RUBBO RONDELLI, Daniella. **As (in)certezas da ciência: uma análise das representações da ciência médica no programa Fantástico**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2014.
- SANTOS, Magda Guadalupe dos. Os feminismos e suas ondas. In: **Cult**, v. 219, 2016, pp. 32-36.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez., 1995, pp. 71-99.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOLER, Colette. O “corpo falante”. In: **Caderno de Stylos**. Rio de Janeiro: Escola Internacional do Campo Lacaniano, vol. 01, maio, 2010.
- SOLER, Colette. **O que Lacan dizia das mulheres**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SOUZA, Lígia Francisco Arantes. **Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s):** (re)construindo identidades. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SOUZA-PINHEIRO PASSOS, Deusa Maria de. Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp. Chapecó: Argos, 2003.

SOUZA-PINHEIRO PASSOS, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?.** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2010.

SUNDERLAND, Jane. Classroom interaction, gender, and foreign language learning. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 222-241.

TANNEN, Deborah. **Gender and discourse.** New York: Oxford University Press, 1994.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. In: **Linguagem em (dis)curso**, vol. 13 no. 2, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000200005&script=sci_arttext

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante:** o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante:** o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o “ideal” e o contingente. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismos:** subjetivação na/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011.

UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismos:** subjetivação na/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011.

VERAS, Viviane. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. In: **Revista Solta a Voz**, v. 19, n. 1, 2008, pp. 111-124.

VIVES, Jean-Michel. Para introduzir a questão da pulsão invocante. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 12, n. 2, June 2009, pp. 329-341. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000200007&lng=en&nrm=iso). Último acesso em out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142009000200007>

WITTIG, Monique. **The Straight Mind and Other Essays**. Boston: Beacon Press, 1994.

ANEXOS

Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Unicamp (Universidade Estadual de Pesquisa).

01/10/2017 Plataforma Brasil

Seu nome: **Saúde**

Mariana Rafaela Batista Silva Pezoto - Pesquisador | V3.2

Cadastro: Seu estado registra em: 08/08/2014

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre desejar e resistir à língua-cultura do outro: exclusão e construção identitária feminina
Pesquisador Responsável: Mariana Rafaela Batista Silva Pezoto
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 31951014.3.0030.5404
Submetido em: 21/09/2014
Instituição Proponente: Instituto de Estudos de Linguagem
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Receção  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_327017

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Projeto Original (PO) - Versão 4 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Notificação (N1) - UNICAMP - Campus Campinas ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Folha de Rosto - Submissão 1 ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm ↳ Outros - Submissão 1 ↳ Projeto Detalhado / Estrutura Investigac ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif ↳ Apreciação 1 - UNICAMP - Campus Campi ↳ Projeto Completo 				

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
N1	Mariana Rafaela Batista Silva Pezoto	4	25/09/2014	25/09/2014	Notificação Aceita	Sim	
PO	Mariana Rafaela Batista Silva Pezoto	4	21/09/2014	25/09/2014	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
N1	25/04/2015 08:17:32	Aceitação do PP			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas		
N1	25/09/2014 12:39:12	Notificação enviada		Pesquisador Principal	PESQUISADOR RESPONSÁVEL	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Precedon. Conforme solicitação feita em último Ver mais...
PO	25/09/2014 12:12:18	Parâcer liberado			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	25/09/2014 12:11:19	Parâcer do Colegiado Ético			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	25/09/2014 12:10:54	Parâcer do colegiado enviado			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	23/09/2014 16:31:31	Parâcer do relator enviado			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	23/09/2014 16:22:24	Aceitação de Elaboração de Relatório			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	23/09/2014 16:01:48	Confirmação de Indicação de Relatório			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	23/09/2014 15:55:05	Indicação de Relatório			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	
PO	23/09/2014 15:54:47	Aceitação do PP			Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	Comitê de Ética em Pesquisa de Unicamp - Campus Campinas	

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as participantes de pesquisa.

Em observação à Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 196/96 (<http://conselho.saude.gov.br>), eu – Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto (Avenida Anchieta, 549 – Centro, Campinas – São Paulo – SP, CEP: 13015-101, telefone: (19) 3324 2541, mariana.peixoto@ymail.com), responsável pela pesquisa de doutorado intitulada “Entre desejar e resistir à língua-cultura do outro: exclusão e construção identitária feminina”, a ser desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Departamento de Linguística Aplicada (DLA) –, convido você a participar voluntariamente deste estudo.

Esta pesquisa objetiva contribuir para o entendimento, para os estudos da linguagem, acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e a construção identitária feminina, em contextos de organizações não governamentais. Esta pesquisa tem relevância por trazer contribuições para os estudos linguísticos e sociais e por fomentar uma reflexão acerca do discurso do ensino das línguas estrangeiras e de gênero. Após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), serão realizadas entrevistas orais. As entrevistas serão realizadas por meio de conversas gravadas em áudio, as quais serão previamente agendadas pelo Grupo Primavera. As entrevistas ocorrerão no Grupo Primavera, dentro de intervalos da grade horária de atividades previstas, e terão aproximadamente uma hora de duração.

Sua participação será voluntária e poderá ser cancelada sem quaisquer prejuízos para a pesquisa, para você ou para mim. Assim, você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo, no endereço abaixo, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ou ainda pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP), acessível pelo endereço eletrônico <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>. Em virtude de não haver custos ou despesas financeiras, não haverá nenhuma forma de reembolso para sua participação voluntária nesta pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa não deve apresentar desconfortos ou riscos previsíveis. Contudo, você poderá se preocupar com a falta de confidencialidade às informações prestadas por você ou com a privacidade de seus dados pessoais. Quanto a isso, asseguramos total sigilo às fontes das informações prestadas bem como total anonimato de sua identificação pessoal. Tais dados serão substituídos por nomes fictícios. Há também a possibilidade de sua participação trazer benefícios no que se refere à auto-observação de sua aprendizagem da língua inglesa. Ressalto ainda que as informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das pessoas voluntárias, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e seus dados pessoais.

Eu, _____ – nome completo do (a) voluntário (a) – após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito

estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e gratuita e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou represálias. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, da garantia de confidencialidade, bem como da oportunidade de obter esclarecimentos sobre a minha participação sempre que eu desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nome do (a) voluntário (a)

Endereço eletrônico do (a) voluntário (a)

Telefones do (a) voluntário (a)

Pesquisadora: Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto
Avenida Anchieta, 549 – Centro
Campinas – São Paulo - SP
CEP: 13015 - 101
55+ (19) 3324 - 2541
mariana.peixoto@ymail.com
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Faculdade de Ciências Médicas (FCM)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
CAAE: 19933013.5.0000.5404
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Distrito de Barão Geraldo - Campinas – SP
CEP: 13083-887
+55 (19) 3521-8936 / (19) 3521-7187
e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis legais das participantes da pesquisa.

Em observação à Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 196/96 (<http://conselho.saude.gov.br>), eu – Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto (Avenida Anchieta, 549 – Centro, Campinas – São Paulo – SP, CEP: 13015-101; telefone: (19) 3324 2541, mariana.peixoto@ymail.com), responsável pela pesquisa de doutorado intitulada “Entre desejar e resistir à língua-cultura do outro: exclusão e construção identitária feminina”, a ser desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Departamento de Linguística Aplicada (DLA) –, convido sua filha (e/ou menor sob sua guarda) a participar voluntariamente deste estudo.

Esta pesquisa objetiva contribuir para o entendimento, para os estudos da linguagem, acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e a construção identitária feminina, em contextos de organizações não governamentais. Esta pesquisa tem relevância por trazer contribuições para os estudos linguísticos e sociais e por fomentar uma reflexão acerca do discurso do ensino das línguas estrangeiras e de gênero. Após a sua assinatura e a assinatura da sua filha (e/ou menor sob sua guarda) deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), serão realizadas entrevistas orais. As entrevistas serão realizadas por meio de conversas gravadas em áudio, as quais serão previamente agendadas pelo Grupo Primavera. As entrevistas ocorrerão no Grupo Primavera, dentro de intervalos da grade horária de atividades previstas, e terão aproximadamente uma hora de duração.

A participação da sua filha (e/ou menor sob sua guarda) será voluntária e poderá ser cancelada sem quaisquer prejuízos para a pesquisa, para você ou para mim. Assim, você tem garantido o direito de não aceitar a participação da menor ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo, no endereço abaixo, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ou ainda pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP), acessível pelo endereço eletrônico <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>. Em virtude de não haver custos ou despesas financeiras, não haverá nenhuma forma de reembolso para a participação voluntária da sua filha (e/ou menor sob sua guarda), nesta pesquisa.

A participação da sua filha (e/ou menor sob sua guarda) nesta pesquisa não deve apresentar desconfortos ou riscos previsíveis. Contudo, você poderá se preocupar com a falta de confidencialidade às informações prestadas por ela ou com a privacidade de seus dados pessoais. Quanto a isso, asseguramos total sigilo às fontes das informações prestadas bem como total anonimato de sua identificação pessoal. Tais dados serão substituídos por nomes fictícios. Há também a possibilidade de sua participação trazer benefícios no que se refere à auto-observação de sua aprendizagem da língua inglesa. Ressalto ainda que as informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das pessoas voluntárias, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e seus dados pessoais.

Eu, _____ (nome completo do (a) responsável pela voluntária), responsável pela voluntária _____ (nome completo da voluntária da pesquisa), após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que a participação da minha filha (e/ou menor sob minha guarda) é voluntária e gratuita e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou represálias. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais ela será submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, da garantia de confidencialidade, bem como da oportunidade de obter esclarecimentos sobre a sua participação sempre que eu desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em autorizar a participação da minha filha (e/ou menor sob minha guarda) neste estudo.

Assinatura do (a) responsável legal

Endereço eletrônico do (a) responsável legal

Telefones do (a) responsável legal

Pesquisadora: Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto
Avenida Anchieta, 549 – Centro
Campinas – São Paulo - SP
CEP: 13015 - 101
55+ (19) 3324 - 2541
mariana.peixoto@ymail.com
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Faculdade de Ciências Médicas (FCM)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
CAAE: 19933013.5.0000.5404
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Distrito de Barão Geraldo - Campinas – SP
CEP: 13083-887
+55 (19) 3521-8936 / (19) 3521-7187
e-mail: cep@fcm.unicamp.br