

ELIANE RIGHI DE ANDRADE

**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 apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada, na área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

CAMPINAS

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

An24e

Andrade, Eliane Righi de.

Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa / Eliane Righi de Andrade. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Representações. 2. Subjetividade. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Formação de professores. 5. Desejo. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Between the desire and the need for learning languages: the construction of English teacher representations about language and learning.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Representations; Subjectivity; English Language - Study and teaching; Student teachers; Desire.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini (orientadora), Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani, Profa. Dra. Deusa Maria de Souza, Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno e Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Data da defesa: 11/12/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini



Anna Maria Grammatico Carmagnani



Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos



Elzira Yoko Yueno



Ernesto Sérgio Bertoldo



Beatriz Maria Eckert-Holff

Márcia Aparecida Amador Mascia

Marisa Grigoletto

**IEL/UNICAMP
2008**

Dedicatória

Dedico este trabalho:

aos dois homens que marcaram meu caminho: Rogério, meu companheiro, com quem divido a minha incompletude, e Guilherme, meu filhão, que veio fazer a diferença;

às grandes mulheres de minha vida: minha avó Carlina e minha mãe Clélia;

à minha imago paterna na juventude, Adilson Moretti;

a duas mulheres tão jovens e valentes, Larissa e Mariara!

Agradecimentos

Agradeço:

*à minha incansável orientadora, pela (des)orientação constante, angustiante e produtiva,
pelos significantes-mestres que em mim instaurou,
à banca, pela(s) leitura(s) outra(s),
a Anna Maria e Deusa, minha banca cativa(nte),
a Márcia Mascia, que, num dia de tempestade, apresentou-me a pós-modernidade,
ao professor Ernesto, por aceitar meu convite,
à Elzira, por sua solicitude,
à profa. Maria Rita, pela paixão freudiana contagiante,
ao nosso Grupo de Estudos e de Pesquisa, particularmente, à Carla(ota), ao Conrado, à
Lúcia, à Fernanda, à Rosa e à Angela, e aos jovens que darão continuidade, pelo
compartilhamento de idéias e pelo crescimento coletivo,
à Terezinha Trifanovas, com quem dividi conhecimento e amizade,
à profa. Suzy Lagazzi Rodrigues e profa. Maria Augusta Mattos,
pela paciente orientação nas qualificações,
ao prof. Rinaldo Voltolini, por me receber em suas valiosas aulas na USP,
à profa. Claudia Riolfi, pelos monólogos articulados,
a Lafayette Megale, pelos diálogos de Platão que travou comigo,
às minhas amigas uspianas, pela continuidade de uma amizade atemporal,
às minhas irmãs Beth e Silvia, meu cunhado Tônico, pela compreensão e interesse,
à minha carinhosa mãe, que me impulsiona sempre,
aos meus amigos Cristiane e Wilton, pela força e estímulo,
ao Guilherme e ao Rogério, por estarem comigo nesse percurso,
a Francine, pela leitura e pelo compartilhamento de amizade e respeito,
aos professores que se inscreveram em mim, à Dona Miriam e Dona Luísa,
enfim, aos meus alunos, que são a causa de uma busca eterna!*

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida.

Saramago, José. *O conto da ilha desconhecida.*

RESUMO

Este trabalho pretende identificar e discutir as representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas (principalmente do inglês), que emergem no dizer dos professores em formação. Tendo como base teórica, principalmente, conceitos da psicanálise e do discurso, além dos estudos foucaultianos sobre a produção da subjetividade, propomos analisar recortes discursivos selecionados a partir de entrevistas orais com alunos-professores de um curso particular de licenciatura dupla (português/inglês), buscando, na materialidade lingüística e nas formações inconscientes que nela extravasam, indícios da constituição do imaginário desses alunos-professores sobre a língua estrangeira e sobre o ensino-aprendizagem dessa língua, os quais podem apontar traços da constituição de sua subjetividade e de sua identidade. Acreditamos que, embora os professores em formação tendam a encarar a língua estrangeira e seus processos de ensino-aprendizagem de modo instrumental, formalista e mercantilista, o contato e a aprendizagem de uma língua podem alterar sua identidade e constituir um modo singular de ensinar e aprender línguas. Considerando, ainda, que a identidade é um processo em construção e que a produção da subjetividade é condicionada pela História e pelas relações de poder que se estabelecem entre as pessoas, coisas e tecnologias, as representações estudadas revelam alguns aspectos dos modos atuais em formação da subjetividade, tais como o apelo ao consumo, às tecnologias de ensino e aos discursos hegemônicos de língua e de ensino-aprendizagem. Tais aspectos revelam a primazia da ordem do imaginário e o enfraquecimento do simbólico na atual constituição psíquica do sujeito. Ainda assim, é possível perceber, na narrativa dos alunos-professores, momentos de confusão entre a língua dita materna ou estrangeira, que sugerem um lugar diferente ocupado por elas em sua subjetividade, estabelecendo uma relação não só com as demandas do sujeito, mas também com seu desejo. Essas mudanças contribuem para a ruptura de modelos de ensino-aprendizagem baseados apenas na repetição e no imaginário e para um olhar diferenciado sobre as línguas e seu estudo.

Palavras-chave: Representações – Subjetividade – Ensino-aprendizagem de língua inglesa – Formação de professores – Desejo – Necessidade

ABSTRACT

This work intends to identify and discuss the representations of foreign languages (mainly English) and of their teaching-learning processes, which emerge from the utterance of future language teachers. Based mainly on some psychoanalytical and discursive concepts as well as Foucault's studies concerning governmentality and the production of subjectivity by different discourses, we propose to analyse oral interviews carried out with some future language teachers (English/Portuguese), from a private college course, trying to identify, through linguistic materiality, elements involved in the constitution of their imaginary about language and about teaching-learning practice, as well as fragments of their unconscious formations, which can reveal some aspects of their subjectivity. We suppose that, in spite of the fact that those student teachers tend to consider foreign language from an instrumental, formalistic and mercantilistic point of view, the involvement with the foreign language can cause effects on their identity which could change the way they face language itself and the teaching-learning process. Considering that the production of the subjectivity is conditioned by History and by power relations produced by people, objects and techniques, and that identity is an ongoing process, the representations studied show some aspects of these student teachers' subjectivity produced by the context of (pos-) modernity, emphasizing the consumerism, technological resources and hegemonist methodological discourses of language teaching-learning process. These aspects mark the primacy of the imaginary order and the decadence of the symbolic one on the actual psychical constitution. Nevertheless, the speech of student teachers also reveals moments of confusion between mother tongue and foreign languages, suggesting a different involvement with languages as well as different places that these languages can occupy in their identity, related not only to needs but also to desire. These changes produce a peculiar way of facing languages, which can contribute to study them in a different way and surpass the repetition in teaching-learning models at school.

Key-words: Representations – Subjectivity – English language teaching-learning process – Student teachers – Desire – Needs

ABREVIACES UTILIZADAS NESTE TRABALHO:

LM: língua materna

LE: língua estrangeira

LI: língua inglesa

A1, A2... : aluno-professor 1, aluno professor 2..., correspondendo à seqüência da entrevista

E: entrevistadora

RD1, RD2...: recorte discursivo 1, recorte discursivo 2..., correspondendo à seqüência em que os recortes foram trazidos para a análise

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DO MATERIAL ORAL:

/ (barra): indica uma pausa breve na fala do enunciador e pode ser seguida por letra maiúscula, caso insira uma mudança de assunto, ou por letra minúscula, quando corresponde apenas a uma pausa na fala.

// (barras duplas): indicam pausa mais longa na fala do enunciador, com mudança de assunto.

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

[]: indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora.

(): indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora.

Os recortes que se iniciam por maiúscula indicam o começo da resposta do entrevistado à pergunta-base da entrevista ou, ainda, o início de uma resposta à(s) outra(s) pergunta(s) suscitada(s) por alguma resposta dele. Os recortes que começam por minúscula indicam que foram retirados de trechos de fala que se encontram no meio das respostas.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: AQUILO QUE PROVOCA

1. Problematizando o tema	1
2. Formulando uma hipótese, as perguntas de pesquisa e delineando objetivos	5
3. Uma breve descrição do <i>corpus</i>	6
4. Um olhar sobre o pesquisador e sobre seu trabalho de analista	7
5. Organização da tese	8

CAPÍTULO I - MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: AQUILO QUE INSTAURA O DIZER

1.1. Uma aproximação com as teorias do sujeito	10
1.2. As tecnologias e as tecnologias de si	17
1.3. Governamentalidade e autogovernamentalidade	24
1.4. Os discursos que permeiam os modos de subjetivação	29
1.4.1. O discurso das ciências conformando o sujeito	30
1.4.2. O discurso da democracia em confronto com o discurso da autoridade: a produção da “mesmidade”	36
1.4.3. O neoliberalismo e o sujeito do consumo	40
1.4.4. A atuação dos discursos outros na constituição do discurso pedagógico e de ensino-aprendizagem de línguas	50
1.4.4.1. O discurso científico produzindo um modelo de educação	50

1.4.4.2. Os documentos oficiais formatando a prática do professor de línguas através dos discursos de métodos e teorias de ensino-aprendizagem	59
1.5. A articulação do desejo psicanalítico com a necessidade e a demanda na constituição do sujeito	68
1.6. O sujeito do gozo suplantando o sujeito do desejo?	72

CAPÍTULO II - O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO ANALISTA: AQUILO QUE (RE)VELA

2.1. A constituição do <i>corpus</i>	77
2.2. A coleta do material discursivo e os participantes da pesquisa	79
2.3. As entrevistas como possibilidade de construção de uma narrativa de si	85
2.4. A construção da memória como um arquivo vivo	92
2.5. O trabalho de análise a partir de representações	99
2.5.1. Conceituando representação em diferentes linhas teóricas	103
2.5.2. O papel das representações nas subjetividades	109

CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUAS: AQUILO QUE FALA

3. 1. O imaginário da(s) língua(s) estrangeira(s): uma construção que se inicia antes da escola e que assume novos sentidos ao longo da vida estudantil	111
3.2. Aprender a língua do (O)outro: as representações de ensino-aprendizagem de língua dos alunos-professores	161

3.2.1. Aprender uma língua: a valorização de certas habilidades e procedimentos metodológicos	164
3.2.2. A idéia do excesso no ensino-aprendizagem: a extrapolação do uso dos materiais didático-pedagógicos	188
3.2.3. Entre a injunção da igualdade e a necessidade da autoridade	199
3.3. A escola pública e particular: representações que constituem um modelo de ensino-aprendizagem de línguas e de professor	205
3.3.1. As representações da escola pública, da particular e de seus professores	206
3.3.2. As representações do curso superior de formação em inglês	230
3.4. Algumas considerações sobre os resultados de análise	237
CONCLUSÃO: AQUILO QUE (SE) MOVE	250
BIBLIOGRAFIA	256

INTRODUÇÃO: AQUILO QUE PROVOCA

1. Problematizando o tema

Como professora de língua inglesa em cursos noturnos de formação de professores, havia algumas questões que sempre me intrigavam: por quais “motivações” aqueles estudantes adultos, que trabalhavam durante o dia, procuravam um curso de Licenciatura em língua portuguesa e inglesa? Haveria um desejo de ensinar, que apontasse para uma vocação profissional e que poderia se tornar realidade? Ou um desejo pelas próprias línguas e por sua aprendizagem no curso superior? Ou seria, ainda, uma necessidade transvertida em motivação, imposta por um mercado de trabalho competitivo, que exige mais e mais qualificações, daí o objetivo final ser a obtenção de um diploma de formação superior, num tempo mais curto possível (três anos)? E, para além dessas questões, como pesquisadora da linguagem, pergunto qual a relação subjetiva que esse aluno estabelecia com as línguas a serem aprendidas (ou já aprendidas) e de que modo encarava seu processo de aprendizagem?

Embora tenhamos levantado algumas hipóteses gerais nessas reflexões, sabemos que, além de não serem as únicas, elas frequentemente não se excluem e se imbricam na constituição do sujeito. Além disso, há uma conjunção de outros fatores – não mencionados diretamente nessas hipóteses – que condicionam as escolhas do sujeito, inclusive para o estudo de uma língua, e que é fruto de um emaranhado de sentimentos nem sempre expressos pelo sujeito e que se referem, muitas vezes, às expectativas do outro, da sociedade.

Como, então, o futuro professor é “mobilizado” para aprender e ensinar uma língua estrangeira, na qual, muitas vezes, não se sente “à vontade”? E como mobilizará seus

futuros alunos para isso, já que muitos deles não farão uma opção voluntária pelo estudo dessa língua, considerando que seu ensino (tanto da materna quanto da estrangeira) é obrigatório na escola?

Todo esse questionamento surge a partir do momento em que me ponho a refletir sobre o papel das línguas não somente na minha vida profissional, mas na constituição de minha subjetividade, no meu modo de ser, de ver, de pensar, de expressar o mundo e de ocupar nele um espaço. Isso faz das línguas que (con)vivi, imaginei, cantei, estudei ou “esqueci”, partes de mim, tornando-me, também, de certa forma, um “Frankenstein”!

Se acredito que meu desejo por aprender e ensinar línguas e por elas próprias implica sempre num olhar do Outro, então, me ponho a refletir sobre o que espera de mim esse Outro e, ao mesmo tempo, em que posso ir além de seu desejo, articulando, a partir dele, o meu próprio? Por analogia, seria, então, possível, num processo de ensino-aprendizagem, que o desejo do aluno também fosse mobilizado e superasse, assim, o desejo do professor e as injunções sociais, as quais prescrevem “receitas” de ensinar e aprender quase sempre inócuas?

Uma vez que esta pesquisa se insere na Lingüística Aplicada, na área de Língua Estrangeira, mais particularmente na linha de pesquisa “subjetividade e identidade, desconstrução e psicanálise”, dedicamos nossa atenção ao estudo das representações de língua e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (principalmente da língua inglesa), tentando buscar a articulação do aprender línguas com a construção das subjetividades e das identidades (tanto dos professores-formadores quanto de seus alunos), no momento histórico que definimos como (pós-) moderno¹.

O percurso a que nos propomos, neste estudo, ao abordar as representações de ensino e aprendizagem de línguas, parte, portanto, do pressuposto principal de que a língua

¹ Entendemos a (pós-) modernidade em imbricamento com a modernidade, daí optarmos pela grafia que utiliza o prefixo “pós” entre parênteses, o qual pretende marcar, no significante, essa relação de sobreposição. Como no mesmo sempre há o diferente, cabe ainda considerar que a constituição dos modos de subjetivação na (pós-)modernidade caracterizam-se por um descentramento do sujeito em relação ao pensamento moderno iluminista e pelo entendimento da construção da subjetividade na e pela linguagem. Daí a importância atribuída aos diferentes discursos nessa constituição (ver nota de rodapé 2).

é construtora da identidade do sujeito e dos processos discursivos e não mero instrumento de comunicação, o que a tem restringido a estudos baseados somente em aspectos formais e lingüísticos, tão enfatizados nos processos atuais de ensino-aprendizagem de línguas, quer nos cursos de formação de professor, quer em cursos particulares de língua ou na rede oficial de ensino.

A noção de língua que parece permear o ensino-aprendizagem na maioria dos modelos curriculares em vigor, inclusive em grande parte dos cursos de formação de professor, é a de um objeto (produto) a ser aprendido e apreendido – no final de um processo de ensino-aprendizagem exclusivamente consciente –, sob a forma de conhecimentos parcelados e fragmentados, o que remete a língua e suas “habilidades” a objetos da ciência a serem “dissecados” em suas partes para o estudo. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem poderia ser também considerada um objeto final nesse processo, sobre o qual o aluno teria total controle, inclusive sobre sua realização, o que implicaria em considerar tal aluno estritamente nas suas dimensões biológica e psicológica. Nessa hipótese, o que explicaria, então, os inúmeros processos ditos “fracassados” de aprendizagem de línguas? Limitaríamos-nos a dizer que o professor não soube ensinar ou que o aluno não foi capaz de aprender?

Quando articulamos, então, a discussão sobre a aprendizagem de línguas à questão da identidade e da subjetividade, remetemo-nos a uma visão diferenciada de língua, que a contempla como modo de inscrição do sujeito no mundo e nas discursividades, interpelando-o como sujeito na história e constituindo-o inconscientemente. Ao estudarmos, portanto, os elementos envolvidos na formação do professor, é fundamental considerar a própria constituição do imaginário que emerge nos/dos processos de ensino-aprendizagem, o qual marcará seu modo de ser professor e aluno, ou seja, sua identidade profissional.

Não nos interessa, assim, buscar novos métodos, técnicas ou recursos para a aprendizagem de línguas, simplesmente por não acreditarmos que exista uma fórmula que contemple a diversidade de situações de ensino-aprendizagem que possam surgir. A problematização que envolve a aprendizagem parece-nos muito mais complexa e ampla, pois se articula aos processos inconscientes, à construção das identidades no atual contexto

sócio-histórico e educacional e às representações imaginárias que envolvem esses processos, delineando certos modos de exercer a subjetivação na (pós-) modernidade². Partindo dessa articulação, podemos buscar, na materialidade lingüística e na identificação do imaginário³ que envolve esses elementos, fragmentos que apontam para a construção das identidades de professores/alunos de língua estrangeira, particularmente, a inglesa, e para modos de ensinar e aprender.

Com este trabalho, portanto, pretendemos contribuir, nos cursos de formação de professores de língua – seja de língua materna ou estrangeira⁴ –, para a discussão de um novo enfoque sobre o estudo das línguas, numa perspectiva discursiva e formativa das subjetividades, com a possibilidade, ainda, de vislumbrar diferentes modos de compreender a aprendizagem da língua materna e estrangeira – se ainda as concebermos de forma separada –, considerando as línguas como parte constitutiva do sujeito e o sujeito como parte constitutiva da história que o interpela, bem como revelando, nas condições de produção que envolvem a aprendizagem de uma língua, as relações de poder que também estão em jogo⁵.

² Utilizando o conceito de “modernidade” de Michael Peters (2000), que será discutido mais à frente, neste estudo, adiantamos que, para este autor, a modernidade inicia-se com o projeto do homem moderno e prolonga-se até a atualidade, período que é nomeado por alguns autores (pós-) modernidade. Daí optarmos, como já apontado anteriormente, pelo uso do prefixo entre parênteses, indicando que, embora haja uma diferenciação entre modernidade e pós-modernidade, consideramos que há uma relação de sobreposição entre os dois “períodos” e não uma ruptura radical.

³ A utilização que fazemos do termo “imaginário” não se relaciona, exclusivamente, ao registro (ou ordem) lacaniano do imaginário (que alguns autores costumam grafar com a inicial maiúscula para marcar a diferença conceitual), mas também, mais genericamente, ao conjunto de representações descrito pelos alunos-professores, o qual não remete, entretanto, como pode sugerir o termo em uso mais geral, a um processo de “percepção” de imagens, mas à possibilidade do sujeito “deformar”, recriar as imagens percebidas, atribuindo-lhes sentidos diversos, através dos sistemas simbólicos em que se encontram imersas. Para um estudo mais aprofundado do conceito, consultar Barbier (1994) e a seção 2.5, deste trabalho.

⁴ A discussão em torno de língua materna e estrangeira gera um longo debate: o que seria a língua dita materna ou aquela considerada estrangeira para um sujeito cuja constituição é deveras heterogênea, inacessível em sua natureza inconsciente? Partilhamos, então, das conclusões dos estudos de Coracini (2007a, p. 145), que levantam a possibilidade de uma “maternalização” da língua estrangeira e da “estrangeirização” da língua considerada materna, por conta dessa constituição heterogênea do sujeito e das formações inconscientes que atravessam também a sua subjetividade, as quais não permitem delinear contornos exatos para o “lugar” que as línguas, com as quais o sujeito (e seu imaginário) teve (e tem) contato, ocupariam na sua constituição, em seu desejo e em sua identidade sempre em formação.

⁵ Discutiremos a constituição dessas relações de poder com as subjetividades no suporte teórico deste trabalho, no capítulo I.

2. Formulando uma hipótese, as perguntas de pesquisa e delineando objetivos

Apesar de circularem no imaginário dos alunos-professores representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (mais especificamente do inglês) que remetem a uma visão instrumentalista, formalista e mercantilista de língua, faz-se a hipótese de que tais representações, bem como as de língua, deixam traços em seu discurso que revelam momentos de estranhamento, os quais incidem sobre a constituição identitária do sujeito.

Por conta de nossa hipótese, as perguntas de pesquisa que orientam essa trajetória analítica podem ser resumidas em quatro conjuntos:

1. Quais as representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que emergem no discurso dos alunos-professores de língua estrangeira? Essas representações podem deixar marcas em sua identidade?
2. Quais as representações de língua que atravessam o discurso dos sujeitos-aprendizes de língua estrangeira?
3. Se há pontos de identificação e de resistência dos sujeitos com a língua estrangeira, como eles emergem no discurso?
4. Como os sujeitos constroem sua narrativa, deixando aflorar a memória discursiva que os constitui?

Nosso objetivo geral, como já abordamos, é contribuir para a discussão sobre o que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira e o modo como essa língua e sua aprendizagem incidem na constituição identitária do sujeito.

Em relação aos objetivos específicos, selecionamos três pontos de maior interesse:

1. Investigar as representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que emergem nos dizeres dos alunos-professores, estabelecendo possíveis relações com a identidade desses sujeitos.

2. Selecionar as representações de língua estrangeira na narrativa dos alunos-professores e os pontos de identificação e/ou de resistência em relação a essa língua.
3. Estudar como se constrói a memória na narrativa dos alunos-professores, rastreando os elementos lingüísticos que a constituem.

3. Uma breve descrição do *corpus*

Para constituir a parte principal do *corpus* de análise da pesquisa, realizamos entrevistas orais com alunos de um curso noturno de licenciatura dupla (português/inglês), provenientes de uma instituição particular de ensino superior, onde a pesquisadora também lecionava algumas disciplinas no curso: língua inglesa e redação em língua inglesa. Esses alunos - aos quais daremos a denominação de alunos-professores⁶ para identificá-los como os participantes da pesquisa - estavam no último ano do curso, já haviam sido alunos da pesquisadora em pelo menos uma disciplina (alguns, em duas) e muitos do grupo já atuavam como professores.

Antes, porém, das entrevistas orais que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, foi aplicado um pequeno questionário, com perguntas mais gerais, para selecionar, a partir daí, um grupo menor, para as entrevistas, que pudesse abranger uma certa diversidade (conhecimento ou não de outras línguas, idade, gênero, atividade profissional e origem) no curso e gerasse questões produtivas para o debate. 38 alunos responderam ao primeiro questionário por escrito⁷; 13 alunos foram convidados a realizar a entrevista e, deste grupo, 10 efetivamente a realizaram.

Os recortes discursivos que embasam a discussão do capítulo analítico desta tese resultaram de uma análise exaustiva das entrevistas orais já transcritas e foram

⁶ Utilizaremos, com bastante freqüência, o termo aluno-professor para caracterizar os participantes da pesquisa. Este termo contempla, em nossa visão, a dupla situação do analisado: a de aluno em formação para ser professor e, ao mesmo tempo, a de professor, já que estaria atuando em sala de aula como professor durante o estágio obrigatório ou, em outros casos, já estaria exercendo a função profissional do magistério.

⁷ Esse primeiro questionário, assim como a questão primeira da entrevista oral, será apresentado na seção “2.2. A coleta do material discursivo e os participantes da pesquisa”, no capítulo II, desta tese.

organizados segundo um conjunto de representações que marcaram certo aspecto de interesse na análise. Foram constituídos, então, três grandes grupos: (1) as representações de língua estrangeira; (2) as representações de aprendizagem de língua estrangeira e (3) as representações da escola pública e particular e de seus professores.

4. Um olhar sobre o pesquisador e sobre seu trabalho de analista

Gostaríamos de abordar, ainda, nesta introdução, uma breve reflexão sobre a questão do papel do pesquisador neste estudo de natureza interpretativa. Há, sempre, o desejo primeiro, por parte do analista, de alcançar uma verdade absoluta, um rigor científico, como se fossem tangíveis. Sabemos, no entanto, que o pesquisador não está livre das formações inconscientes e dos discursos conflituosos que o constituem como sujeito e, por isso mesmo, ao lidar com um dispositivo teórico, encontra-se imerso em sua temporalidade e lugar, de modo que o que faz é produzir sentidos a partir desse lugar e das posições que pode ocupar no discurso. Assim, trabalhamos com gestos de interpretação sobre um objeto de estudo construído, produto também das relações simbólicas, imerso na historicidade e sujeito a interpretações delineadas pelas condições de produção do discurso.

Procuramos dar à interpretação uma perspectiva discursiva, trabalhando a relação da língua (estrutura) com a história (acontecimento) e com os processos inconscientes. No entanto, ao trazer a relação da língua com o inconsciente, ressaltamos, além da equivocidade que a constitui, os processos de identificação do sujeito, os quais remetem à noção dos diferentes registros⁸ (real, simbólico e imaginário), que se ancora na teoria psicanalítica.

Tendo isso em mente, podemos apontar que os “dados”, que serão analisados e interpretados, não são propriamente dados, uma vez que são “buscados, construídos, (trans)formados e, como tal, imersos em águas subjetivas” (CORACINI, 2003a, p.111), pois, como aponta a mesma autora, toda atividade social é de natureza subjetiva. Assim, as

⁸ No capítulo II, na subseção “2.5.1. Conceituando representações em diferentes linhas teóricas”, discutiremos a noção lacaniana dos registros e o modo como eles se articulam às representações.

noções teóricas abordadas neste estudo, trazidas de diferentes autores, funcionando como comentários de discursos já ditos, servirão como pontos de ancoragem da análise para produzir outros sentidos, novos dizeres, interpretações que emergem do acontecimento⁹.

5. Organização da tese

Este estudo apresenta-se dividido em três capítulos, além da introdução (da qual faz parte esta subseção), da conclusão e da bibliografia. O primeiro capítulo é dedicado ao desenvolvimento das bases teóricas que fundamentam nossos estudos sobre a subjetividade e a constituição identitária do professor. No segundo, apresentamos o percurso de investigação, associado às escolhas metodológicas e ao olhar do pesquisador sobre o material analítico, o qual foi organizado a partir do que definimos como representações. No terceiro, procedemos ao trabalho de discussão dos recortes propriamente ditos, trazendo alguns resultados da análise, que foram agrupados em conjuntos de representações, segundo eixos temáticos. Com os resultados colhidos nessa análise, partimos, então, para as conclusões, buscando possíveis relações entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a constituição subjetiva e identitária do professor e, conseqüentemente, do aluno.

⁹ Apropriamo-nos basicamente da noção foucaultiana de acontecimento, que identifica o discurso como um acontecimento na estrutura. Por essa visão, o acontecimento (discursivo) remete ao passado e ao presente, pois o que é dito no passado tem efeitos no presente (que modifica a interpretação daquele), e o presente se constitui, além da memória, daquilo que é inédito (dado pela característica de novidade do acontecimento) e que rompe com a continuidade do passado. O acontecimento, portanto, está relacionado às condições de sua aparição e aos efeitos de sentido, mediante as possíveis interpretações que lhe são atribuídas pelos sujeitos na história, no momento único da enunciação. Daí remeter tanto ao novo e ao singular, quanto ao velho e repetível (FOUCAULT, 2002; 2004).

CAPÍTULO I - MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: AQUILO QUE INSTAURA O DIZER

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a condição básica de existência da linguagem é, além da equívocidade que a constitui, a produção de sentidos, sentidos estes “demarcados” por condições históricas, políticas, culturais e sociais, permeados, portanto, pelo Outro. Portanto, a língua(gem)¹⁰ permeia os processos civilizatórios e de subjetivação, que estão em jogo nas relações de poder/saber. Daí sua prática estar sempre vinculada aos discursos, às suas leis de formação, de regularidade e de dispersão.

Embora, para se nomear sujeito, seja necessário que o indivíduo entre na ordem simbólica pela fala, ele não pode dizer o que quer, para quem quer, na hora que bem entende e do modo que deseja. Isso é impossível estruturalmente (pois, para entrar na linguagem, a condição primeira é ser interditado por ela e condenado à impossibilidade de dizer tudo) e ditado, também, por um sistema de regras implícitas ao qual o sujeito se submete – a ordem do discurso – que estabelece mecanismos de controle dos discursos em geral e, conseqüentemente, de seu dizer.

Se o sujeito emerge pela linguagem, esta o constitui e constrói seu lugar no mundo social, ou seja, constrói sua identidade. Parece, então, incoerente a visão de língua que a contemple, exclusivamente, como objeto, com todas as implicações significantes de língua-instrumento, língua-meio, língua-código, língua-comunicação etc.

¹⁰ Indicamos, inicialmente, essa escrita para marcar a relação mútua língua/linguagem, que impossibilita sua separação na consideração dos processos constitutivos do sujeito, atribuindo-lhes um papel ainda maior do que o de práticas sociais e culturais. A partir dessa consideração, assumimos, então, que os termos linguagem e língua encontram-se imbricados em nosso discurso.

Notamos, portanto, a necessidade constante de nos valermos da noção de sujeito que é primordial na discussão dos processos de subjetivação e de identificação. Uma vez que nosso objetivo na análise discursiva está articulado aos modos de subjetivação e à constituição das identidades nesses “modos”, partiremos, então, para um percurso que discute e elucida nossas escolhas teóricas que suportam a noção de sujeito e o que entendemos pela construção das subjetividades no contexto (pós-)moderno.

1.1. Uma aproximação com as teorias do sujeito

Definir o que é sujeito não nos parece tarefa fácil. Diríamos até que é impossível, se não considerarmos um ponto de partida para conceber tal noção, embora não o tomemos como origem, mas como referência. Parece-nos, assim, que uma breve discussão do momento em que a modernidade se insere como novo paradigma na organização social e filosófica seja adequada.

Nesse aspecto, a racionalidade de Descartes aparece como um marco para a instauração da concepção científica de mundo em contraposição ao ideal medieval, que se concentrava na religião. Funda-se, assim, a idéia da possibilidade do conhecimento pelo ato humano do pensamento (*penso, logo sou*) e da apreensão da realidade sobre si e sobre o mundo, a partir dessa atividade humana. No binômio certeza e verdade, Descartes atribui o segundo elemento, ainda, à ordem divina. Em relação ao primeiro elemento, estabelece a necessidade de duvidar de tudo, exceto da existência da dúvida. Assim, a ciência não precisa se basear na verdade (já que esta é do campo do divino), mas, paradoxalmente, na certeza da dúvida, sobre a qual o saber se desenvolverá. Rastros dessa idéia prevalecem, ainda hoje, na teoria do falseamento de Popper, segundo a qual é “falseando uma teoria que se promove a ciência”, pois é “através de sucessivas verificações empíricas” que se pode detectar as falhas nas ciências, já que a busca ao erro leva à verdade (POPPER, 1979¹¹, *apud* CORACINI, 2007c [1991], p.28-29).

¹¹ Citação extraída de Popper, K. R. *Truth, rationality and the growth of scientific knowledge*. 5a. edição. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1979.

Poderíamos, portanto, apontar para a instauração de um “sujeito” da ciência a partir da modernidade, que se baseia, no entanto, numa visão objetual de mundo, onde o objeto é pensado a partir da ação mental de alguém, a quem chamaríamos de sujeito. A incerteza coloca-se como fundação desse paradigma, pois o que até então se tinha como mais ou menos compreensível do mundo era baseado na existência divina (ELIA, 2004, p.13).

Embora a noção teórica de sujeito da qual partilhamos distancie-se da visão do sujeito moderno centrado e racional, apontada por Descartes, temos em mente que foi somente a partir dela que se cogitou a existência de um ser pensante e de um objeto sem existência autônoma, estabelecendo a necessidade de alguém para pensar sobre sua existência (tanto do sujeito quanto do próprio objeto).

Aqui, fazemos um pequeno desvio para chegar à nossa conceituação de sujeito: pensar, portanto, é atribuir sentidos, os quais se dão na e pela língua(gem). Embora o sujeito cartesiano seja plenamente fundado na consciência (uma vez que é no pensamento consciente que ele marca sua existência), a linguagem, por onde o sujeito “escapa”, tenta se dizer, não é transparente, mas opaca.

Quando Lacan (1998 [1966], p.873) enuncia que “o sujeito sobre quem operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência” e que isso pode parecer um paradoxo, refere-se à instauração, com a ciência moderna e com o pensamento de Descartes, da noção de sujeito, até então impossível de ser concebida. O autor realiza, pois, uma retomada crítica do sujeito do *cogito*. Lacan aponta, ainda, em outra passagem, que “o sujeito não é aquele que pensa. O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos, não, como dizemos a ele para encantá-lo, a dizer tudo – não se pode dizer tudo – mas a dizer besteiras, isso é tudo” (LACAN, 1985 [1975b], p.33). Essa afirmação pressupõe que o sujeito é constituído na (e pela) linguagem – linguagem em sua não-unidade e não-transparência –, na qual o sujeito do inconsciente emerge, através de lapsos¹² e chistes¹³ e de outras

¹² Segundo Freud (1901), o lapso se caracteriza como um elemento, de ordem psíquica, perturbador da fala. Constitui-se na relação com um pensamento que estava recalcado (daí sua natureza de sintoma) no inconsciente e que é, então, trazido pela fala, através de associações lingüísticas e psíquicas. Segundo o autor,

formações de natureza inconsciente. Se considerarmos, pois, que o sujeito do inconsciente pode emergir, na e pela linguagem, já que a língua é equívoca, reconhecemo-lo, assim, como sujeito falante (*parlêtre*, o falasser) que é interpelado pela linguagem e marcado pelo significante¹⁴, numa cadeia associativa.

Garcia-Roza (1991, p. 113) resume a condição do sujeito na modernidade instaurada por Descartes, em contraposição à noção psicanalítica de sujeito, esboçada, primeiramente, na obra de Freud (ainda que ele não a tivesse nomeado dessa forma):

O sujeito cartesiano é, pois um sujeito substancial e, o que é mais importante, plenamente consciente (...) [O] sujeito do inconsciente vai dizer respeito precisamente ao que está ausente no sujeito do enunciado. O eu penso cartesiano não se distingue dos próprios pensamentos, ao passo que Freud vai nos dizer que há pensamentos que não estão presentes na consciência e que são por ela recusados.

Embora adotemos, neste estudo, a noção de “sujeito do inconsciente”, ela nos permite questionamentos, uma vez que o sujeito do inconsciente é uma manifestação efêmera, uma “irrupção transitória” (FINK, 1998 [1995], p.63), que emerge na linguagem, revelando a divisão entre um eu que enuncia, tentando dar uma coerência ao que diz, e um sujeito cuja emergência é momentânea na e pela materialidade lingüística, fazendo com que “o que ele disse usurp[e] seu lugar de sujeito” (*ibidem*, p.62), levando-o, assim, à sua extinção imediata.

ainda, o lapso é um meio de “trair a si mesmo”, uma vez que ele tem um efeito revelador do sujeito do inconsciente.

¹³ O chiste é também considerado uma “perturbação” de fala. No entanto, ele se coloca como a “expressão social do sujeito do inconsciente” (JORGE, 2002 [2000]), p.117), pois é o momento em que o sujeito do inconsciente emerge e triunfa, momentaneamente, em relação ao recalçamento, compartilhando o efeito (geralmente, cômico) desse instante com outros, no plano social. Há, no entanto, outras “perturbações” psíquicas que se manifestam na linguagem, como os gaguejos, os balbucios, as interrupções, que também remetem a conflitos da ordem do inconsciente.

¹⁴ Significante é uma noção da psicanálise que partiu, entretanto, de um termo utilizado na lingüística estruturalista. Na teoria psicanalítica, o significante só existe em relação aos outros significantes, daí podermos afirmar que ele existe por algo que lhe falta em relação aos outros. A “lei” que o rege é sempre da descontinuidade. Para Lacan (1988 [1955-1956], p. 210-211), o significante é o instrumento com o qual se “exprime” o significado elidido. Portanto, ele não significa nada, mas implica na existência de um sistema significante, em que cada um deles se coloca em relação ao todo (DÖR, 1992, p.42). Daí Lacan (1985b [1975], p.194) concluir que o significante é o que representa o sujeito para outro significante.

A existência do sujeito do inconsciente é para nós um pressuposto teórico, que permite um olhar para a língua(gem) como um espaço em que o sujeito se “presentifica” brevemente, deixando vestígios de sua existência e de sua identidade múltipla, bem como revelando sua heterogeneidade e o “descontrole” sobre si.

Resumindo: o que sobrevive ao sujeito do inconsciente é a cadeia de significantes, que caracteriza a estrutura do inconsciente como uma linguagem (LACAN, 1985a [1964], p.142) e que, como tal, está sujeita às leis de deslizamento e substituição (metonímia e metáfora). Dessa forma, parece-nos mais viável apontar que o sujeito do qual a psicanálise trata não é uma “substância ou substrato subjacente” (FINK, 1998, p. 62), nem tão pouco um ser ontológico ou pensante, ou, ainda, uma essência. O sujeito, como diria o próprio Lacan, (2007 [1975-1976], p.49), no seminário sobre o sintoma, é alguma coisa apenas suposta e sustentada numa relação de 1 com 3 outros nós¹⁵. Dessa forma, poderíamos inferir que o sujeito não tem uma permanência no tempo e, ao contrário do ideal cartesiano (em que o ser existe quando pensa), não há uma concomitância do ser e do pensar, pois, para Lacan, o sujeito seria exatamente onde não pensa – naquele breve momento de escape –, pois o inconsciente é um saber que não se sabe que se tem.

O sujeito, portanto, surge nessa divisão, nesse “furo”. Lacan o representa com um \$ (S barrado), que, segundo Fink (1998, p.67):

consiste inteiramente no fato de que as duas ‘partes’ ou avatares de um ser falante não têm nenhum traço em comum: elas estão separadas de forma radical (o eu ou falso ser exige uma negação dos pensamentos inconscientes, o pensamento inconsciente sem nenhuma preocupação que seja com a opinião positiva do eu sobre si mesmo).

¹⁵ O nó borromeano é a figura esquemática com a qual Lacan representa a articulação entre os registros (imaginário, real e simbólico). Constitui-se por três círculos enodados, em que um deles passa entre os outros dois, unindo-os de tal modo que, ao se soltar um, os outros dois estarão livres. Cada círculo representa um dos registros de Lacan e essa figura é usada pelo autor para exemplificar a articulação dos mesmos e a possibilidade de predominância de um deles em determinadas relações em que o sujeito se engancha (representações). No seminário *O sintoma* (LACAN, 2007[1975-1976], p.21), o autor propõe um quarto enlaçamento na figura, nomeando-o de “sinthoma”, o qual remete à constituição singular do sujeito, na relação com os três registros representados por cada enlaçamento.

Neste momento, acreditamos que seria importante definir a instância do eu, na psicanálise, retornando aos estudos primeiros de Freud (1995 [1895]), no “Projeto para uma psicologia científica”, e, posteriormente, ao texto “O ego e o id” (FREUD, 1996b [1923]. É desse último que extraímos o trecho a seguir:

Formamos a idéia de que em cada indivíduo existe uma organização coerente de processos mentais e chamamos a isso o seu ego¹⁶. É a esse ego que a consciência se acha ligada: o ego controla as abordagens à motilidade – isto é, à descarga de excitações para o mundo externo. Ele é a instância mental que supervisiona todos os seus próprios processos constituintes e que vai dormir à noite, embora ainda exerça a censura sobre os sonhos. Desse ego procedem também as repressões¹⁷, por meio das quais procura-se excluir certas tendências da mente, não simplesmente da consciência, mas também de outras formas de capacidade e atividade. (FREUD, 1996b, vol. XIX, p.30)

Portanto, pressupõe-se que, para além da instância do eu, haja um material psíquico que seja recalcado e que se relacione ao inconsciente. Se o eu tem controle sobre os processos mentais conscientes, não o tem sobre o que é recalcado, mas que emerge em certas formações na e pela linguagem.

Para Lacan (s/d [1951], p. 50), o ego (eu) funciona como um espelho, onde “as imagens são integradas na relação libidinal (...) [como] nos dá a entender a teoria do narcisismo”. Por isso, o eu é a instância da construção da auto-imagem do sujeito, que acontece por volta dos 6 a 12 meses de vida do bebê, no período que o autor chama estágio do espelho (LACAN, 1996 [1949]). É, portanto, nesse momento, o início da sua entrada na linguagem (simbólico) e, por conseguinte, de um processo de alienação a ela. O eu funciona tanto como um “lugar” de ligação narcísica, como de fixação de imagens (embora, como num espelho, as imagens sejam produzidas de modo invertido e, portanto, sejam distorcidas, nunca correspondendo a um real), o que remete, de qualquer forma, a uma

¹⁶ Respeitamos a tradução primeira da obra de Freud, realizada a partir da edição inglesa. No entanto, em nova tradução, o termo ego aparece traduzido como eu, o qual utilizaremos em nossa escrita.

¹⁷ Segundo nova tradução, o termo *Verdrängung* corresponde a recalque e não repressão. No entanto, mantivemos o primeiro em função da tradução consultada.

criação, ficção de “eu”¹⁸. Nesse “lugar” é que as representações são articuladas e se “revelam” no dizer.

Portanto, fazendo uma comparação com o modelo cartesiano, nele o “eu” se limitaria a “ser” no pensamento consciente. Já o inconsciente¹⁹, na psicanálise, relacionar-se-ia a um saber que “não se sabe, um saber sem sujeito” (POMMIER, 1992), mas deduzido a partir do “sintoma” (do que é externalizado) na/pela linguagem. Este saber, assim, não ocupa um lugar determinado nas “profundezas” do sistema psíquico do sujeito, mas se constitui na superfície, na materialidade lingüística, sob determinadas formas, daí a importância de lidar com as ficções que o eu constrói sobre si para “saber” algo (ainda que de forma precária) desse “sujeito do inconsciente”.

Teoricamente, portanto, afastamo-nos das várias representações do conceito de sujeito propostas pelas diferentes vertentes filosóficas (a cartesiano-racional, a kantiano-crítica, a hegeliano-dialética, a fenomenológico-interpretativa, a existencialista-autoconsciente, a heideggeriano-presentificada, a coletivo-marxista, por exemplo) e acatamos o pensamento de Lyotard (1998 [1979]) pelo qual tal conceito passa por um descentramento na (pós-)modernidade, “período” este que entendemos como um “ethos” (PETERS, 2000), caracterizado por comportamentos sociais e éticos diferenciados, em que novas constituições subjetivas estão em formação.

Apoiados nesse pensamento, podemos dizer que houve, ao longo da história da “existência” do sujeito, uma série de mudanças de um centro para outro, em seus estudos. Essas mudanças têm sido abordadas por estudiosos da (pós-)modernidade, através de diferentes enfoques teóricos, tais como a desconstrução e a psicanálise, de forma a questionar conceitos mais ou menos cristalizados (centralizados) pela cultura moderna.

¹⁸ Ver seção 2.4. As entrevistas como possibilidade de construção de uma narrativa de si, no Capítulo II, deste estudo.

¹⁹ Pommier (1992) prefere o uso de “formações inconscientes” no lugar do substantivo inconsciente. Isso porque tal substantivação apontaria para um “ser” e tal conceito não deveria ser assim entendido, já que não se trata de um depósito de pulsões, afetos, fantasias, significantes etc., mas de processos que se constituem no momento em que se formam (ver texto sobre “sujeito inconsciente”, nas páginas anteriores). Segundo Pommier, existiriam, sim, “provas” de sua existência (os lapsos, os sintomas, os atos falhos, os sonhos, etc.), mas não o “corpo de delito”.

Assumindo uma postura frente à (pós-)modernidade como multiplicidade de modos de pensar, optamos, para lidar com a questão do sujeito, por trabalhar, também, com a construção dos modos de subjetivação²⁰ sugeridos por Foucault (2001 [1976]), pois tal noção teórica evoca também os processos de constituição das subjetividades produzidos nas relações de poder e saber, através dos agenciamentos e de seus dispositivos de funcionamento (tecnologias e tecnologias de si). Essas relações se materializam nas diferentes formações e práticas discursivas.

O modo como os discursos se transformam em práticas (discursivas e não-discursivas), como estabelecem modos de ser e ver o mundo, estão em relação estreita com as formas de agenciamento do sujeito, que são produzidas com o auxílio de diferentes dispositivos. Foucault (2004b, p.199) denomina-os técnicas ou tecnologias de si, mecanismos que são utilizados, nas sociedades de controle, na arte de governar os indivíduos, permitindo-lhes que eles administrem a si próprios e que sejam governados mais facilmente.

Desenvolveremos, a seguir, um percurso teórico sobre as noções que mais nos interessam no estudo das subjetividades: as tecnologias, as tecnologias de si e as formas de agenciamento, conceitos que estão articulados, ainda, à governamentalidade e à autogovernamentalidade, além da discussão sobre os discursos que constituem o sujeito. Produziremos nossas reflexões, em grande parte, a partir da obra de Foucault e das relações que suas orientações teóricas podem estabelecer com a psicanálise e os estudos sobre o sujeito, no intuito de discutir os processos de subjetivação na (pós-)modernidade.

²⁰ Foucault (2001 [1976]), em *História da sexualidade I: A vontade de saber*, prefere o termo “formas de subjetivação” a subjetividades, marcando o caráter de efeito do sujeito e não de origem, uma vez que o sujeito é produto de processos contínuos de modelagem (através das tecnologias de si), historicamente condicionado. Utilizaremos, aqui, ambas as formas em caráter sinónimo, pois partimos do pressuposto que a subjetividade é sempre um processo em construção.

1.2. As tecnologias e as tecnologias de si

A palavra “tecnologia” da expressão “tecnologias de si²¹”, utilizada por Foucault (2004b, p.199), remete ao conceito proposto pelo trabalho do filósofo Heidegger, ao desenvolver a crítica à metafísica ocidental. Por este conceito, a tecnologia é definida como um conjunto de “recursos que estão armazenados tendo em vista o consumo futuro” (PETERS, 2000, p. 40). Essa idéia atribuída à tecnologia como um depósito voltado ao uso humano não se restringe ao tecnológico – às técnicas propriamente ditas –, mas a um modo de existência humana que se configura a partir do uso das máquinas para a realização (e conformação) das ações e aspirações do ser humano.

Os estudos de Foucault sobre as tecnologias de si partem dessa relação tecnologia/modo de existência humana, referindo-se, então, a certos tipos de dispositivos que são criados pelos próprios indivíduos para se autogovernarem e que são responsáveis por produzirem certos modos de subjetivação.

Em *Ditos e Escritos V* (FOUCAULT, 2004b, p. 244), o autor aponta para a origem do termo “técnicas de si”, que remete a uma arte de existência, a uma técnica de vida e a um saber sobre como os sujeitos tentam governar sua vida, constituindo a si mesmo dentro de uma “moral”, cujas “práticas de si estejam associadas a estruturas de código numerosas, sistemáticas e coercitivas”. Essas práticas tiveram sua origem no modo de governar a si mesmo, no cuidado de si, proposto pela filosofia estoíca.

As práticas ou técnicas de si (que serão também denominadas “tecnologias de si”) se associam a um modo particular de governar os indivíduos, a uma certa governamentalidade. Esta é definida por Foucault (2001, p.132-133) como um modelo biopolítico, caracterizado pelo emprego de um conjunto de técnicas e de conhecimentos científicos para os diferentes agenciamentos dos indivíduos (de seus corpos e mentes).

²¹ A expressão “tecnologia de si” aparece em outros autores (ROSE, 2001b; Ó, 2003) como “tecnologia do eu”, com pequenos desdobramentos teóricos. Aqui, utilizamos ambas as formas para nos referirmos ao conceito.

Segundo Ó (2003, p.5), esses agenciamentos fazem uso também das diferentes instituições para o controle da conduta do sujeito.

Ainda, segundo Ó (2003, p.46), o biopoder – produto do uso da biopolítica – constitui-se das formas de poder exercidas sobre as pessoas, sendo que essas são pensadas essencialmente na sua qualidade de seres humanos – em seu caráter biológico-sexual –, desprovidas de sua “individualidade”, entendida aqui em aproximação com a noção de subjetividade, ou seja, com aquilo que constitui e torna o indivíduo sujeito.

Rose (2001a [1996]) considera o conjunto de tecnologias como forças (dobras) que fazem a diferença e que representam, de alguma forma, a autoridade, já que não é em qualquer lugar ou época que as pessoas podem ser “administradas” de uma forma determinada. Há “maquinações” que são autorizadas (e legitimadas) em um determinado tempo e espaço: formas de produzir o conhecimento, de aprender (fazemos aqui alusão às “metodologias” de ensino, por exemplo), de se relacionar, que constituem, portanto, os agenciamentos. Em outras palavras, incorpora-se um conjunto de hábitos e determinados usos de técnicas que configuram os modos de ser e existir no mundo, os quais são delimitados pela história.

O autor ilustra esses “modos de ser” que se encontram em destaque, num determinado momento histórico, com a idéia de dobra que recupera de Deleuze (1992 [1990], 138-139). Este último evoca os processos de invaginação pelos quais os indivíduos – seus corpos e os objetos com os quais se relacionam – passam, estabelecendo a relação entre um “pseudo” lado de dentro (que considera parte de si) e um lado de fora (que projeta como algo fora de si). Esta relação é ilusória, pois as duas partes interagem (basta esticar um tecido em pregas para ver que é o mesmo tecido que constitui a parte interna e a externa da prega), confundindo-se em determinado momento do olhar e, em outros, dando a ilusão de uma dualidade externa/interna.

Para exemplificar esse processo de invaginação que estaria relacionado à constituição da subjetividade, pensemos na construção de um objeto feito a partir de dobraduras, em uma folha simples de papel: de início, não há dentro ou fora, há uma folha plana a partir da qual dobraduras vão sendo produzidas, criando a noção de volume, com uma imagem-objeto que passa a ter dobras para dentro e para a fora, representando tais

“lados”, construindo, então, diferentes faces e dando a ilusão de uma oposição de lados que a folha, bidimensional, não tem em sua origem; dentro e fora são a mesma coisa (folha) por este ponto de vista.

Fazemos, ainda, uma analogia com a figura da banda de Moebius, trabalhada por Lacan (2005 [1962-1963]) na psicanálise. Por essa figura, uma faixa linear é ligada a si mesma, em seus extremos, após sofrer uma torção. Seguindo sua superfície, com o toque de um dedo, por exemplo, é-nos impossível discernir o que é a frente ou o verso da banda, pois não há limite entre as superfícies, já que elas estão articuladas, formando um todo. É o que explora Lacan (*ibidem*, p.152) no trecho a seguir, usando a metáfora do inseto passeando sobre a superfície da banda:

O inseto que passeia na superfície da banda de Moebius, caso tenha a representação do que é uma superfície, pode acreditar, a todo instante, que existe uma superfície que ele não explorou, a que está sempre no avesso daquela em que ele passeia. Ele pode acreditar nesse avesso, embora não exista, como vocês sabem. Sem que o saiba, ele explora a única face que existe, e, no entanto, a cada momento, há realmente um avesso.

Se trouxermos essa noção para os processos de subjetivação, o que está “fora” do sujeito, num momento, pode vir a ser um “dentro”, dependendo dos agenciamentos particulares em curso e das relações de poder e autoridade que se estabelecem. No entanto, algo que se assume, em determinado contexto, pelas circunstâncias, como um interior, ainda que passe a ser constitutivo no sujeito, não se adapta a ele sem restrições, sem resistência, pois o inconsciente está presente nessa constituição, gerando relações significantes não previstas.

Há uma constante tensão “interior”, que marca a impossibilidade de se obter um ajuste perfeito entre o sujeito e a sociedade, entre as tecnologias que governam o “eu” (ROSE, 2001a), as normas sociais e as “forças” inconscientes. Daí Donald (2001, p.64) enfatizar que as “fronteiras” entre o que é considerado normal ou monstruoso não são estáveis ou demarcadas facilmente, o que leva o indivíduo, no plano social, assumindo-se como um eu, a afastar o lado que desconhece, projetando-o como “monstruoso”, a fim de

“afugentar” essa contradição constitutiva entre o que é familiar e o que é desconhecido, condenando o monstruoso ao que lhe é externo, fora, para se manter na ilusão do controle de si. O desconhecido é execrado pelo sujeito (ainda que exerça uma certa atração sobre ele); quanto ao conhecido, este se veste de novo para atraí-lo, mas o condena à eterna repetição do mesmo.

Uma vez que o inconsciente é posto novamente em jogo na apreciação do funcionamento das tecnologias de si, voltamo-nos aos estudos de autores que recorrem à psicanálise para produzir suas reflexões sobre tal funcionamento, a fim de analisar se podemos estabelecer uma relação das tecnologias de si com os estudos psicanalíticos, no que diz respeito ao modo como estas tecnologias participam da constituição das subjetividades.

Žižek (1992 [1990]), cuja teoria sobre ideologia se desenvolve apoiada também em pressupostos da teoria psicanalítica, aponta, em seus estudos, para uma força da administração dos homens que se dá na e pela manipulação das tecnologias. O autor levanta, dentro do processo da construção das subjetividades, as normas da sociedade, que são internalizadas pelo sujeito, através do recalque dos impulsos inconscientes, processo que, para nós, parece vinculado às tecnologias de si e aos agenciamentos. Segundo Žižek (1992, p.37), no “mundo administrado”, as relações sociais de dominação cedem lugar ao domínio ditado pela manipulação tecnológica.

Birman (2005), que é psicanalista também, comenta o papel das tecnologias do eu na constituição das formas de agenciamento dos indivíduos. Essas tecnologias conformariam certas formas de existência do sujeito, pela disposição de “normas e dispositivos de forças presentes no espaço social”, que seriam responsáveis pela “boa ou má circulação de bens e valores e pela dinâmica das satisfações desejantes e do gozo pulsional” (BIRMAN, 2005, p.283), ou seja, esses mecanismos de poder participariam da construção das subjetividades, na medida em que os “sujeitos são agenciados em suas modalidades de satisfação e gozo a partir daquilo que lhes possibilitam as ordens social e política, assim como os mecanismos de distribuição de riqueza” (*ibidem*, p. 286).

A conseqüência desses agenciamentos, produto da “racionalização das práticas sociais e da burocratização das instituições” (*ibidem*, 2005, p.265-266), é gerar a

homogeneização das subjetividades, apagando “os emblemas distintivos das individualidades” e impedindo a construção do “sujeito da diferença”²². Estes mecanismos (dispositivos sociais e tecnológicos), portanto, gerariam “corpos dóceis e subjetividades passivas”, não permitindo ao sujeito um espaço para que sua singularidade emergja.

Dessa forma, as tecnologias de si produzem nas subjetividades um efeito de pasteurização, uma vez que, no mundo administrado, o “desejo”²³ do sujeito está formatado às suas criações consumistas e aos modos de satisfação dessas demandas (essa “formatação” é, em grande parte, a influência maior do discurso neoliberal – de sua forma de agenciar –, um discurso de grande ascendência sobre as subjetividades no mundo atual).

Lacan (1985b, p.191) aponta para o possível caráter de “exterioridade” das tecnologias ao apresentar suas considerações sobre a aprendizagem, estabelecendo, na relação do corpo com outros dispositivos técnicos, uma implicação desses como uma extensão daquele. O autor descreve o experimento (behaviorista) do rato no labirinto para discutir a relação desses dispositivos com a subjetividade na produção (ou não) de um saber, estabelecendo, como conclusão, a diferença entre um saber inconsciente (constituente da subjetividade) e uma aprendizagem (externa à subjetividade):

O labirinto não termina apenas na comida, mas num botão, ou num trinco, do qual é preciso que o sujeito suposto desse ser encontre o truque pelo qual aceder à sua comida. Ou, ainda, trata-se do reconhecimento de um traço, traço luminoso ou traço de cor, ao

²² Amparamo-nos na definição psicanalítica de Birman (2005) que define o sujeito da diferença como aquele que, frente ao desamparo decorrente da falta constitutiva que o marca como ser da linguagem, constrói um estilo próprio de existência, o qual rompe com a homogeneidade (característica da sociedade de massas), transformando a impossibilidade do real na causa de um desejo que o leva à singularidade.

²³ Empreendemos a leitura do desejo ora pelo viés psicanalítico, ora pelo senso comum. Por esta última visão, a interpretação do desejo se dá como algo que se quer ter, daí ser sustentada pelo discurso da cultura consumista, que o transforma em demanda. Pelo viés da psicanálise, porém, como teremos a oportunidade de discutir mais profundamente nas seções 5 e 6 deste capítulo, o desejo surge exatamente do lugar de uma falta, que não pode ser tamponada por não ser simbolizável por objeto algum. O desejo é, pois, causa, não satisfação, já que o “objeto” primeiro que poderia trazer a satisfação plena jamais existiu concretamente, mas apenas como forma de alucinação. Fala-se da satisfação de uma pulsão, pois o desejo mobiliza a pulsão para um certo objeto pulsional (não de desejo), a fim de obter um certo gozo, daí podermos falar em uma satisfação parcial obtida pelo objeto (pulsional).

qual o ser é suscetível de reagir. O que importa é que se transforma a questão de um saber na de um aprender. (LACAN, 1985b, p.192.)

Lacan, portanto, atribui esse processo a um saber inconsciente que lida com a montagem de todos esses dispositivos técnicos disponíveis para realizar uma operação de apreensão, operação esta que não pode ser ensinada, pois não se trata apenas de manusear os dispositivos (isso pode ser aprendido) – ou seja, de um saber-fazer –, mas de tê-los incorporado como um saber do qual não se tem consciência.

Se fizermos uma analogia desse pensamento com o que acontece no processo educativo, a escola se colocaria a serviço da transformação desse saber (inconsciente) em algo a ser aprendido: uma parcela de conhecimento, amparada numa multiplicidade de técnicas, já concebidas a partir de uma sucessão de tentativas e erros, as quais passam a não ser mais necessárias a partir do momento em que se apreende o que deve ser feito (portanto, trata-se de um “saber fazer”). Compreendida assim, a aprendizagem não passa de uma ação mecânica sobre a qual se tem domínio (consciente) de todas as etapas envolvidas para alcançar um objetivo prático.

O saber pelo viés científico, portanto, fundar-se-ia numa relação de transmissão (conceito que, aqui, não remete à transmissão da psicanálise, mas à transmissão behaviorista de conhecimento) e desconsideraria a questão do endereçamento, a qual estabeleceria uma ponte entre o saber (inconsciente) e a aprendizagem. Podemos concluir, então, pela perspectiva psicanalítica do conhecimento, que a tentativa da ciência de eliminar a enunciação, valorizando os enunciados, anula a possibilidade do devir do sujeito (inconsciente) e condena a aprendizagem à mera repetição e treinamento. Parece, assim, que Lacan estabelece uma diferença entre a tecnologia como “recurso técnico” para realizar tarefas e a tecnologia que, incorporadas pelo sujeito (como uma extensão), transforma-se em um saber inconsciente que, enfatizamos, não pode ser “aprendido” como técnica e que não é “reconhecido” pelo sujeito como um saber, pois é inconsciente.

Para finalizar nossas reflexões sobre as tecnologias de si, trazemos o pensamento de Lyotard (1998), em *A condição pós-moderna*, sobre o funcionamento dos processos administrativos, nas sociedades de controle. São eles os responsáveis por instaurar os sistemas de poder, adaptando as “aspirações individuais aos seus próprios fins”,

através de um “controle rígido” sobre a circulação de informação entre os indivíduos, já que é preciso focar no que é bom para o sistema. Segundo Luhmann (1969²⁴ *apud* Lyotard, 1998, p.113), “os procedimentos administrativos”, que fazem parte dos agenciamentos (com o uso das tecnologias de si), “farão os indivíduos ‘querer’ o que é preciso ao sistema para ser eficiente” (inclusive, destinando um papel decisivo às chamadas “técnicas telemáticas” para a realização desse intento). Portanto, a categoria “eficiência” é destacada no funcionamento desse sistema, bem como a de “desempenho”, já que os “jogadores” – termo que o autor aplica aos indivíduos produzidos nesses agenciamentos – devem assumir a responsabilidade sobre o que é proposto e sobre a execução das regras, às quais estão submetidos em nome da eficiência do sistema.

Observando-se, porém, o funcionamento do sistema, abre-se espaço para uma outra reflexão: o que acontece com aqueles indivíduos que não se adaptam às regras do jogo, que não querem jogar, que não se submetem ao sistema e que resistem à sua formatação? Eles podem ser expulsos do jogo, tanto pelo fato de não terem as “condições necessárias” para participar – falta-lhes “legitimação” para isso ou um certo “saber autorizado” de como fazê-lo – ou pelo fato de que seu desempenho é inferior à expectativa do grupo social ao qual estaria vinculado.

Ficar fora do jogo implica a impossibilidade de exercer sua subjetividade e de se projetar no mundo como alguém (com uma identidade). Bauman (2004 [2003], p.148) categoriza de “lixo humano²⁵” os indivíduos aos quais é vedada a possibilidade de ter voz, de se dizer. Para ser sujeito, ele tem de se submeter à lei, mas também há que lhe ser dado o direito de questioná-la: que lei é essa à qual devo me submeter? A autoridade é, pois, legitimada e questionada, ao mesmo tempo. Assim, a submissão se coloca ao lado da resistência nos sistemas sociais não-totalitários.

²⁴ Citação extraída de Luhmann, N. *Legitimation durch Verfahren*. Neuwied: Luchterhand, 1969.

²⁵ Quando Bauman fala das pessoas que são expelidas do sistema de produção (o lixo humano), ele se refere ao sistema neoliberal, o qual pode remeter a um modo de vida amparado num consumismo tão exarcebado, que o mercado poderia ser visto como uma forma de totalitarismo, não havendo, estruturalmente, espaço para as resistências. Em se tratando da educação e dos modelos de aprender e ensinar línguas, pensamos que o mesmo pode ocorrer quando um discurso científico único passa a ser validado (e tem, portanto, sua autoridade legitimada) para toda e qualquer situação de aprendizagem e ensino. Transforma-se, assim, também, num discurso totalitário em que as resistências, ainda que existentes, são esmagadas ou anuladas.

Concluindo, embora os mecanismos de controle do poder e do saber estejam disseminados por todas as instâncias da vida humana, há sempre fissuras em seu funcionamento, o que revela, além de sua falibilidade, a impossibilidade de sua plenitude. Essa é a condição do próprio sujeito: incompleto, imperfeito, mas sempre em construção, características que viabilizam o questionamento, a formação de diferentes processos de subjetivação, novas significações, permitindo, ainda, nos espaços de resistência, a realização do princípio da diferença.

1.3. Governamentalidade e autogovernamentalidade

Os mecanismos utilizados para formatar a conduta dos indivíduos aparecem alinhados a um certo modo de governar os indivíduos e a si mesmos. Foucault (2003) conceitua a idéia de governo baseada na dinâmica de poder que se estabelece nas sociedades modernas. A sociedade de controle ou de governo (FOUCAULT, 2003, p.302), como o autor a nomeia, está fundada na tríade soberania-disciplina-governamentalidade, resultante dos tipos de poder que vão se sucedendo, na história, porém que se articulam de tal maneira que, na sociedade moderna, colocam-se a serviço do controle da população e, conseqüentemente, dos modos de subjetivação que vão sendo constituídos.

A noção de governamentalidade (*ibidem*, p.303) abrange, segundo o autor, três idéias básicas: o conjunto de procedimentos, análises e táticas institucionais para controlar a população; o desenvolvimento de um conjunto de saberes a partir de tais procedimentos; e, finalmente, a formação de um Estado dito administrativo, que se utiliza do sistema interno e externo de técnicas e táticas de governo, para governar a si e sua população, encarada, então, como uma “massa” que ocupa um território qualquer e, por isso, a princípio, a noção de nação é desconsiderada.

Segundo o autor, a governamentalização do Estado só foi possível graças a certas condições históricas: a antiga pastoral cristã, responsável por uma moral – entendida aqui como um conjunto de práticas de si (a confissão, por exemplo, seria uma delas), associadas a códigos de conduta (FOUCAULT, 2004b, p. 244) –, o conjunto de técnicas

diplomático-militares (disciplinas) e a formação de uma polícia de controle (*idem*, 2003, p.305).

Ó (2003, p.29) ressalta que o governo se organiza para atingir certos objetivos políticos, através de ações calculadas sobre as forças, as atividades e as relações que constituem o conjunto da população. E é este governo de todos os homens que passa a ter o domínio de aplicação específico no próprio Estado (racionalidade administrativa).

De que maneira, porém, a governamentalidade vem a se relacionar com a construção das subjetividades? Resumidamente, os dispositivos para o controle da população são utilizados para a construção de um saber sobre ela, estabelecendo um poder sobre esse saber, sobre os mecanismos de funcionamento dela e sobre a conduta dos indivíduos. No entanto, aliado à arte de governar, atua, concomitantemente, o conjunto de técnicas e dispositivos com os quais o sujeito instrumentaliza-se, molda-se e se auto-conduz, normatizando seu comportamento. A esse funcionamento chamamos autogovernamentalidade. A tecnologia (incluindo-se aí as tecnologias de si) oferece, segundo Foucault (2001), a possibilidade de obter a sujeição dos corpos e o controle da população, sem um poder de dominação exercido diretamente. Daí caracterizar esse poder como um *biopoder*, o qual é construído através dos conhecimentos reunidos de formas diversas (pelas ciências, especialmente).

O biopoder utiliza-se da disciplina e da regulação de condutas, articulando as formas e técnicas de poder através de agenciamentos, a fim de alcançar determinados objetivos. Esses agenciamentos, portanto, utilizam-se das tecnologias de poder para moldar as subjetividades (FOUCAULT, 2001, p.132).

Todo o processo descrito como governamentalidade está, portanto, em estreita relação com a autogovernamentalidade na constituição dos agenciamentos. Para que sejam alcançados os objetivos propostos por um governo, é necessário que os sujeitos estejam em sintonia com tais objetivos, sujeitando-se a eles por “livre e espontânea vontade”. Aqui, articulamos a questão da liberdade também por um viés foucaultiano (FOUCAULT, 2004b, p.264-267): só sujeitos livres teriam a capacidade de agir de modo autônomo para fazer suas escolhas, levando em conta o seu bem-estar e o da sociedade. No entanto, essa liberdade do sujeito se vê restrita à obtenção do domínio sobre si e à capacidade de

obedecer a um conjunto de condutas para o que se acredita ser em benefício próprio e de todos, condutas essas que foram incorporadas pelos indivíduos através das práticas cotidianas e discursivas (tecnologias de si).

Foucault (2004b, p. 200) discute a diferença entre os cuidados de si, propalados pela ética grega, os quais estabeleciam uma “estética da existência”, e as práticas de si, que teriam sido introduzidas pela moral cristã, através dos dispositivos da confissão, da renúncia e da culpa²⁶ (*ibidem*, p.211). Essas práticas geraram um modo de ser e estar no mundo, determinando os modos de subjetivação e códigos de comportamento, que são produzidos com o auxílio das tecnologias de si (*ibidem*, p.199).

Foucault argumenta que o uso da confissão configura-se como uma tecnologia de si, cujo uso foi apropriado pela modernidade nas inúmeras relações entre indivíduos, tais como as de aluno-professor, de pai-filho, de analista-analisando, entre outros exemplos, a fim de controlar sua conduta. As tecnologias de si (que fazem parte da autogovernamentalidade) aliadas à governamentalidade (com seu conjunto de técnicas e procedimentos avaliativos e estatísticos) servem, portanto, à proliferação e legitimação das veias capilares de poder, ao longo da cadeia social, utilizando-se de mecanismos de regulação e auto-regulação, produzindo o efeito de que cada sujeito tem o domínio sobre si e goza de uma (pseudo)liberdade.

A subjetividade, como resume Ó (2003, p.36), resultaria das “interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos” e, partindo do pressuposto de que a subjetividade seria uma construção, ela se produz também pelos trabalhos executados sobre o eu: as técnicas de si, os cuidados de si e a atuação do biopoder, sendo este último responsável por esquadriñar as condutas e contra-condutas dos indivíduos, a fim de “dissecar”, numa determinada população, a “individualidade” dos sujeitos. A idéia de que o indivíduo constrói-se a si

²⁶ Dispositivos estes que a ética protestante soube difundir na caracterização de seu “espírito capitalista”, na fase primeira desse sistema econômico produtivo (WEBER, 2005 [1920]).

mesmo e que tem autonomia²⁷ sobre sua conduta coloca sobre ele a responsabilidade pessoal de suas ações e, conseqüentemente, também a social.

Para concluir, faremos alusão à teoria de Rose (2001b, p.38), que considera a tecnologia em função estreita com o agenciamento, pois “tomam modos de ser humano como objeto”, e, ainda, em estreita relação com a função das diversas instituições – a escola, por exemplo –, as quais se põem a realizar o trabalho de enquadramento humano em certos tipos de existência²⁸, a fim de modelar e controlar suas condutas. Eis a definição do autor de tecnologia:

A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos (ROSE, 2001b, p. 38).

²⁷ Em nosso entender, baseado no desenvolvimento teórico de autores como Agamben, Dufour, Castoriadis e Foucault, a autonomia coloca-se sob o holofote (pós-)moderno, pois, de várias formas, ela está implicada na questão do enfraquecimento (ou eliminação, como dirão alguns desses autores) da figura do Outro. Segundo Dufour (2005, p.109), só há real autonomia para o sujeito quando este, após se alienar, ou seja, se submeter ao Outro - e à lei, portanto -, promover uma luta de resistência que o possa conduzir à separação e à posterior (possível) singularidade. Por isso, a autonomia disseminada pelo neoliberalismo constitui-se apenas de formas (breves) de liberação para que o sujeito possa fazer certas escolhas que estão, porém, já demarcadas. Isso se diferencia radicalmente do que seja liberdade para Foucault (2001), como foi exposto anteriormente. Segundo Dufour (*ibidem*, p.109), o homem pós-moderno encontra-se muito mais no abandono (AGAMBEN, 2005 [1995]) do que num estado de autonomia, já que não tem se submetido mais à lei, ao Outro, faltando-lhe, assim, as referências necessárias para poder, através de um processo de separação posterior, tornar-se livre. Castoriadis (1986, p.131) define a autonomia como um processo de regulação por si mesmo, diferente da heteronomia, em que a regulação se faria pelo outro. Nesse último caso, não se trataria de alteridade. A presença do outro se faria por delegação: “o outro passa a ser encarnado fora do inconsciente individual (...), condicionado pelas instituições”, pois a “submissão” que se faz ao outro se encontra no plano da alienação total. Para ele, na autonomia, por outro lado, a presença do outro se daria como alteridade na construção de uma ipseidade, em contraposição à noção de heteronomia, em que o discurso do Outro domina, sem resistência, “o sujeito se toma por algo que não é (...) o sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe, pois, como parte do mundo de um outro” (*ibidem*, p.124), o que caracteriza uma existência centrada no registro do imaginário. Esse imaginário que domina o sujeito prescreve-lhe, então, quais são seus desejos e necessidades

²⁸ Ian Hacking (2001-2002), em seu curso intitulado *Façonner les gens*, faz um estudo aprofundado dos tipos humanos propostos pelo compartilhamento de saberes de diferentes ciências, a partir da classificação de comportamentos considerados normais ou anormais, a qual leva em conta índices quantitativos (principalmente estatísticos) na proposição de tal tipologia, numa tentativa das ciências de “enquadrar” e descrever possíveis subjetividades e de, alguma forma, ter controle sobre elas a partir de sua classificação e discursivização.

O autor estabelece, aqui, portanto, a relação recíproca entre tecnologia e agenciamento. A tecnologia abrange, assim, não só as técnicas desenvolvidas pelo homem, mas todo tipo de agenciamento entre indivíduos, objetos e outros indivíduos, e auxilia na construção de um conjunto de saberes sobre essas relações, tendo como objetivo principal o controle da conduta dos indivíduos na esfera social e individual. Ó (2003, p.36) define essa racionalidade como a que “estimula indiferenciadamente factores de homogeneização e de individualização” e que atinge “o segundo elemento do par poder/saber”, pois o conhecimento do outro (sobre o que faz, quando faz, como faz) permite ter um controle sobre ele, sobre seus desejos e necessidades.

Refletindo sobre o papel dos agenciamentos sobre a educação, estes impõem certos modos, modelos “corretos” de aprender e ensinar, certas condutas do que é ser um bom aluno e um bom professor²⁹, do que é, enfim, um aprendiz eficiente ou conveniente ao sistema como um todo. Nesse pensar que se torna hegemônico, desconsidera-se que os processos de ensino-aprendizagem não são autônomos, nem conscientes e muito menos controláveis³⁰ por alunos, professores ou especialistas.

Poderíamos mencionar, nessa problematização, um número grande de exemplos de mecanismos de gestão do sistema educacional como um todo e, particularmente, do ensino de línguas: progressão automática, sistema de inclusão, caráter não-reprobatório da língua inglesa no ensino fundamental, ensino de inglês na educação oficial por institutos de línguas particulares etc., e de como esses são incorporados pelo professor e pelo aluno de

²⁹ Isso nos remete ao pensamento de Bertoldo (2000) que aponta para a construção de um imaginário de professor ideal, de aluno ideal e, conseqüentemente, de aprendizagem ideal, sob condições perfeitas, que é impossível corresponder a um contexto real de ensino e aprendizagem.

³⁰ Essas características remetem aos “modos de endereçamento”, teoria que foi desenvolvida pelos estudos do cinema para compreender o posicionamento dos espectadores (posições-sujeito) em relação aos filmes, considerando as relações de poder, domínio e controle que neles se inscrevem, e que foi trazida para a Educação, entre outros autores, por Ellsworth (2001 [1997]). Segundo a autora, não há como “prever” as expectativas e desejos dos espectadores ao assistirem um filme, já que são inúmeras as relações não-conscientes que se estabelecem entre este e o espectador, além da rede de outros textos que se articulam àquele. Do mesmo modo, na Educação, não há como antecipar-se (ou antecipar conteúdos, por exemplo) em relação às expectativas dos alunos – o que constitui a forma de endereçamento – e ajustá-las a “respostas” desejadas (por professores e educadores). É neste espaço da *diferença* que estão “os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente” (*ibidem*, p.43), que escapam às mais variadas concepções das teorias de ensino-aprendizagem.

maneira tão íntima, que parecem até naturalizados. Em sua radicalidade, constituiriam um exemplo típico de heteronomia (CASTORIADIS, 1986 [1975]), onde o(s) outro(s) é quem dita(m) a lei, à qual o sujeito “dessujeitado” se submete, sem questioná-la.

Entretanto, segundo Foucault (2005 [1973]), as relações de poder apóiam-se umas nas outras, contestam uma às outras, ou se reforçam. Na articulação dos vários dispositivos de controle da educação e do ensino de línguas, constrói-se um saber sobre eles e sobre os sujeitos envolvidos nesses processos. Pela compreensão de seu funcionamento, podemos perceber que o poder é definitivamente “produtivo” e que a resistência se instaura estruturalmente por suas redes.

1.4. Os discursos que permeiam os modos de subjetivação

Na (pós-)modernidade, nas sociedades marcadas pela exacerbação da imagem e do consumo e por um eu narcísico que procura reduzir o papel do Outro na sua constituição, há certos discursos que assumem, nesse contexto histórico-social, uma posição hegemônica na constituição psíquica do sujeito. Como a constituição das subjetividades é um processo complexo, que não é uma produção direta desses discursos hegemônicos, mas decorrente das várias relações geradas entre eles, envolvendo também os processos inconscientes, podemos apenas encontrar indícios dos vários discursos predominantes nos dizeres dos entrevistados e observar como eles afetam a subjetividade em constante formação.

Dos vários e múltiplos discursos que permeiam a constituição do sujeito, apresentaremos, a seguir, considerações sobre o discurso das ciências, o da democracia e o do capitalismo, em sua formação mais radical (o neoliberalismo), por acreditarmos, que, na (pós-)modernidade, tais discursos estejam ocupando espaços privilegiados na formação das subjetividades e da identidade do professor. Essa hegemonia acaba por delinear um modo quase único de ensinar, a partir da construção de um imaginário comum sobre a aprendizagem de línguas, muito voltado à comunicação, à língua-objeto, língua-instrumento e língua-produto de consumo.

Refletiremos, assim, sobre os modos como estes discursos aparecem no dizer do sujeito, deixando marcas em sua constituição e no seu modo de ser professor. Com isso, ratificamos que o sujeito é construído na e pela linguagem, pelos diferentes discursos que o constituem e que (con)formam seu corpo e seus desejos, através da incorporação de tecnologias de si, embora as forças inconscientes e libidinais se projetem como resistência a essa constante normatização, fazendo com que um pouco de si, das formações inconscientes e das representações que o constituem transbordem em seu dizer.

1.4.1. O discurso das ciências conformando o sujeito

O discurso das ciências tem desempenhado um papel de destaque na atual constituição psíquica do sujeito, pois se coloca como um discurso de autoridade, legitimando, em geral, um modo de pensar a vida, a educação e o próprio ensino e aprendizagem de línguas.

Essa influência do discurso científico³¹ sobre as subjetividades aparece, a partir da modernidade, com o desenvolvimento das ciências, em contraposição a um enfraquecimento do discurso religioso. Lebrun (2004 [2001], p.96) aponta que, com o advento da Idade das Luzes, a razão que passou a dominar foi a das ciências modernas, a qual coloca como o centro da autoridade e, conseqüentemente, da verdade, o saber e não mais Deus ou quem o representasse.

Nesse contexto, quem passa a ter a voz do poder, representado pelos conhecimentos legitimados pelas ciências, são os *experts*. Foucault, em *História da sexualidade I* (2001), ao referir-se ao poder e suas correlações de forças, afirma que, historicamente, essa passagem corresponde ao aparecimento do poder disciplinar em substituição ao poder soberano e que esse poder se organiza, socialmente, segundo um conjunto de técnicas de conduta. Mais tarde, essa forma de poder será incrementada, transformando-se em poder de controle, o qual fará uso de inúmeros dispositivos –

³¹ A ciência funcionaria, assim, como um grande outro (Outro) para o sujeito. Dufour (2005 [2003]) enumera outros possíveis “grandes outros” como discursos de autoridade que se colocaram como tentativas de substituir a religião (o discurso neoliberal, por exemplo).

desenvolvidos pelas tecnociências e pela estatística (aquilo que se refere ao Estado) – para controlar os indivíduos, nas mais diversas instituições sociais.

Segundo Lebrun (2004), o discurso da ciência tende a uma constituição binária, uma vez que elimina o terceiro elemento das relações. Na constituição psíquica do sujeito, isso significa que há um apagamento da autoridade divina (na antiga economia psíquica) ou da lei (na atual economia) na constituição do sujeito, o que, na psicanálise, caracteriza-se por um declínio da imago paterna (da instância do ideal de eu), em contraposição a uma supervalorização da imago materna, representada pelo eu ideal, que corresponde ao estado imaginário de plena união do bebê com a mãe, antes da entrada na ordem do simbólico³². Com sua hegemonia, há o enfraquecimento do simbólico, representado pelo elemento pai, pela lei, que é responsável pela entrada do sujeito na linguagem e no mundo da castração/interdição. Sem castração, o sujeito não se impõe limites e o gozo³³ passa a ser seu único objetivo.

Com a “anulação” ou enfraquecimento do simbólico, instaura-se a idéia de que não há limites para o que as ciências podem fazer, com o auxílio das técnicas. E se, por um lado, há a valorização do tecnológico, há, por outro, a desconsideração do papel constitutivo da linguagem no sujeito, já que a tendência é reduzi-la a seu papel instrumental.

Para Lebrun, a técnica não é o prolongamento da prática simbólica. Ele utiliza Hottois (1984 *apud* LEBRUN, 2004, p. 101) para expor a diferença:

³² Não podemos deixar de comentar que o que Lebrun (2004) aponta é a necessidade da função do pai na constituição psíquica do sujeito, seja ela assumida por qualquer ser empírico. Assim, a própria mãe pode assumir o papel de “mãe-simbólica”, ao interditar o filho, ao dizer “não”. No caso da nova economia psíquica, a diferença mãe-pai é substituída pela duplicidade mãe-mãe, “poupando”, assim, o sujeito do encontro com a dissimetria. Referimo-nos, pois, nessa nova formação subjetiva, à permanência na relação imaginária mãe-bebê, a qual prevalecerá por toda a existência do sujeito. Esse momento de identificação plena (imaginário) remete à existência de uma unidade com a mãe ou, nessa economia psíquica vigente, à de um duplo de si mesmo.

³³ O gozo na psicanálise freudiana é uma forma de descarga energética do sistema psíquico, gerada a partir de uma tensão máxima, que, de certa forma, é incompatível com a pulsão de vida, pois gera a destruição em sua forma plena. O gozo está, portanto, fora da linguagem, fora dos significantes e, conseqüentemente, fora do simbólico.

...há uma diferença de natureza entre as técnicas e as ferramentas de antigamente e a técnica contemporânea. (...) [A] diferença de natureza entre a ordem técnica e a ordem simbólica se torna particularmente sensível quando se trata de se reportar não à natureza, mas ao homem”³⁴.

A tecnociência, para o autor, valoriza a eficácia e, se aplicarmos tal princípio ao universo da linguagem, podemos relacioná-la à busca da repetição do mesmo (enunciados que se repetem), da objetividade da língua, e à eliminação de seu caráter de “monstruosidade”, de estranheza que a habita e da equivocidade que lhe é constitutiva. Daí, a tentativa de a linguagem ser reduzida a uma relação de univocidade, a seu caráter binário, de mera correspondência entre objeto real e signo.

No discurso, os enunciados se apresentariam, pois, como independentes de sua enunciação: a fala se firmaria por seu caráter de exterioridade e repetibilidade, na busca por uma total consistência lógica; e, por essa consistência, autorizaria a si mesma. Essa característica deixa entrever, ainda, a pretensão universalizante das ciências, responsável pela “formalização” dos sujeitos, pela possibilidade ilimitada de “transmitir” conhecimentos (que assumem o formato de produtos) e de que estes venham a constituir os sujeitos a partir de um “exterior”.

Essa percepção do conhecimento como algo externo ao sujeito permite que apontemos que os discursos das ciências tendem a uma “forclusão” do sujeito³⁵. De fato, ao priorizar o enunciado (o que é dito) em lugar da enunciação (LEBRUN, 2004, p.64) – que se relaciona às condições de produção do dizer –, há uma tentativa de eliminação do sujeito

³⁴ Extraído do texto de G. Hottis, citado por Lebrun: *Le signe et la technique*. Paris: Aubier, 1984, p. 73.

³⁵ O termo “forclusão”, que trazemos da psicanálise, é descrito por Nasio (1997 [1988], p.149), a partir das teorias de Freud e de Lacan, como um mecanismo psíquico que ocorre quando há uma falta de inscrição, no inconsciente do sujeito, da experiência de castração e este algo não-simbolizado volta para o real. Aqui apropriamo-nos do termo, aplicando-o ao discurso das ciências, tomando as considerações de Lebrun (2004, p.56) como ponto de partida. Segundo o autor, esse discurso seria o “menos discurso de todos, aquele que tende a se negar como discurso, aquele que se define como sendo discurso da ciência sob a condição de ser o menos possível discurso”, já que deseja eliminar qualquer “rastro” da interlocutividade, deixando “fora” (forcluindo) aquilo que faz dos locutores e interlocutores sujeitos, a partir da busca da objetividade no discurso das ciências, através da valorização dos enunciados (dito). Haveria, assim, uma tentativa de fazer com que Real e Simbólico coincidisse, como se fosse possível este último dar conta daquele. Lacan (1995 [1956-1957]) refere-se, nesse momento, ao caráter fundamentalmente decepcionante da ordem simbólica.

(inconsciente), uma vez que este emerge, via materialidade lingüística, nas formações inconscientes que aí se indiciam.

Para as nossas reflexões que dizem respeito à construção das subjetividades nesse contexto marcado pela autoridade do discurso científico, podemos perceber que essas características levam à constituição de um sujeito cujas referências simbólicas se encontram embaralhadas, produzindo o efeito de “atolamento no imaginário”, segundo Lebrun (op. cit., 114), e, como consequência desse atolamento, o apagamento da necessidade do sujeito de se inserir no simbólico, pois estaria descompromissado com o laço que o ataria a ele.

Por esse discurso “totalitário” das ciências e focado no imaginário, a ordem social se instauraria, no sujeito, não como um conjunto de artifícios (técnicas ou tecnologias) que é, mas de modo “natural” (quase como um “inconsciente coletivo”, se assim pudéssemos chamá-lo), desconsiderando que é a linguagem que nos desnaturaliza ao introduzir-nos no simbólico, por sua impossibilidade de se adequar aos objetos da natureza, causando-nos, assim, a falta e o desejo. Não há, pois, demanda que possa ser satisfeita por nenhum objeto (tecnologia) – a falta é constitutiva – e a satisfação plena é apenas uma breve ilusão. Dessa forma, o discurso das ciências vem amparar esse engodo de satisfação, levando o sujeito à busca ilimitada do gozo, pretendendo, com isso, transformar a impossibilidade de satisfação plena numa impotência momentânea.

Retomando o papel das ciências na formação subjetiva, compartilhamos com Lebrun (2004, p.119) o pensamento de que o discurso científico ratifica a crença de que tudo é ou será possível (ainda que no futuro), desinscrevendo a impossibilidade estrutural do sujeito, uma vez que “promete” a idéia da satisfação total, através de objetos a serem consumidos e do aprimoramento das técnicas para obtê-la. Instaura-se, com isso, a plenitude do imaginário, com a qual o sujeito instala uma economia de gozo e uma relação com os objetos de “apresentação” (não de representação), como se a eles fosse atribuída a capacidade de trazer o “real” até o sujeito. Por outro lado, tenta-se anular o caráter decepcionante do simbólico, que veta qualquer relação direta, já que, na linguagem, uma coisa sempre remete a outra, como numa cadeia de significantes, em que cada elemento da cadeia remete a outro.

Lebrun resume o papel do discurso científico na regulação das subjetividades, através das técnicas que são desenvolvidas e as formatam:

Com efeito, aquilo em que o discurso da ciência marca o discurso do social de hoje em dia é que se apresenta como meio “natural” do sujeito, ao passo que introduziu um conjunto de artifícios, que têm em comum serem organizados em torno da desinscrição dos caracteres específicos do Simbólico que determinam nossa humanidade. (LEBRUN, 2004, p.117)

Considerando a influência do discurso científico sobre o contexto educacional atual³⁶, particularmente o brasileiro, podemos apontar que há a predominância de determinadas formações discursivas³⁷, notadamente provenientes das ciências *psi*³⁸, que vão orientar a construção de políticas para o ensino, os objetivos propostos para a educação e para as várias disciplinas e, ainda, a execução de práticas concernentes ao ensino e aprendizagem (de línguas ou não), estabelecendo métodos para ensinar e aprender e o aparato tecnológico a ser utilizado para alcançar tais objetivos. Cabe-nos, ainda, destacar o espaço que tais discursos conquistaram também junto aos cursos de formação de professor e suas implicações para os estudos da língua(gem).

³⁶ A característica de um discurso científico predominante na educação não acontece somente no sistema educativo brasileiro. Walkerdine (1998), por exemplo, levanta essa mesma questão no sistema educacional inglês.

³⁷ Para Pêcheux (1988 [1975], p.160), uma formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, (...) determina o que pode e deve ser dito”, o que sugere que não há um sentido próprio, uma evidência no sentido, mas, sim, efeitos que se constituem nas configurações discursivas. Assim, as formações discursivas representariam as formações ideológicas na linguagem, produto dos lugares sociais que o sujeito é “convidado” a assumir. No entanto, o sujeito também é constituído pela memória discursiva (interdiscurso), da qual fazem parte todos os discursos que foram produzidos ou que seriam possíveis de serem produzidos. Assim, os discursos e seus processos de funcionamento e organização estão articulados às relações de poder-saber, que se emaranham e se confrontam, a todo momento, na formação discursiva. Foucault (2004c [1969], p.42-43) relaciona, pois, as formações discursivas não somente as cadeias de regularidades, mas aos sistemas de dispersão, que são constituídos de “jogos de diferença, de desvios, de substituição, de transformação”. Assim, se uma formação discursiva, por um lado, determina o que deve e pode ser dito, pela sua natureza dinâmica, pode gerar sempre a construção de outros efeitos de sentido.

³⁸ Consideramos, neste estudo, as ciências *psi* aquelas derivadas diretamente da psicologia e da psicanálise, cujos desenvolvimentos teóricos foram introduzidos em outras áreas de estudo, principalmente da educação: psicolinguística, psicopedagogia, psicologia da educação, cognitivismo, construtivismo etc.

A “autoridade”, de certa forma, é delegada ao discurso dos *experts* que “falam” pelas ciências (embora a enunciação, aqui, não seja considerada o elemento mais importante no processo de subjetivação, mas sim os próprios enunciados gerados, como já apontamos anteriormente) e que assumem, na instituição Escola, o papel de produtores, gerenciadores e fiscalizadores das políticas almejadas no âmbito pedagógico e administrativo, enquanto cabe aos professores o papel de executores dessas medidas, junto aos alunos.

Silva (1998) comenta que há a centralidade ou hegemonia de um determinado tipo de discurso pedagógico (o construtivista), baseado nas ciências *psi*, e que se coloca como “verdade”, praticamente como o único discurso válido para a condução da educação. Esse discurso, apresentado como libertário, autônomo e emancipatório, ou seja, que se propõe transformador, está em plena sintonia com o modo de governar atual (o neoliberalismo), o qual evoca certos modos de comportamentos (o consumismo exacerbado, a conduta narcísica, a cultura da espetacularização, por exemplo) e, portanto, a constituição de certas subjetividades.

Esse discurso que se propala em nome do desenvolvimento das “potencialidades humanas” individuais e pelo acesso à educação para todos, trabalha, paradoxalmente, com a pasteurização dos sujeitos. Na educação “democratizadora”, cuja base teórica constrói-se sobre o princípio da simetria entre os sujeitos envolvidos (alunos e professores) e, de certa forma, sobre uma “voz” autoritária que se faz onipresente (a das ciências), o fracasso é imputado aos professores ou aos alunos, estes últimos mostrando-se como “incapazes” de “reelaborar”, nos processos de ensino-aprendizagem, o que lhes é oferecido como modelo pronto, mesmo com o uso de toda uma parafernália tecnológica.

Estabelece-se, assim, não somente a representação da “posse” do conhecimento para aqueles que ocupam, na cadeia de relações, um lugar autorizado de poder (os *experts* na educação, por exemplo), mas também, segundo Foucault (2005), a formulação de uma “verdade” científica que é legitimada por esse discurso. Ao levantarmos essas questões referentes ao poder e ao modo de “exercitá-lo”, via conhecimento e regimes de verdade, cabe-nos, então, questionarmos o papel dos professores nessa cadeia: como exercem a resistência a esse discurso quase único na educação, uma vez que a resistência é intrínseca a

toda relação de poder? De que forma, ainda, eles se confrontam com a diferença na educação, a qual, muitas vezes, é condenada a ocupar o lugar do “monstruoso”, da exceção, nos discursos normatizadores? Pretendemos levantar algumas hipóteses para esses questionamentos no desenvolvimento de nosso estudo analítico.

Há, ainda, a disseminação de outros discursos que privilegiam a igualdade e a simetria, discursos estes que estão associados a certos modos de governar as pessoas, de exercer o poder político sobre elas, e que aparecem também no atual panorama histórico-social. Propomos, então, discutir mais um deles, o discurso da democracia, com suas conseqüências para a instauração de certas subjetividades e, conseqüentemente, de modelos hegemônicos de aprendizagem que se conformem a essa constituição psíquica do sujeito.

1.4.2. O discurso da democracia em confronto com o discurso da autoridade: a produção da “mesmidade”

Quando tocamos na questão do papel homogeneizador do discurso científico na produção das subjetividades, fazemos referência, também, ao discurso democrático, uma vez que o entendemos como a discursivização de um mecanismo de governar e como parte da tecnologia da governamentalidade, que se funda, também, no princípio de igualdade. Tal discurso, entretanto, se volta, na prática, para a mesmidade e para a anulação das diferenças. A democracia, nos moldes que a conhecemos, estaria trabalhando, portanto, para a extinção do lugar de exceção.

Dufour (2005 [2003], p.72) aponta que a democracia revelou-se como um modelo político propício a se instalar na (pós-)modernidade, com o fim das grandes narrativas – pensamento que traz de Lyotard (1998) –, ocupando o lugar das referências (o lugar dos “grandes sujeitos”) ao discurso religioso (referente a Deus), ao discurso patriótico da constituição dos Estados-Nações (referente à questão das terras) ou, ainda, ao discurso do poder soberano (referente ao poder consangüíneo):

Antes o sujeito era sujeito como referido a tal Deus, a tal terra ou a tal sangue. Era um Ser³⁹ exterior. Com a democracia, essa hétéro-referência se transformou em auto-referência. O sujeito de algum modo se transformou em sua própria origem. Entretanto, esse referenciamento levanta muitos problemas. (...) Talvez fosse doloroso para o homem descobrir que ele só podia ser sujeito sendo sujeito de uma ficção, mas é mais penoso ainda se encontrar sem ficção: o risco de não mais ser sujeito. (DUFOUR, 2005, p.72.)

A instauração de um discurso democrático radical, baseado na plena igualdade, vai ao encontro do “apaziguamento” das diferenças que, até então, eram reforçadas e naturalmente legitimadas pela configuração das relações de poder no modelo soberano. Nas sociedades de controle, em nome da governamentalidade, houve, então, a sua radicalização. O problema desse discurso não se encontra em reforçar as condições materiais para atingir um ideal de igualdade, mas de impor um modelo ao sujeito que destrói, muitas vezes, o espaço do Outro em sua constituição: para se instaurar como sujeito, o indivíduo precisa romper com o desejo exclusivo do Outro, de ser o desejo do Outro, fazendo desse Outro uma referência para si, para a constituição de seu próprio desejo. O Outro é responsável por impor a lei ao sujeito, mas, ao mesmo tempo, ela existe para ser questionada, modificada; o reconhecimento do Outro permite, assim, a manutenção dos laços sociais, mas também a instauração da diferença no sujeito.

O discurso democrático – geralmente associado ao neoliberalismo – pode, muitas vezes, difundir um ideal de igualdade que tende a destruir um modelo produtivo de autoridade, colocando em risco o próprio processo de subjetivação, já que o Outro representa as relações simbólicas, os limites a serem obedecidos (a castração) e questionados, bem como um meio de superação aos modelos de repetição, na busca de um desejo singular. Ser igual, nesse caso, é repetir os mesmos desejos, as mesmas buscas amparadas num modelo especular.

³⁹ Dufour (2005, p.71-88) identifica este Ser “exterior” ao grande Sujeito. Ele aponta para a tentativa, na pós-modernidade, de se introduzirem outros grandes Sujeitos, tais como a Natureza e o Mercado. Relacionamos tal substituição, também, ao discurso das Ciências, que sugere a eliminação do terceiro elemento (simbólico), o qual foi apresentado por Lebrun (2004), discutido anteriormente neste estudo. Tal discussão aponta, ainda, para outra reflexão teórica de Lacan (2005 [1963]) sobre os “nomes-do-pai”, que foi desenvolvida, posteriormente, por Lebrun (2001).

Trazendo os fundamentos do modelo democrático para a educação, Dufour (*ibidem*, p.143) conclui que a simetria entre aluno e professor que se impõe nesse modelo funciona como uma forma violenta de dominação social, pois tende a um “totalitarismo”, já que onde não há autoridade ou onde esta não responde a seu papel no processo de “transmissão geracional,”⁴⁰ existe um risco muito grande de as novas gerações, por não serem inseridas no mundo pela autoridade, se sujeitarem a regimes totalitaristas. Anna Arendt (2007 [1954]) discute essas questões em “Que é autoridade?”, apontando para a relação possível entre coerção (fruto dos regimes totalitários) e igualdade (nos regimes ditos democráticos), quando o terceiro elemento (a autoridade, representada pelo simbólico) desaparece ou se enfraquece. A autora descreve, então, no trecho a seguir, a crise na autoridade que se disseminou por diferentes áreas, recaindo principalmente sobre a educação:

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDR, 2007, p.128)

Trata-se, pois, do que Dufour (2005) descreve como a negação da diferença geracional, que acarreta o processo de dessimbolização que se instaura no sujeito (pós-) moderno.

Acreditamos, pois, que a democracia participa na construção de modelos de identidade baseados no binarismo (registro do imaginário), o qual, como já comentamos, desconsidera as referências ao simbólico, desconsidera as diferenças. Portanto, no ideário

⁴⁰ Dufour (2005) chama de transmissão geracional o processo de inserção das gerações mais jovens ao mundo do simbólico, processo esse que se sustenta em razão de uma autoridade que é delegada às gerações precedentes, as quais se responsabilizam por essa introdução dos jovens ao mundo social e às suas regras.

da escola para todos, embute-se o discurso dos mesmos conteúdos para todos, dos mesmos interesses, das mesmas necessidades e, conseqüentemente, da generalização de um modelo de “desejo”, que participa da constituição de uma determinada subjetividade. Esta subjetividade está em conformidade com os ideais do neoliberalismo (outro discurso hegemônico), com suas identidades de cabide⁴¹, baseadas em desejos efêmeros e descartáveis, que reproduzem o “desejo” (numa acepção de demanda) dos outros e que não se relaciona à causa do desejo do próprio sujeito.

Se aplicarmos esse princípio equalizador das diferenças à linguagem, isso implicaria num impossível, porém, talvez, desejado (em certos modelos econômicos e sociais como o neoliberal) desaparecimento do equívoco, ou seja, na possibilidade de “engessar” a língua em seus sentidos coletivos, apagando a importância da enunciação, onde há a possibilidade da emergência do sujeito. Isso significa um apelo à repetição na linguagem e a construção de determinadas subjetividades que reproduzem o igual (embora haja uma busca contínua pelo que se “diz” novo) e que se pautam no mundo das imagens (espetacularização). Daí, os processos atuais de constituição das subjetividades encontrarem-se marcados pelas representações produzidas a partir de certos discursos que compartilham as características levantadas, tais como o neoliberal, o da mídia, o do consumismo, o da moda, o da globalização, o da democracia e o das ciências, como já discutimos anteriormente.

Na seção seguinte, discutiremos a fundamentação do discurso político-econômico neoliberal, que se apropria também de algumas premissas do discurso da igualdade e da liberdade. Dessa forma, interfere no modo como as subjetividades são construídas e na formação do “sujeito da educação”, o qual remete, também, ao perfil do professor e do aluno que abordaremos na análise.

⁴¹ A expressão *cloakroom community* (BAUMAN, 2001[2000], p.227), cuja tradução livre assumimos como “comunidade de cabide”, é utilizada pelo autor para caracterizar grupos de indivíduos ligados por “interesses” comuns bastante efêmeros, caracterizados por breves e provisórios momentos de identificação, os quais não remetem, geralmente, à formação de laços sociais entre seus membros. As “identidades” que aí se forjam são, portanto, de natureza fugidia e superficial, numa alusão às roupas penduradas em um cabide, as quais poderiam ser “vestidas”, pelas pessoas, num determinado momento e, depois, a qualquer instante, trocadas (ou descartadas) a seu bel-prazer.

1.4.3. O neoliberalismo e o sujeito do consumo

Na sociedade capitalista neoliberal, há uma formação típica do supereu que se instaura pelo gozo. Essa formação se caracterizaria, basicamente, por intimar o sujeito à realização do “desejo” (como se isso fosse possível), através de fantasias que se colocam como anteparo contra o desejo do Outro (ŽIŽEK, 1992), propondo idealmente uma realidade sem conflitos e o tamponamento da falta. É a tese corroborada também pelo psicanalista Forbes (2005, p. 56), quando aponta que, no neoliberalismo, a “tese da harmonia” é a vencedora em contraposição à dos conflitos, a qual seria marcada pela falta e pela impossibilidade.

Žižek (1992, p.323) introduz a noção de fetichismo para explicar a ilusão que se constrói a partir da fantasia ideológica, no âmbito do inconsciente, nas sociedades marcadas pelo capitalismo neoliberal, pois “mascara um insuportável núcleo real impossível”, dando a idéia de consistência e de um mundo dotado de sentidos totalizantes. A fantasia ideológica funcionaria, assim, como um objeto fetichista, tapando o “buraco” aberto do real. No entanto, como coloca o autor, o fetiche⁴² coloca-se, de modo ilusório, no lugar do impossível, da falta, do desejo psicanalítico, como se o desejo fosse algo possível de se realizar, sem que o sujeito tivesse a necessidade de recorrer simbolicamente à castração. Entretanto, segundo o autor, é através da fantasia que o sujeito desenvolve a possibilidade de desejar:

A fantasia aparece, pois, como uma resposta à pergunta “Che vuoi?”⁴³, ao enigma insustentável do desejo do Outro, da falta existente no Outro; mas, ao mesmo tempo, é a própria fantasia que, por assim, dizer, fornece as coordenadas de nosso desejo, isto é, constrói o contexto que nos permite desejar algo. A definição habitual da fantasia (‘um cenário imaginário que representa a realização do desejo’) é, pois, um tanto enganosa, ou pelo menos ambígua: na cena da fantasia, o desejo não é preenchido,

⁴² O fetiche é caracterizado por Žižek (1992) como um objeto parcial de satisfação cuja incorporação permite a ilusão do restabelecimento da plenitude do eu ideal da criança, recuperando a unidade com a figura materna.

⁴³ A expressão do latim, utilizada por Lacan (1998 [1966]) ao apresentar o gráfico do desejo, pode ser traduzida para o português como “O que desejas?”

“satisfeito”, mas constituído (seus objetos são dados etc.) – *graças à fantasia, aprendemos “como desejar”*. (ŽIŽEK, 1992, p. 115-116)

O autor (*ibidem*, p.21) diferencia as sociedades tradicionais das pós-liberais (entre elas, a neoliberal) utilizando a noção de dessublimação repressiva e o papel do supereu em cada modelo de sociedade. Segundo o autor, nas sociedades tradicionais, o que havia era a sublimação da repressão (já caracterizada por Freud), ou seja, o recalçamento de uma pulsão que era desviada para um ato psíquico, o qual não visava à satisfação imediata e reforçaria o papel do supereu como instância responsável pela repressão na ordem social, impondo um limite interno ao sujeito, um “autodomínio”. Na hipótese da dessublimação repressiva, que se instaura no sujeito neoliberal, o controle social assumido pelo supereu passa a não ser mais uma instância de interdição ou proibição, mas, sim, aquela que imporia, socialmente, um eterno gozar, numa forma de desresponsabilização do sujeito. O sujeito estaria, assim, “livre” de seu próprio inconsciente castrador, mas impossibilitado de estabelecer laços sociais duradouros, em que o Outro (simbólico) não fosse mais do que um objeto de gozo. Esta seria a nova economia psíquica do sujeito que estaria em construção, à qual Melman (2003 [2002]) remete em *O homem sem gravidade*, referindo-se ao gozo a qualquer preço:

“Passamos de uma cultura fundada no recalque dos desejos e, portanto, cultura da neurose, a uma outra que recomenda a livre expressão e promove a perversão. Assim, a ‘saúde’ mental, hoje em dia, não se origina mais numa harmonia com o Ideal, mas com um objeto de satisfação. A tarefa psíquica se vê enormemente atenuada, e a responsabilidade do sujeito apagada por uma regulação puramente orgânica.” (...) Há uma nova forma de pensar, de julgar, de comer, de transar, de se casar ou não, de viver a família, a pátria, os ideais, de viver-se. (MELMAN, 2003, p. 15)

O neoliberalismo está em estreita relação, portanto, com a sociedade de consumo, revelando-se como um tipo de “totalitarismo contemporâneo” que reproduz a “lógica” do gozo. Segundo a teoria crítica, a dessublimação repressiva seria, portanto, a

maneira como, no mundo administrado (conduzido, portanto, pelos agenciamentos), a sociedade rege a economia libidinal dos indivíduos.

Žižek coloca que, nesse modo de subjetivação, o homem estabelece um movimento de ruptura com a natureza, projetando-a como um meio instrumental a ser dominado, daí a valorização das ciências e o desenvolvimento das tecnologias como forma de atingir esse objetivo. O domínio da natureza passa a ser um fim em si mesmo, na lógica do capitalismo avançado. Há, portanto, uma percepção de que o sujeito colocar-se-ia acima da natureza e de que um possível reconhecimento de seu caráter natural representaria, em contraposição, a sua escravidão a ela.

O autor caracteriza o supereu que surge nessa nova economia psíquica, como um “supereu materno” (limitado pela ordem do imaginário), o qual não proibiria, mas infringiria um eterno gozo, punindo o sujeito, ainda, pelo fracasso de sua realização (daí a autonomia ser um valor tão caro ao neoliberalismo). Lebrun (2004) descreve esse sujeito imerso no atolamento do imaginário (como já discutimos anteriormente), subjugado a essa ordem, pois sua subjetividade seria produto da incorporação do investimento libidinal da mãe – aquele ocorrido na época que o bebê ainda se sentia em unidade com ela –, gerando, nesse processo de subjetivação, um declínio da imago paterna (do simbólico) e um saturamento do imaginário, representado pela plena identificação com a imago materna (especular) que permanece nesse modo de subjetivação.

Se, para Freud, o supereu articulava uma economia libidinal baseada numa civilização neurótica, com a instrumentalização da culpa nesse processo, nesse novo modelo de supereu, há uma instrumentalização do gozo, na tentativa de transformar o desejo psicanalítico em demanda. No entanto, sabemos que nunca haverá objeto de satisfação plena. Trazemos novamente citação de Žižek que distingue a concepção lacaniana do desejo transformado em objeto pela fantasia ideológica neoliberal (desejo de consumo):

O desejo [ao qual se refere Lacan] diante do qual não devemos “ceder” não é o desejo sustentado pela fantasia, porém, o desejo do Outro mais além da fantasia. “Não ceder em seu desejo” implica, precisamente, uma renúncia radical a toda riqueza dos desejos baseados em cenários fantasmas. (ŽIŽEK, 1992, p. 116)

Enquanto o desejo passa a ser encarado como uma demanda de consumo, no processo fantasístico, o gozo passa a ser uma exigência para o sujeito: gozar é desfrutar sem limite, responsabilidade ou culpa, numa cultura baseada no consumo. Desse modo, impera sobre o sujeito uma pulsão de morte (relacionada ao gozo, à destruição) muito mais do que a força impulsora e criativa do desejo (a causa do desejo).

O que essas mudanças nos processos de subjetivação refletem no trabalho e na constituição de uma ética? Ou seja, de que forma concreta tais mudanças agem sobre o fazer profissional e sobre a produção? Recorremos a Safatle (2005) para discutir essa questão, uma vez que ele descreve a alteração que a ética protestante, descrita por Weber (2005) como aquela baseada na acumulação de bens e na renúncia ao gozo - que caracteriza o primeiro momento da constituição do capitalismo como sistema de produção -, sofre no neoliberalismo. Neste, como tivemos a oportunidade de discutir, a tendência é exatamente voltar-se à questão do gozo, através do usufruto dos bens, sem o sentimento de culpa.

Na sociedade de consumo, teríamos, segundo o autor, uma nova “ética” de trabalho, baseada exatamente na flexibilização deste e de seus valores, ao ponto de podermos afirmar que não haveria mais uma ética do trabalho, uma vez que os indivíduos é que se colocam à disposição dele, como objeto produtivo a ser desfrutado até o limite (o qual, no limite extremo, significaria a morte). O autor coloca em confronto, portanto, a ética do mundo do trabalho capitalista (anterior ao modelo neoliberal) e a ética do mundo do consumo, que se define como a “ética do direito”, da exigência ao gozo. Poderíamos falar em um mercado do “gozo”, que multiplica a produção de escolhas para a satisfação de um “desejo” repetidas vezes, tornando-o materializado e possível – enquanto o trabalhador também se transforma em objeto a ser desfrutado pelo sistema de produção.

Daí os inúmeros objetos de satisfação (parcial) desse desejo coisificado, que sabemos, estruturalmente, nunca poder ser satisfeito. Os objetos apresentam-se um a um, numa seqüência interminável (pois o desejo de consumo seria inesgotável), na ilusão de poder suprir a falta constitutiva do sujeito.

Esses objetos, numa sociedade de consumo, do mesmo modo que aparecem repentinamente – como novidade – são descartados, destituídos de seu valor

instantaneamente (são “sumidos”), sem que o sujeito tenha estabelecido uma relação com ele, de modo que este contato pudesse adquirir algum sentido, fazendo-o transformar-se a cada experiência com os objetos. Esse desaparecimento ocorre, portanto, sem que o sujeito realize um luto.⁴⁴ Dessa forma, busca um objeto atrás do outro, abandonando-o e trocando-o ao bel-prazer, de modo que tenha a breve sensação de satisfação plena, que nunca se realiza de fato: por isso, continua na busca e se repete nela sucessivamente, o que causa um profundo sentimento de frustração frente a cada decepção com o novo objeto.

Quais seriam, então, as conseqüências para as subjetividades nessa passagem da sociedade de produção (supereu paterno) para uma sociedade de consumo (supereu materno)? Para Žižek (1992) seria o gozo como obrigação. Se, estruturalmente, como coloca Lacan (1985b), o gozo é uma impossibilidade, podemos concluir que a satisfação administrada oferece-se, socialmente, como um meio de realização do desejo com a finalidade de gozar infinitamente.

Daí a conotação negativa atribuída ao enunciado “deixar a desejar”, tão típico na sociedade de consumo capitalista, pois todos os objetos que se colocam como satisfação, obrigatoriamente, deixarão sempre a desejar e seria impossível que assim não o fosse, já que o “desejo” – aquele cunhado pela psicanálise e que se associa ao *objeto a* – jamais poderá ser cessado.

Assim, podemos concluir com Safatle (2005, p. 128) que há “o recalçamento da própria repressão”. Essa atitude, no entanto, não remete a um decréscimo da pressão do supereu, mas à introdução de figuras fantasmáticas que vão suprir a autoridade simbólica da figura do pai. Essas figuras fantasmáticas estão associadas à fantasia ideológica de que trata Žižek (1992, p. 61), as quais incitam o gozo através da materialização dos fantasmas (fetiches), das fantasias que são colocadas como imagens ideais de conduta, cujo objetivo é satisfazer a exigência do gozo sem limite.

⁴⁴ Referimo-nos aqui ao conceito de “luto”, trabalhado por Freud (1917-1915) em que o autor discorre sobre a perda do objeto em que houve investimento de amor. Por um tempo o “ego” tem dificuldade em se relacionar com o mundo externo, elaborando a perda, antes de qualquer intenção de substituí-lo, pois este faz parte de si, está incorporado a ele. Só depois de declará-lo morto, de fazer esse afastamento, é que o ego se sente incentivado a continuar a viver e, portanto, a buscar outro objeto com o qual possa se identificar posteriormente e relacionar-se com ele.

Se pudéssemos descrever, então, uma ética que se projeta nesse modelo de sociedade, seria algo como a ética do direito ao gozo incessante, procurando “preencher” o desejo impossível de ser satisfeito. Adequar-se-ia muito bem, portanto, à multiplicidade plástica da sociedade de consumo. Essa visão está em plena harmonia também com o conceito de modernidade líquida de Bauman (2001 [2000]), o qual, aplicado à sociedade, caracteriza-a como algo fluido e superficial, na qual o sujeito está sempre tentado a “colar” em si novas identidades, mas que, devido ao seu caráter efêmero, remetem a identificações que Safatle (2005, p. 133) chama de irônicas, já que “o sujeito irônico pode adotar qualquer discurso ou *persona*”, assim como “o capitalismo pode colocar no mercado qualquer discurso ou valor”. Portanto, assim como os valores se alteram, as subjetividades podem também incorporar “identidades” sociais múltiplas e efêmeras, como se fossem jogos de máscara.

Quanto ao supereu produzido nessa constituição psíquica, não é mais aquele atormentado pela culpa, mas invadido pelos sintomas de ansiedade e depressão, já que um sujeito constituído por este supereu vê-se incapaz de sustentar suas escolhas em relação aos objetos que usa para fantasiar seu desejo (objeto a). A depressão, a frustração, o sentimento de impotência (tão observáveis no sujeito da (pós-)modernidade e, em nosso caso, no professor) seriam algumas das conseqüências da incapacidade do sujeito de se vincular a um objeto e estabelecer com ele uma relação de criação e não de “usurpação”. Isso porque a exigência impossível do supereu é o gozo, mas ele jamais aponta os meios para alcançá-lo ou qual o objeto que se adequaria frente à impossibilidade do desejo: a busca, portanto, será infinita e frustrante, e isso se traduziria, na sociedade de consumo, pela “obsolescência programada” (SAFATLE, 2005, p. 131) de mercadorias e, por analogia, de pessoas, que funcionariam como objetos de consumo.

Se, na busca do gozo, o sujeito coloca-se em choque com os critérios normativos sociais – o que o coloca em conflito com a sociedade baseada no controle –, flexibilizam-se as normas, resolvendo-se, aparentemente, a contradição entre os desejos individuais e as expectativas normativas da sociedade, que procuram ser universais. No entanto, as relações de poder se alteram e se transformam na constituição dos sujeitos. Outros dispositivos, então, são utilizados para regular os indivíduos, porém, novas formas

de resistência também aparecem, num processo contínuo de mudança e tentativa de manutenção.

Numa sociedade do consumo, a relação com o Outro, nesse caso, objetificado, se dá através das fantasias que são enunciadas pelo consumo: “os sujeitos se reconhecem hoje através da socialização de seus fantasmas” (SAFATLE, 2005, p. 135) e o corpo coloca-se como a “tela plástica de projeções fantasmáticas”, que podem ser exemplificadas com a diversidade de fantasias que se anunciam: o “milagre” da plástica, a conquista da eterna juventude, as possibilidades ímpares de exercer a sexualidade, os distúrbios alimentares, as perversidades sexuais, fenômenos do efeito da fantasia assumindo seu poder (ideológico) sobre os corpos e objetos, constituídos pelos diferentes discursos: o biológico, o psicológico, o publicitário etc. Este último surge como um espaço potencial da construção de identidades frágeis e efêmeras e de “eus voláteis” (DUFOUR, 2005, p.107), sustentados pelo aparato tecnológico do saturamento das imagens.

O sujeito que é produzido por essa economia sem um supereu paterno forte e imerso na multiplicidade de discursos é bastante influenciável pela efemeridade da moda, pelo consumo de produtos e de marcas, o que torna sua identidade marcada pela flexidez, pela mutabilidade, pela repetição e compulsão. Não há limites ou interditos; só possibilidades infinitas abertas para a realização do desejo, que assume forma plural e transitiva: “desejos de”.

No entanto, como aponta Žižek (1992, p. 174), a identificação com o sintoma social não preenche o espaço do que não é simbolizado: o que surge é uma “verdadeira ferida aberta” que nos remete a uma existência (*ex-sistência*) além do sujeito, além da significação. É esse o ponto de contato com o real, o qual remete à completa discordância entre o objeto e o sujeito, entre o saber e o ser, entre a “realidade e o potencial pulsional do homem” (*ibidem*, p. 194), o qual demarca sua total desnaturalização.

Qual o papel, então, da cultura nesse processo de subjetivação? Žižek (1992) aponta que, na história, todos os movimentos totalitaristas (nos quais poderia se incluir o neoliberalismo) aconteceram em nome de uma pseudo “natureza humana harmoniosa” (*ibidem*, p.194), cuja possibilidade de existência é nula, pois não dá conta do núcleo desumano, do buraco vazio que o homem não consegue explicar ou simbolizar, mas que o

constitui. Numa visão bastante pessimista do autor, a cultura poderia, então, constituir-se, nesse caso, apenas como uma formação fantasística, em relação a essa dimensão assustadora da condição humana (ao deparar-se com o real). Foi ao negá-la que o homem teria cometido, na História, os maiores desastres da civilização, muitas vezes com o aval de outros discursos hegemônicos, entre eles o das ciências, que, em seus efeitos extremos de destruição, remetem à pulsão de morte e ao gozo.

Enquanto Lebrun (2004) reforça, em sua teoria, que a nova economia psíquica volta-se para um atolamento do imaginário, Dufour (2005, p.196) aponta que o neoliberalismo marca um movimento de desinstitucionalização – de dessimbolização –, que já começa a se diferenciar das sociedades de controle, onde o papel das instituições, principalmente do Estado, era marcante para a governamentalidade dos indivíduos. Notamos que, atualmente, prima-se pela existência de um Estado mínimo, que não se coloque como estorvo na fortificação de uma organização social baseada exclusivamente no mercado. Tanto é que Dufour chega a apontar para a possibilidade de o mercado ter se transformado no grande Sujeito nos processos de constituição da subjetividade, em lugar de Deus, por exemplo, devido à fragilidade de um sujeito sem a força interditante do supereu paterno, sem a presença do terceiro elemento. No entanto, o autor não vê a concretização dessa possibilidade, pois:

Como o Mercado ignora o Terceiro [elemento das relações] e pode propor apenas relações duais, isto é, interações, ele não permite ao sujeito se fixar no que o ultrapassa. Ora, um sujeito privado das questões impossíveis da origem e do fim é um sujeito amputado da abertura para o ser, ou seja, um sujeito impedido de ser plenamente sujeito. A rede constitui, pois, uma espécie de grau zero da sociedade, já que ela forclui toda relação com o ser. (DUFOUR, 2005, p.87.)

Parece, então, que estar na dependência da volatilidade do mercado faz com que o sujeito dependa só de si para se constituir como sujeito (elimina-se o Outro em sua constituição), o que, de alguma forma, inviabiliza o lugar da falta, com o qual o sujeito lida para constituir seu desejo e sua existência. Segundo Dufour (2005, p.84), o mercado não pode, assim, funcionar como uma “economia simbólica”, pois, na tentativa de sucumbir o

simbólico, não permite a fundação do sujeito (baseada no Outro) e se revela apenas como uma “economia econômica”.

A que conclusões podemos chegar em relação ao lugar do Outro na constituição dessa economia psíquica, voltada para si (eu narcísico), mas que também remete à exterioridade, ao cultivar o mundo das aparências, numa atitude exibicionista? O “outro” (que aqui não é mais o Outro, mas um semelhante qualquer) é apenas usado como objeto de gozo. Daí instaurar-se, na sociedade, uma economia psíquica que remete à perversidade, pois o sujeito não suporta a diferença representada pelo Outro, daí buscar seu aniquilamento (consumo e descarte). Segundo Birman (2005), na tentativa de cobrir uma falta que lhe é constitutiva, o sujeito busca formas de preencher o vazio causado pelo desamparo, voltando-se também para os “excessos”.

É esse movimento de projeção do eu para “fora-de-si” que Birman (2005) caracteriza como típico da sociedade do espetáculo. Assim, o eu pretende ser aceito e admirado (o que podemos notar em muitas das representações dos alunos-professores, como veremos no próximo capítulo). No entanto, a espetacularização, em sua forma mais extrema, é um percurso geralmente trilhado, segundo o autor, pelas classes sociais privilegiadas, que podem se dar ao luxo dos excessos, numa sociedade imersa nas demandas criadas pelo consumo. O que aconteceria, no entanto, com aqueles cuja possibilidade de fundar sua subjetividade lhes é negada? A violência⁴⁵ seria um dos modos de resistência a esta “nulidade” programada, mas, ao mesmo tempo, um sintoma dela.

A busca pelo equilíbrio entre os pólos narcísico e alteritário seria a alternativa para a subjetividade se fundar, pois ela permite a instauração da diferença. Quando a subjetividade é permeada pelo desejo e pela diferença, a alteridade aflora como elemento constitutivo dessa subjetividade – Castoriadis (1986) chama-a de “autonomia”⁴⁶. Numa

⁴⁵ Observamos a manifestação da violência com muita frequência em nossas escolas. Ainda que seja uma característica da sociedade do espetáculo a banalização das imagens chocantes, basta um breve olhar sobre as muitas notícias que povoam os jornais (impressos, televisivos etc.) sobre a violência em diferentes contextos na escola: violência do aluno contra o professor, contra a escola, contra os colegas, ou, ainda, do professor contra o aluno. Há, também, violência contra a escola como instituição daqueles indivíduos “banidos” da sociedade.

⁴⁶ Para a compreensão do conceito de autonomia via Castoriadis (1986) e outros autores, veja nota de rodapé 27, na seção 1.3 deste capítulo, na página 27.

sociedade narcísica, por outro lado, a busca pelo gozo sem medida prevalece e a busca pelo igual, pela repetição, se instaura. Numa sociedade regida pelos processos de governamentalidade e autogovernamentalidade, há, em um determinado momento, a priorização de um dos pólos na constituição psíquica dos sujeitos, acarretando certas formas de subjetivação.

Se a sociedade prima pela espetacularização, poder-se-ia pensar que a individualidade perdeu espaço, já que a privacidade do sujeito abre-se para o público. No entanto, ela se coloca como um dos efeitos dessa cultura do eu, que menospreza o Outro e cultiva a imagem de si como modelo ideal. São os dispositivos sociais de controle em vigência – auxiliados pelas novas tecnologias que aliam o panoptismo ao sinoptismo (BAUMAN, 2001) – que realizam a gestão das subjetividades. Assim, a arte de governar produz certas subjetividades, interferindo naquilo que o sujeito pensa, em seus valores, na busca de uma “identidade”.

O discurso neoliberal apresenta-se como uma forma de governar em que o sujeito está “livre” (numa falsa “autonomia”, poderíamos dizer então) para realizar suas próprias escolhas. No entanto, tais escolhas já estão “marcadas”, dentro de um plano de opção de produtos. O sujeito se constrói nessa ambigüidade de ser livre e de ser escravo. O trabalho, que o projeta socialmente, determinando o espaço social que lhe cabe, não o liberta, o escraviza; no entanto, é através dele que obtém “dinheiro”, com o qual ele pode tentar “comprar” essa pseudo-liberdade, procurando suprir seus desejos (de), através de fantasias que se concretizam objetivamente em fetiches.

Por essa (não)ética consumista, busca-se suprir a falha constitutiva que expõe o sujeito à fragilidade do mundo, ao desamparo. Podemos concluir que há uma diferente economia psíquica do sujeito em constituição que poderia ser nomeada como sujeito do gozo (MELMAN, 2003) ou do excesso (BIRMAN, 2005), que, se, por um lado, não vê limites para a satisfação de seus desejos, circunscrevendo-se a um espaço social que lhe incentiva a “onipotência”, por outro, é obrigado a gerir sua falta constitutiva, seu desamparo, já que não há como atingir uma completude.

1.4.4. A atuação dos discursos outros na constituição do discurso pedagógico e de ensino-aprendizagem de línguas

Discutimos, nas últimas subseções, o modo de funcionamento dos discursos na constituição das subjetividades na atualidade. No entanto a heterogeneidade discursiva permeia não só os modos de subjetivação como a construção de outros discursos que também se revelam hegemônicos no contexto histórico-social. Por esse motivo, acreditamos que discutir o modo como esses discursos, no Brasil, foram sendo introduzidos na constituição do discurso pedagógico e do ensino-aprendizagem de línguas seja fundamental para compreender a própria formação do professor.

1.4.4.1. O discurso científico produzindo um modelo de educação

Percebemos, a partir dos anos 30, uma primeira preocupação, na educação, em desenvolver as ciências e colocar essa educação em consonância com os discursos científicos que vigoravam no exterior. Isso acarretou a produção de discursos educacionais “contaminados” por essa visão, o que afetaria, inclusive, o discurso pedagógico que sustentaria o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Observa-se, por exemplo, em um dos documentos produzidos nos anos 30 (Portaria de 30 de junho de 1931), uma primeira referência à metodologia de ensino de língua estrangeira, nomeada de método direto intuitivo⁴⁷, que se apoiava na teoria psicológica comportamentalista.

O pensamento científico se disseminou, no Brasil, através dos educadores brasileiros que eram responsáveis pela discussão e elaboração dos projetos educacionais – dentre eles o manifesto do movimento da Escola Nova. Eram esses “especialistas” que tinham contato com as tendências teórico-científicas que se desenvolviam na Europa e nos Estados Unidos. Dentre elas, podemos citar, principalmente, o movimento da escola ativa,

⁴⁷ O método direto intuitivo que foi sugerido no documento era uma adaptação do método direto inglês, surgido no início do século XX. Poderíamos resumi-lo a cinco pontos básicos, segundo Chagas (1967, p.87): 1) a primazia na utilização da segunda língua em sala de aula; 2) o uso excepcional da língua materna; 3) o método indutivo no ensino de gramática, mas só depois do conhecimento prático da mesma; 4) a leitura de textos autênticos em prosa moderna; 5) finalmente, a proposta de redação como exercício da escrita.

que surgiu no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, com Dewey, e que veio influenciar a construção da teoria psicológica piagetiana mais tarde. A educação ativa propunha, dentre outras coisas, a escola centrada no aluno e em seus interesses (enunciados ainda freqüentes nos documentos atuais de educação). Aparecia, portanto, em contraposição à educação tradicional, que era considerada centrada no professor e que via, na criança, “um pequeno adulto” (PIAGET, 1998 [1969⁴⁸], p.163).

Foi a partir da divulgação dos estudos de Piaget sobre os níveis de desenvolvimento mental da criança que se formularam as primeiras bases da chamada escola “moderna”, jargão utilizado para identificar uma linha teórica que se contrapunha, em termos gerais, à escola tradicional e seus princípios. Fundada a partir de conhecimentos trazidos das ciências médicas e da psicologia, ancorou-se nos estudos da epistemologia genética e psicologia do desenvolvimento, aplicados para a medição de inteligência e para o estudo dos estágios mentais da criança, entre outras finalidades.

No entanto, é importante salientar que, embora os estudos científicos de Piaget sobre o desenvolvimento mental das crianças tenham sido hegemônicos na constituição da pedagogia nova – uma “linhagem” da escola moderna que foi difundida pelos educadores brasileiros e que deu certa legitimidade ao discurso do manifesto, nos anos 30 –, outros estudos que também se amparavam nas ciências, especificamente na psicologia comportamentalista (os de Skinner⁴⁹, principalmente), também estavam em andamento e foram decisivos para o desenvolvimento de teorias de ensino aplicadas especificamente ao ensino de línguas. O método audiolingual⁵⁰ desenvolveu-se, particularmente, a partir dessa

⁴⁸ Piaget escreveu o texto “Os novos métodos, suas bases psicológicas” (do qual consta a referência citada), em 1935, para compor o tomo XV da *Enciclopédia Francesa*, destinado à Educação. Este texto, juntamente com outro, “Educação e Instrução desde 1935”, escrito somente em 1965, compõem a obra *Psychologie et Pedagogie*, publicada pela Denöel, em 1969, da qual foi traduzida a edição brasileira.

⁴⁹ Uma das obras mais conhecidas de Skinner é *Tecnologia do ensino* (1972 [1968]), que remete o ensino a uma prática instrucional.

⁵⁰ O surgimento do audiolingüismo (ou audiolingualismo, como também é chamado), nos Estados Unidos, como método de ensino de línguas, remete-se, no entanto, a condições de produção específicas. No período da 2ª. guerra mundial (1939-1945), o objetivo era ensinar aos soldados e oficiais as línguas estrangeiras (especialmente as faladas pelos “inimigos”, para poder, inclusive, subjugar-los), num curto período de tempo. Daí o método priorizar a repetição de estruturas modelares da língua ensinada, procurando “imitar” o falar dos nativos. A divulgação do método, porém, para o ensino de línguas em geral, ocorreria mais tarde, já na década de 60, impulsionada pelo desenvolvimento dos estudos psicológicos comportamentalistas aplicados ao ensino,

teoria e da concepção de ensino como um método programado resultante da aplicação do esquema empírico: estímulo-resposta-reforço.

O próprio Piaget aborda o ensino de língua – diferentemente da aquisição de outros “conhecimentos” – como um ensino programado, de caráter mecanicista, e a língua como um conhecimento (parcializado) a ser adquirido nessa prática, como observamos no trecho a seguir, retirado de uma de suas obras:

Quanto ao valor intrínseco de um método de ensino, ele depende naturalmente dos objetivos que lhe são assinalados em cada ramo particular. Nos casos em que só se trata de adquirir um saber, como no ensino de línguas, parece bem que a máquina [*o conjunto de dispositivos mecânicos bem regulados*] presta serviços já comprovados em particular sob a forma de ganho de tempo (PIAGET, 1998, p.84).

É interessante, ainda, ressaltar que, enquanto Piaget descreve o método de Skinner como “técnica de ensino”, aponta, em contrapartida, que a escola ativa trabalha com a concepção do “aprender a aprender”, pois esta “exige que o esforço do aluno venha dele mesmo sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora” (PIAGET, 1998, p.162). Esse discurso, de certa forma, privilegia as metodologias de ensino e aprendizagem baseadas nesses princípios, pois ressaltam a “construção de conhecimentos”, relegando as demais (frutos do comportamentalismo) ao campo meramente do manuseio de técnicas.

A perspectiva teórica comportamentalista forneceu, assim, as bases para uma outra perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas: o audiolingüismo, que ocorreu paralelamente ao desenvolvimento da concepção de aprendizagem cognitivista (embora esta, de início, não fosse aplicada particularmente ao ensino de línguas, como pudemos observar pelo discurso piagetiano).

principalmente os de Skinner, e do lingüista estruturalista Moulton (1966, *apud* Richards e Rodgers, 2000 [1986], p.49-50) para quem a língua era “um conjunto de hábitos” e “aquilo que os nativos dizem, não aquilo que as pessoas acham que eles dizem” (trechos traduzidos por mim a partir da citação dos autores).

Temos, portanto, no panorama mundial, a coexistência de linhas teóricas diferentes para o ensino-aprendizagem (cognitivism e behaviorismo), ambas baseadas nas ciências (médicas e psicológicas, principalmente), as quais, no entanto, contrapõem-se, de início, nos métodos de ensino voltados às línguas. Dizemos “de início”, pois a abordagem comunicativa, mais tarde, “unirá”, de certa forma, princípios de ambas as correntes para a construção de sua base teórico-prática de ensino-aprendizagem de línguas.

Uma vez que o movimento da Escola Nova nos anos 30 embasou-se nos princípios teóricos da escola ativa e do cognitivismo piagetiano, podemos observar que esses discursos científicos, desde aquele momento, instauraram uma certa configuração para a aprendizagem, priorizando os processos de interação aluno-professor e entre alunos e o desenvolvimento mental das crianças – considerado científico –, além do papel de destaque aos materiais pedagógicos, os quais seriam “promovedores” (tecnologias) de um “ambiente ideal” de aprendizagem. Esses elementos constituiriam os pré-requisitos básicos para o aluno atingir a autonomia⁵¹ na aprendizagem e na vida.

O que percebemos, portanto, é que, com o desenvolvimento das ciências, principalmente no século XX, a educação passa a estar vinculada ao discurso científico, conferindo aos métodos de ensino e aprendizagem nele amparados, legitimidade e poder. A busca por uma “educação científica”, baseada, portanto, numa lógica racional, centrada nas evidências empíricas e nas técnicas de experimentação, viria a produzir, de certa forma, um regime de verdade, um pensamento quase que único na educação (SILVA, 1998). A criação desse pensamento hegemônico tem influência direta sobre a constituição dos documentos que regem a educação, tais como os PCN e as diretrizes curriculares, e repetem um modelo nos cursos de formação de professores, moldando, de certa forma, as ações pedagógicas, que são legitimadas pelo discurso das ciências, através dos especialistas, porta-vozes desse discurso (quase) único.

⁵¹ O princípio da autonomia aparece, na educação, associado, principalmente, ao discurso econômico do neoliberalismo, embora se faça presente também em linhas pedagógicas de cunho marxista, como a pedagogia libertadora (ou da autonomia), desenvolvida por Paulo Freire (2000 [1967];1997). Para entender um pouco melhor as implicações teóricas da noção de autonomia trabalhada, ver nota de rodapé 27, na seção 1.3 deste capítulo.

Podemos concluir que houve condições históricas propícias para a apropriação do discurso piagetiano na educação brasileira: a validação do discurso científico, a necessidade da regulamentação de um sistema educacional, a vinculação da educação a um projeto de construção de uma identidade nacional (governo getulista) e o pensamento liberal impulsionando a constituição de indivíduos autônomos, só para citar alguns fatores. Dessa forma, parafraseando Walkerdine (1998, p.197), ao comentar o sistema inglês de escola infantil, também baseado no construtivismo, podemos dizer que, também no Brasil, há a produção de um “sujeito da educação”, fruto desse contexto em que se articulam práticas e discursos para a criação de um ideal de aprendizagem, de boa pedagogia, de bom professor e de bom aprendiz.

Por outro lado, quanto ao ensino-aprendizagem de línguas, o behaviorismo deixou marcas bastante profundas na disseminação de princípios, técnicas e métodos reconhecidos como de natureza “audiolingual”⁵², inclusive em práticas que serão, mais tarde, adotadas pela abordagem comunicativa. Assim, embora, nos dias de hoje, ressoe com força o modelo cognitivista-construtivista na rede oficial de ensino, principalmente na concepção dos objetivos de aprendizagem (autonomia, aprendizagem centrada nos alunos e em seus propósitos), percebe-se, nos cursos particulares (prioritariamente nos institutos de línguas), a permanência de vários princípios alardeados pelos métodos audiolinguais, os quais priorizam a parafernália tecnológica do ensino programado, e que, posteriormente, foram integrados à aprendizagem de línguas no modelo comunicativo, reforçando a aquisição da habilidade comunicativa.

Dessa forma, o sujeito, quer assumindo a posição de aluno, quer a de professor em formação, ou, ainda, a de professor em exercício de sua atividade profissional, tem sido bombardeado pelos diferentes discursos científicos que povoam o interdiscurso,

⁵² Percebe-se que, nas instruções (CHAGAS, 1976, p.112) referentes ao ensino de língua estrangeira, publicadas ainda no ano de 1931, perpassa um discurso cientificista de língua, focado na Fonética e na Lingüística estruturalista, que atribui ao signo lingüístico a capacidade de representação “direta” do objeto. Tal visão confere à língua um valor instrumental, baseado, ainda, na transparência dos sentidos e na possibilidade da correspondência total entre as línguas. Além disso, a língua é compartimentada em habilidades, o que faz da língua um conhecimento passível de ser apreendido em partes, segundo um modelo baseado na imitação (do falar do nativo, principalmente, no caso da oralidade). Essa idéia ratifica a posição de Piaget (1998) em relação ao ensino de língua como a aquisição de um “saber”.

constituindo seu imaginário de aprendizagem de línguas. Nesse contexto histórico-social, ele se constitui, moldando sua subjetividade e seu modo de ensinar e aprender.

Foquemos nossa atenção, agora, na integração do discurso neoliberal na constituição do discurso pedagógico e de ensino-aprendizagem de línguas. Este vem se destacar a partir da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em 1961.

Nota-se que, em relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, sua efetiva obrigatoriedade passou somente a constar em 1971, com a aprovação do projeto elaborado por um grupo de trabalho formado por educadores (CELADA, 2002, p. 80). No entanto, não havia a predeterminação das línguas que seriam oferecidas (fato que, na prática, mostrou-se diferente). Nos anos 70, as escolas públicas, as quais basicamente ofereciam os idiomas francês⁵³ e inglês, passaram a oferecer cada vez menos o primeiro, levando o inglês a ser sinônimo de língua estrangeira (*ibidem*, p. 85).

Na verdade, a hegemonia no oferecimento da língua inglesa como língua estrangeira no ensino oficial decorreu de um longo processo histórico de relacionamento e de dependência econômica que se estabeleceu em relação aos Estados Unidos, intensificado durante a Segunda Grande Guerra, com a penetração de grande capital americano no país. Na época do regime militar, o ingresso do capital estrangeiro patrocinou o chamado “milagre brasileiro”, que difundia um “melhoramento técnico” e o “progresso social” (CELADA, 2002, p. 85). Segundo Saviani (2000, p. 32), com as reformas do ensino de 1969 e 1971, houve uma mudança em relação à característica básica do sistema educacional, passando de um viés liberalista para um viés mais tecnicista, o qual estava em concordância maior com o perfil do governo ditatorial militar e com o forte apelo econômico neoliberal.

⁵³ Relato, aqui, como exemplificação, minha própria experiência em aprendizagem de línguas estrangeiras, no sistema público de ensino nos anos 70. Em 1976, freqüentando a 5ª. série do primeiro grau, estudei francês como língua estrangeira. O francês era também a língua estrangeira oferecida na 6ª. série. O inglês era estudado, então, nas 7ª. e 8ª. séries. Ao ingressar na 6ª. série, porém, o ensino de francês parou de ser oferecido e passamos a ter, obrigatoriamente, o inglês como única língua estrangeira em todas as séries.

Pelo viés do poder econômico, a língua inglesa passa a ser promovida como a língua de comunicação mundial⁵⁴, daí o imaginário criado da necessidade de se aprender o inglês e o novo *boom* da criação de inúmeras escolas para o ensino de língua inglesa no Brasil. A língua é vislumbrada, portanto, como um meio de ascensão social e profissional. Daí serem atrativos os métodos que ressaltassem “certos automatismos audiolinguais” (BOSI, 1995, *apud* CELADA, 2002, p. 86), obtidos através de “técnicas pragmáticas de domínio de conversação”. Por essa perspectiva, o método que mais se enquadrava nessa visão instrumental de língua era o audiolinguismo, que passou a ser o método privilegiado, prioritariamente, nos cursos particulares de língua, os quais se apoiavam nas “descobertas” científicas, principalmente da psicologia comportamentalista e da lingüística estruturalista.

Em 1996, promulga-se a nova LDB. Colocamos, primeiramente, em questionamento o próprio termo “nova”, pois nos parece clara a idéia de que, embora diferentes discursos e modos diversos de pensar viessem a se integrar à educação, eles estão permeados por tudo aquilo que os antecedeu: documentos, leis, diretrizes, métodos; ou seja, alimentando-se do (e no) “velho”, um novo contexto educacional é forjado, ainda que haja o desejo de “banir” o antigo (uma relação que discutiremos teoricamente em outro momento, ao abordarmos a memória e a construção dos arquivos). Assim, falamos de leis e diretrizes que são colocadas (ou não) em prática por professores, alunos, especialistas, cujas identidades foram constituídas, sempre, nesse espaço do “entre” (leis, métodos, diretrizes), onde aquilo que é considerado velho toca o novo, numa relação geralmente conflituosa. É nesse “espaço” histórico que se insere nosso aluno de licenciatura e futuro professor.

O objetivo básico da educação propalada por essa LDB, uma vez que é forjada no regime democrático, é de uma escola voltada para a participação dos indivíduos na sociedade, colocando-os como indivíduos economicamente produtivos. Assim, ressalta-se a relação trabalho e escola, que, no ensino médio, se dá de maneira direta, com um total comprometimento da escola com a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, propondo uma educação voltada para o saber-fazer articulado aos processos produtivos

⁵⁴ Aqui fazemos uma ponte teórica com alguns dos estudos de Rajagopalan (2004 [2003]; 2005) que remetem ao imperialismo lingüístico e à geopolítica da língua inglesa.

(neoliberalismo), com ênfase sobre as técnicas. Torna-se perceptível a preocupação em oferecer educação a um maior número possível de pessoas. Segundo Saviani (2000), a diferença com o ensino profissionalizante, que era marca da primeira LDB, é que não se busca um “adestramento”, mas, sim, a articulação entre técnicas e fundamentos.

A LDB trouxe, em seu cerne, várias “leituras” de documentos produzidos por educadores e especialistas, principalmente advindos de encontros organizados por diversos organismos internacionais e multilaterais, tais como o Banco Mundial (Conferência Mundial de Educação para Todos) e CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), encontros que, predominantemente, vinculavam a educação ao discurso econômico (SHIROMA *et al*, 2000). A injunção de outros países e de órgãos internacionais – que compõem as relações de força no contexto mundial – na configuração do modelo educacional revela que há um projeto de metas a ser cumprido, vinculado ao fluxo de entrada de capitais a serem investidos no país em decorrência do processo de globalização. Fica claro, portanto, o vínculo permanente da educação com o processo produtivo e com o desenvolvimento da sociedade em outras esferas (política, social etc.), evidenciando o poder-saber nas relações sociais e políticas que se constroem.

É interessante notar que, com o advento do Tratado do Mercosul, em 1991, ou seja, um tratado de cooperação econômica, o espanhol passa a ganhar um destaque como língua estrangeira a ser aprendida na escola. Celada (2002) comenta o imaginário em torno do *status* do espanhol nessa nova “cena”: a língua espanhola assume também o posto de uma língua para a comunicação voltada à realização de negócios, ou seja, é uma ferramenta para o trabalho, uma habilidade a mais de que o trabalhador dispõe para se sair bem na vida profissional. A língua passa a adquirir, assim, um determinado valor de troca, como se fosse uma mercadoria. E, seguindo esse viés econômico, seu ensino passará, legalmente, a tornar-se obrigatório a partir de 2010, segundo lei sancionada pelo governo (Folha de S. Paulo, 6/8/2005).

Analogamente, o mesmo valor de “troca” pode ser creditado ao ensino de língua inglesa atual, ao ser oferecido como um produto que pode trazer vantagens ao “consumidor” (aluno) nas escolas. A representação que se constrói da língua como

tecnologia⁵⁵ é a de um recurso que é “disponibilizado” ao indivíduo meramente como ferramenta para o mundo do trabalho. Talvez seja esta a relação implícita nos PCN do ensino médio, na versão que vigorou até 2006 (já há outra versão, que comentaremos a seguir, ao percorrermos brevemente os documentos que constituem o atual ensino de língua inglesa), os quais apresentam as diretrizes para os estudos de língua (materna e estrangeira) no item “línguas, códigos e suas tecnologias”. Assim, a língua estrangeira e sua aprendizagem parecem estar em estrita relação com o mundo da tecnologia, a serviço da comunicação geral, um instrumental para o mundo do trabalho globalizado, assim como a informática ou o uso da internet, por exemplo.

Nos PCN, ainda, a língua estrangeira aparece, muitas vezes, associada à possibilidade de acesso ao mundo globalizado (imaginado), daí permitirmo-nos pensar que a língua inglesa é concebida, no sistema educacional, como língua internacional, justificando a prevalência de seu ensino nas escolas oficiais e a opção de aprendê-la nos cursos de formação de professor.

Se os documentos que normatizam o ensino de línguas (dentre eles os PCN) enfatizam certos objetivos, certos modos de ensinar e aprender línguas, é certo que os professores (em exercício ou em formação) estarão inseridos nesses discursos dominantes, embora carreguem suas próprias representações de ensino-aprendizagem.

Ainda que este trabalho não tenha como pretensão analisar os documentos que têm orientado o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sejam eles do ensino médio ou fundamental, gostaríamos de fazer alguns comentários sobre alguns deles que surgiram no final da década de 70 e foram bastante usados nas décadas de 80 e 90, pois foi nesse contexto, nas escolas públicas, que muitos de nossos alunos-professores estudaram. Trazê-los à discussão permite que surjam alguns questionamentos sobre a constituição do discurso e do fazer pedagógico no ensino-aprendizagem de línguas de então e de que modo ela foi sendo integrada ao discurso do magistério, pois, além de apontar diretrizes para o trabalho

⁵⁵ A língua como tecnologia implica a noção de que esta é um instrumento que visa ao consumo humano. Refere-se, portanto, a um recurso que está atrelado à existência humana, permitindo a facilitação da realização das ações pelo homem. Por isso, remete-se a uma visão de língua como algo externo ao sujeito, um maquinário ou um acessório cuja finalidade é sempre utilitária.

do professor, tais documentos também são utilizados para orientar os cursos de formação. Nesse meio, o dizer do futuro professor também é construído, constituindo suas representações, sua subjetividade e sua identidade profissional.

1.4.4.2. Os documentos oficiais formatando a prática do professor de línguas através dos discursos de métodos e teorias de ensino-aprendizagem

Em relação aos documentos (propostas e diretrizes curriculares) que foram moldando o ensino de línguas, é importante ressaltar que, muito antes da formulação dos parâmetros curriculares nacionais (documento esse que estabeleceu diretrizes gerais para todas as disciplinas no ensino básico a partir da década de 90), acontecia, no Estado de São Paulo, ainda no final dos anos 70 e começo dos anos 80, uma discussão, coordenada pela Secretaria da Educação, mais especificamente pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), sobre a formulação de propostas curriculares para todas as disciplinas das escolas oficiais do estado, englobando os níveis de 1º. e 2º. graus⁵⁶, nomenclatura vigente na primeira LDB.

Acessando esse material referente à disciplina de língua inglesa, é possível vislumbrar alguns princípios teóricos e tendências metodológicas que remetem a determinadas linhas de aprendizagem, os quais discutiremos brevemente, em função de sua participação na construção de um discurso pedagógico hegemônico.

A proposta curricular de primeiro grau apoiou-se, segundo seus autores, em “subsídios colhidos através de uma sondagem feita na rede estadual”, mas que, “porém, não se enquadrou, rigidamente, nos moldes de uma pesquisa científica” (SP/SE/CENP, 1980, p.9). Embora se empenhem em ressaltar que não é amparada diretamente nas ciências (pois estas exigiriam um rigor nos testes empíricos, um “total controle” nos estudos, na quantificação de dados, no trato das variáveis etc.), percebemos na escolha de vocábulos

⁵⁶ Tivemos acesso à “Proposta Curricular de Língua Inglesa para o 2º. Grau”, impressa em 1978, e à “Proposta Curricular de Língua Inglesa para o 1º. Grau”, de 1980, ambas produzidas pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão que faz parte da Secretaria de Estado da Educação (São Paulo).

(*sondagem* e, em outro trecho, *dados coletados*), a presença de um discurso que chamaremos, genericamente, de cientificista.

A proposta, no que diz respeito à metodologia, se diz “ecletica”, sugerindo “atividades e técnicas de vários métodos que pudessem levar ao aluno à aprendizagem” (*ibidem*, p.10). Justifica-se o ecletismo da proposta por não haver “um consenso entre os lingüistas modernos quanto à verdadeira natureza de uma língua e, conseqüentemente, dos princípios que devem reger seu ensino e aprendizagem, [o que] dificulta sobremaneira a organização de um plano de curso” (SP/SE/CENP, 1980, p.10). Revela-se, assim, o caráter prático da proposta de ensino de língua: esta deve conduzir à aprendizagem “efetiva”, fazendo uso da diversidade de recursos e atividades para conseguir seu objetivo primeiro, que é “a língua falada” (produção oral), e, depois, a “habilidade de ler” (*ibidem*, p.9)⁵⁷.

Observamos, ainda, que ela propõe, ao final, um modelo de plano de curso que distribui o conteúdo básico a ser “dado” ao aluno, enfatizando a gradação de conteúdos gramaticais e a apresentação dos mesmos baseada no uso e na frequência, acoplando, ao conteúdo, “contextos situacionais” e “práticas textuais”, numa tentativa de articular uma visão de ensino tradicional gramatical a um trabalho contextualizado de uso das estruturas⁵⁸, um dos suportes teórico-metodológicos dos quais a abordagem comunicativa⁵⁹ se serviu.

Há, nesse guia, uma tentativa de conciliar, no ensino de línguas, o “que” e o “como” se trabalhava, até então, nas escolas públicas – geralmente, o método tradicional-gramatical –, com algumas propostas diferenciadas que vinham da influência dos estudos comunicativos de língua, sem ainda, no entanto, serem “taxativas” (pelo guia, nota-se a presença de expressões tais como “sugestões”, “não-imposição”, “modelos de referência” etc., reforçando o caráter “sugestivo” e não prescritivo da proposta).

⁵⁷ Discutiremos a hegemonia no desenvolvimento de certas habilidades na aprendizagem de línguas, presente no discurso dos professores em formação, na subseção 3.2.1, no capítulo III.

⁵⁸ Esse trabalho com as estruturas remete aos modelos nocionais (*syllabus*) de ensino, baseados na funcionalidade. Esse princípio teórico constituiu-se em um dos suportes da abordagem comunicativa.

⁵⁹ Observamos que esta abordagem, também de natureza que poderíamos chamar “ecletica”, desenvolveu-se a partir de diferentes teorias e estudos da lingüística, como os de Widdowson, na década de 70, que enfatizou o potencial comunicativo da língua, apoiando-se, por sua vez, na obra de outros autores, tais como Halliday e Firth (lingüística funcional), de Labov (sociolingüística), de Austin e Searle (filosofia da comunicação) e Wilkins (sistemas de significação nocional e funcional-comunicativo) (RICHARDS e RODGERS, 2000).

Quanto à orientação para o 2º. grau, que foi concebida ainda anteriormente (1978), temos a condenação da “aplicação de métodos centrados na automação oral das estruturas” e a crítica à “coloração francamente behaviorista” (SP/SE/CENP, 1978, p.9) do método que era (ou acreditava-se ser) utilizado no 2º. grau. A crítica é justificada pelos autores pelo fato de os professores, na escola pública, tentarem utilizar o método audiolingual (embora não o citem nominalmente), sem perceber que ele previa o “atendimento individual sistemático e contínuo”, que não eram compatíveis com as “condições materiais das escolas (...) da rede pública”, e que se enquadraria somente para a “clientela dos cursos especializados”, clientela que possuía “forte motivação externa (pressão do grupo social, viagens freqüentes ao exterior, etc.)” (SP/SE/CENP, 1978, p.9) para aprender dessa forma. Segundo os autores, ainda, a reprodução da “situação do aprendiz da língua materna na situação de aula estrangeira, não levando em conta o fato real que é a existência da organização cognitiva do aprendiz” seria um erro.

Nos trechos citados, há a crítica explícita à tentativa de utilizar o método das escolas de inglês na escola pública, portanto, uma crítica ao método audiolingual, de natureza behaviorista, que seria, no entanto, adequado a uma “clientela” de institutos de línguas. Notamos, portanto, uma primeira separação entre o ensino na escola regular pública e em escola de inglês, imaginário que será repetido pelos professores em formação até hoje (trabalharemos com essa representação no capítulo III, dedicado aos resultados de análise).

Ao citarem a desconsideração pela “organização cognitiva do aprendiz”, percebemos que esse discurso está impregnado pela teoria cognitiva do desenvolvimento das estruturas mentais. Evidencia-se, ainda, a influência do discurso econômico, já que o aprendiz é tratado como “cliente” e é preciso oferecer-lhe um “produto” adequado à sua necessidade e às suas expectativas.

A proposta, então, de trabalho a ser oferecida pelos professores nas salas de aula com “mais de vinte alunos” (SP/SE/CENP, 1978, p.10) parece ser a aprendizagem instrumental de leitura da língua estrangeira (que é sugerida logo no primeiro parágrafo da proposta). Portanto, fica bastante perceptível que há uma hierarquização no ensino de línguas, pois a escola pública tem um objetivo específico para o ensino: a leitura, para que o

aluno possa “adquirir conhecimentos gerais, tecnológicos e técnicos”, “prosseguir os estudos em nível universitário” e “ingressar no trabalho” (SP/SE/CENP, 1978, p.10), objetivos todos eles bastante instrumentais e que remetem a uma concepção de língua como ferramenta e tecnologia de trabalho.

Foi nesse contexto de ensino de línguas que os alunos passaram a ser incentivados a ler e a desenvolver seus “hábitos” de leitura em inglês, contexto que relegou as habilidades orais a um segundo plano. Naturalmente essa ênfase sobre a leitura trouxe conseqüências à formação do professor e tem sido contestada pelos alunos-professores, como poderemos observar nas representações de ensino-aprendizagem identificadas em seus dizeres.

A partir dessa primeira versão do guia curricular, seriam produzidas as propostas curriculares e pedagógicas⁶⁰ para o 1º. e 2. graus, usadas nas escolas públicas estaduais nos anos 80 e 90, para todas as disciplinas. Seriam, pois, aprimoradas em suas novas versões, constituindo, posteriormente, dois documentos distintos: um, “A proposta curricular de língua estrangeira moderna – inglês (reformulada)” e o outro, “A prática pedagógica”. Neste último, constavam, basicamente, as atividades práticas que tornariam populares o trabalho com as chamadas estratégias de leitura (*skimming, scanning, prediction*), característica do ensino instrumental, que é utilizado até hoje, além da recomendação de considerar o conhecimento prévio do aluno e as condições sociolingüísticas e psicolingüísticas em que ocorreria a aprendizagem.

Com relação às teorias de aprendizagem, há a forte influência do discurso sócio-interacionista de aprendizagem, via Vygotsky⁶¹ (1991[1934]). Quanto às teorias e princípios metodológicos especificamente voltados ao ensino-aprendizagem de línguas, é

⁶⁰ A última proposta da escola pública estadual de 1º. grau à qual tivemos acesso data de 1991, embora ela remeta às versões preliminares de 1986, de 1987 e de 1988. Quanto à de 2º. grau, a última é de 1992, mas também esta remete a versões preliminares de 1986 e 1989. Quanto às propostas de prática pedagógica examinadas, as de 1º. grau são de 1992 e de 1993. As de 2º. grau são de 1993 e 1996. Todas elas foram produzidas pela CENP.

⁶¹ Vygotsky é trazido para a educação também via psicologia, mas indo além da teoria do desenvolvimento de Piaget, classificando as funções mentais em elementares e superiores e relevando o papel do social na interação.

bastante evidente a presença de discursos teóricos oriundos da abordagem comunicativa⁶². Essa abordagem embasou, também, a elaboração do material pedagógico prático da Secretaria de Estado (São Paulo) da Educação, o qual era composto de sugestões de textos e atividades pedagógicas. Esses documentos teóricos e materiais práticos foram utilizados como suporte para o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas nas décadas de 70 a 90, período que recobre a formação dos entrevistados para este estudo, no ensino básico.

Em meados da década de 90, o MEC (Ministério da Educação e Cultura, que abrangia, em princípio, também o do Desporto) lança os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento de divulgação nacional, formulado por educadores a serviço do ministério, para o ensino fundamental e médio. Observa-se, porém, que muitas das referências teóricas descritas nas propostas curriculares paulistas (apresentadas anteriormente) reaparecem neles⁶³, além de outras que foram acrescentadas no documento.

Em relação à disciplina de língua estrangeira moderna (inglês), o discurso teórico que subjaz aos PCN, tanto referentes ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, é, destacadamente, da abordagem comunicativa para a aprendizagem de línguas, propondo que tal processo seja realizado em habilidades e em competências comunicativas, a serem desenvolvidas de acordo com as “necessidades” dos alunos, em contextos de uso. Além disso, os textos a serem trabalhados passam a ser classificados, segundo tipos básicos: “narrativos, descritivos e argumentativos” (BRASIL/MEC/SEF⁶⁴, 1997, p.13), numa tentativa de relacioná-los às diferentes práticas sociais.

⁶² São apresentadas, por exemplo, a abordagem nocional-funcional (WILKINS, 1976) e a teoria de aprendizagem em espiral (FINOCCHIARO e BRUMFIT, 1983), além do trabalho de vários autores que contribuíram para o desenvolvimento da abordagem comunicativa – sendo Widdowson (1978) o principal deles. Esses autores aparecem nas referências bibliográficas da prática pedagógica e da proposta curricular de 1º. grau. Na prática pedagógica e na proposta curricular de 2º. grau, aparecem também Halliday e Hasan, além da referência a vários volumes da revista *The Specialist* e a outros textos produzidos na época pela PUC-SP, basicamente com enfoque no ensino instrumental.

⁶³ Basta verificar as referências bibliográficas que aparecem nas páginas 93 a 101, nos PCN do ensino fundamental (BRASIL/MEC/SEF, 1997), e as referentes aos PCN do ensino médio, que estão nas páginas 67 a 70, parte II, a qual engloba a seção Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL/ MEC/SEMTEC, 2000).

⁶⁴ SEF refere-se à abreviação de Secretaria do Ensino Fundamental e SEMET, à de Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Mais tarde, ambas fundir-se-iam em SEB (Secretaria do Ensino Básico).

Percorrendo, ainda, os parâmetros, podemos ter alguns indícios da visão de língua estrangeira e das finalidades utilitaristas de sua aprendizagem: tal língua deve participar “do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, e conseqüentemente, [dos conhecimentos que] propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL/MEC/ SEMTEC, parte II, 2000, p. 25). Tal visão parece-nos reducionista demais, pois remete a cultura e a própria língua a um aglomerado de conhecimentos, que teriam um valor meramente instrumental (permitir o acesso às culturas e a outros “conhecimentos”), ignorando o papel de qualquer língua na constituição das subjetividades.

No documento “Orientações Educacionais Complementares”, conhecido também como PCN+ (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2002), que foi concebido posteriormente, percebe-se claramente que a LE é representada como “língua internacional”, colocando-se, inclusive, como porta de acesso à tecnologia mais avançada (ao ciberespaço), o que a projeta também como a língua do mundo digital, pois seria uma ferramenta a ser utilizada para acessar outros códigos e linguagens. O ensino de língua estrangeira é colocado, pois, numa perspectiva instrumental e utilitarista, assim como a língua é representada como meio pelo qual se obtêm informações e culturas outras. O papel da língua estrangeira resumir-se-ia, portanto, ao “meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo” (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2002, p.107), o que ratificaria o ensino hegemônico do inglês por seu uso na “comunicação internacional”.

Muitos teóricos que se dedicavam aos estudos de ensino-aprendizagem de línguas viram, nos PCN e nos outros documentos posteriores, uma “salada teórica” capaz de comprometer uma desejada “coerência” e “unidade” nos métodos para ensinar e na visão de língua. Um dos textos (ROJO e LOPES, 2004) que davam suporte à crítica apontava que os parâmetros careciam de uma “unidade” teórica na qual pudessem estar ancorados os princípios neles difundidos em relação à aprendizagem em geral e aos conceitos mais específicos da área da linguagem, tais como “língua” e “linguagem”. Segundo os autores, ainda, os PCN+ (os quais teriam sido uma tentativa de trazer à tona as novas tendências teórico-científicas para o ensino-aprendizagem de línguas) apresentavam uma “adaptação da noção de competência comunicativa dos anos 70 e das ampliações de tal conceito,

elaboradas nos anos seguintes, de modo a se adequar à formulação do chamado *ensino por competências*” (*ibidem*, p.42).

Essas discussões geraram um novo documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).⁶⁵ Esse documento trazia como mudança fundamental nas orientações teóricas e práticas para o ensino-aprendizagem de línguas o princípio do letramento crítico.

Examinando esse documento, notamos, porém, que, embora a abordagem teórica seja diferenciada, há a tentativa de realizar um trabalho de “conciliação” com a contida nas versões anteriores, procurando estabelecer a diferenciação entre o letramento crítico e a leitura crítica, que estava vinculada às versões anteriores do documento. Ainda que recomende o uso da abordagem comunicativa e de suas estratégias, esse documento define a competência comunicativa diferentemente: não como um conjunto de outras habilidades ou competências (discursiva, lingüística e estratégica), como era mencionado no documento anterior, mas como as que surgem a partir dos contextos de uso real de língua, nos atos de fala (interpelação, cumprimento, pedido de ajuda, de informação, por exemplo) (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p.121). Enfatiza o trabalho com gêneros textuais, de preferência os “novos”, tais como “hipertextos, páginas da web” (*ibidem*, p.112), os chamados gêneros multimodais, que propõem a associação de diferentes linguagens para desenvolver a aprendizagem das habilidades de leitura, trabalhando, ao mesmo tempo, com palavras e imagens (o que não deixa de ser uma proposta de trabalho já apontada pelos estudos semióticos de língua).

Projeta-se o letramento como “práticas socioculturais” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p.100) que possam desenvolver no cidadão a capacidade crítica para modificar seu meio. Daí que seja priorizado com o texto um trabalho “de modo que contribua para que os alunos se construam de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e memória de seu país” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p.33).

⁶⁵ O documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” encontra-se disponível no portal do MEC, pelo link http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf, além da versão publicada em livro.

Essa parece ser uma tentativa de situar a educação e o sujeito-aluno no campo da possibilidade e da completude, uma vez que tudo é possível de realização e passível de mudança, quando o sujeito toma consciência de suas ações.

Perguntamo-nos, pois, como tais mudanças no discurso pedagógico podem mobilizar (ou não) os professores que estão em sala de aula e aqueles que estão em formação, mas que se constituíram em outros discursos. É possível um sujeito – que acreditamos ser marcado por sua história e pela memória discursiva – incorporar tais mudanças sem questioná-las, sem resistir a elas inconscientemente? Não seria a “salada teórica” uma amostra viva da heterogeneidade do sujeito, dos discursos conflituosos que o constituem e uma marca das relações de poder que se estabelecem no meio acadêmico e político, fazendo prevalecer certos discursos educativos e de aprendizagem de línguas, em determinados momentos? E o professor, o que faz para ingressar (e ser aceito) nessa nova ordem do discurso? Existe a possibilidade de “refletir” e se “conscientizar” de uma nova prática, de um novo modo de ser professor e ensinar, apenas acionando o que é da esfera do racional, do conhecimento consciente, ou seja, “mudando de atitude”?

Ainda que a abordagem teórica focada no letramento aponte para uma noção de “heterogeneidade lingüística e cultural” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p.107), esta nos parece, no entanto, muito mais vinculada às variantes lingüísticas e culturais, produzidas no meio social, do que a uma heterogeneidade subjetiva que se funda na ordem do inconsciente. Portanto, a compreensão de heterogeneidade, nesse documento, aproxima-se da noção de diversidade, como já apontara Coracini (2003) em seus estudos.

Para concluir este estudo, trazemos algumas contribuições de Bertoldo (2003, p. 84-85) sobre a questão que envolve os métodos de ensino-aprendizagem de línguas. O autor coloca em foco, em sua discussão, a questão primeira da concepção de sujeito, dialogando com outros autores que também se pautam, teoricamente, numa perspectiva da constituição subjetiva heterogênea, construída na (pós-)modernidade. Para o autor, muitos dos métodos para o ensino-aprendizagem de línguas e as teorias nas quais eles se respaldam baseiam-se numa visão de sujeito racionalista, ou seja, de um sujeito que tem controle sobre si (autonomia) e, conseqüentemente, sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua. Portanto, para aprender uma língua, bastaria colocar em ação os processos de

“conscientização” dessa língua, pautando-se no modelo ideal do “bom aprendiz”. Em preciosa nota de rodapé, Bertoldo (2003) parece resumir o conflito entre as teorias de ensino-aprendizagem (concebidas nos pressupostos da modernidade), as quais se baseiam em um sujeito da racionalidade, e uma outra abordagem forjada no cerne da “(con) fusão” (pós-)moderna, a qual pudesse, de alguma forma, contemplar a discussão do sujeito em sua formação inconsciente e desejosa e em sua incompletude constitutiva, construído na e pela linguagem:

A esse respeito, julgamos pertinente trazer a reflexão de Usher e Edwards (1994, pp.2-3), segundo a qual a teoria e a prática educacional estão fundadas no discurso da modernidade, e sua própria compreensão tem sido forjada pelas concepções básicas e implícitas desse discurso. Nesse sentido, o processo educacional e o papel do educador estão baseados no sujeito que se autodirige, se automotiva, no sujeito racional, sujeito capaz de exercer um agenciamento individual. Em posição divergente da moderna, estaria uma visão pós-moderna, em que se enfatiza um sujeito descentrado, construído pela linguagem, por discursos, desejos e por seu inconsciente, o que parece contradizer o propósito da educação e das bases da atividade educacional. (BERTOLDO, 2003, p. 85, nota de rodapé.)

Como o objetivo geral, neste capítulo, foi o de discutir o sujeito e sua constituição heterogênea, atravessada também por diferentes discursos, pela breve análise que fizemos dos documentos, podemos concluir, em concordância com Bertoldo, que a noção de sujeito, implícita nos vários documentos, é sempre de um sujeito (professor ou aluno) centrado, que tem controle sobre suas ações e seus dizeres. A educação proposta a esse “modelo” de sujeito aposta, então, na possibilidade de intervir nos modos de aprendizagem bem como na transformação consciente do sujeito, forma(ta)ndo-o segundo um modelo desejado.

Acreditamos que a educação é uma forma de agenciamento do sujeito e que o saber remete ao poder e às formas de assujeitamento. No entanto, por aquilo que entendemos – e temos discutido – como subjetividade, acreditamos, também, que o sujeito sempre impõe, em algum grau, às diferentes formas de agenciamento, enredadas pelos

diferentes discursos, resistência, de modo a construir traços singulares em sua subjetividade e no seu modo de ser professor, ainda que o “mesmo” esteja presente na construção do “diferente” e que várias representações conflituosas o coabitem.

Os discursos político-educacionais (da Escola Nova, do tecnicismo, por exemplo) que vieram a constituir nossos modelos pedagógicos atuais, os quais beberam, por sua vez, em fontes teóricas das ciências e nos variados discursos políticos e econômicos, são fundamentais para entender o professor de hoje, na medida em que o constituem e o constituíram também como aluno, delineando modos de ser professor, de ensinar e aprender e de conceber a língua. Dessa forma, tais discursos evidenciam as “invisíveis” relações de poder que atravessam os cursos de licenciatura e a formação (não só acadêmica como também subjetiva) do futuro professor.

1.5. A articulação do desejo psicanalítico com a necessidade e a demanda na constituição do sujeito

Ao discutir os diferentes discursos que modelam e “suportam” as subjetividades bem como o modo como as tecnologias do eu, em articulação com os agenciamentos, estabelecem as práticas para a conduta do indivíduo e para a organização de uma ordem social, percebemos que a constituição do sujeito delinea-se também por desejos e necessidades que se encontram na ordem do inconsciente, mas impregnadas pelas demandas produzidas no mundo social.

Castoriadis (1986, p.180) considera que a necessidade se torna um requisito social em função de uma elaboração cultural – questão que toca a temática freudiana sobre o papel da cultura na formação do eu (FREUD, 1929⁶⁶). Essa elaboração constitui-se numa complexa relação de fatores, tais como as disponibilidades naturais e técnicas, os jogos simbólicos e a conjuntura sócio-histórica, configurando o que aqui chamamos agenciamentos. As escolhas que determinam se um objeto é “necessário” ou não estão

⁶⁶ As obras de Freud que foram consultadas na edição eletrônica serão acompanhadas pela data do original, já que não consta naquela a data de elaboração do CD.

circunscritas a “um sistema de significações imaginárias que valorizam e desvalorizam, estruturam e hierarquizam um conjunto cruzado de objetos e de faltas correspondentes” (CASTORIADIS, 1986, p.181).

Segundo o mesmo autor, nas sociedades atuais,⁶⁷ a economia expressa a racionalidade capitalista do consumo, privilegiando a hegemonia do imaginário. Dessa forma, a própria definição de necessidade ultrapassa a concepção de outrora, que a delimitava no circuito do que era concebido como básico. Nessas sociedades, observa-se a “fabricação histórica das necessidades que são manufaturadas todos os dias sob nossos olhos” (*ibidem*, p.188), o que significa transformá-las em demandas de consumo a serem satisfeitas em nome de um imaginário que “exige” a busca de um gozo incessante.

O caráter “funcional” da necessidade é posto, então, de lado no imaginário social do capitalismo moderno avançado, uma vez que tal economia só pode existir e funcionar a partir do momento em que cria “respostas” a necessidades que ela mesma produz dentro do sistema. Essas necessidades fazem parte dos agenciamentos produzidos na sociedade e remetem aos modos de conduta dos próprios indivíduos (tecnologias do eu). É possível estabelecer, então, uma relação entre agenciamentos e tecnologias do eu – que articulam e dão sentido, socialmente, às necessidades do sujeito –, com o desejo psicanalítico, conceito fundamental na estruturação do sujeito, que se diferencia da idéia de desejo no senso comum, a qual poderia se aproximar da noção de desejo de consumo, difundida pela racionalidade capitalista neoliberal.

Para pensar sobre o desejo na esfera psicanalítica, recorremos, primeiramente, a Fink (1998, p.116), que aponta que o desejo psicanalítico, a rigor, não tem objeto, é algo que não é articulado na/pela linguagem, pois é aquilo que escapa exatamente à

⁶⁷ Castoriadis (2000) não descreve as sociedades atuais como modernas ou pós-modernas, mas em função de sua organização. Aponta que, atualmente, elas seriam regidas por operações que ele chama de identitárias, as quais seriam baseadas em relações de igualdade, que desprezam o acaso e a diferença. Critica a proposição da lógica por pares opostos e fundada na visão causalista e finalista, apontando para uma sociedade que se institui pelas significações imaginárias. Propõe, então, que a sociedade seja um “magma” de significações. Nessa organização “magmática”, embora seja possível construir inúmeras operações as quais chama de conjuntistas, seria impossível reconstituí-las em sua “origem”, pois estão inseridas num imaginário social. Ao descrever a sociedade como um magma, sempre em transformação, associamos tal característica à fluidez e não-solidez das sociedades ditas (pós-)modernas.

simbolização. No entanto, somente como desejo socialmente compreensível é que lhe é atribuído um “sentido” (uma fantasia) – na tentativa de simbolizá-lo.

Assim, o desejo é moldado na/pela língua que se aprende, no momento da inserção na linguagem, a partir de uma necessidade “criada”, perdendo seu contato com o real, no qual ele se apresenta como o resto que não foi (nem poderá jamais ser) simbolizado. Assim, com a expressão do desejo pelo “modo ego” (*eu quero*), procura-se “domar” sua natureza de inapreensível, de estranho e inassimilável – aquilo que Lacan resume como ameaçador. No entanto, o que jaz no real como impossível de ser tocado é “percebido” pelo sujeito como monstruoso. Este é caracterizado como tudo aquilo que é abjeto, desprezado, e que, no inconsciente, configurar-se-á como o recalcado.

Em relação ao social, o monstruoso abriga os sentimentos do medo, do desejo, da ansiedade. Daí o “monstrum”, segundo Cohen (2000, p.26), ser aquele que revela, mostra e que habita o intervalo⁶⁸. Refere-se, ainda, à “fenda” social, já que o monstruoso remete à “desfiguração última do mesmo no Outro” (GIL, 2000, p.174).

Há uma relação intrínseca entre desejo e inconsciente – “dimensão” onde o desejo, como *objeto a*, habita. Uma vez que o desejo está circunscrito ao inconsciente e o inconsciente é habitado pelo Outro, que pode assumir diferentes “representações”, tais como a linguagem, a demanda de amor, o *objeto a* ou o objeto de gozo (FINK, 1998, p.31), podemos afirmar que o desejo é estranho ao sujeito, ou seja, nem sempre corresponde a algo que efetivamente o sujeito quer, mas aos desejos de outros. Nesse caso, há um desejo com o qual o sujeito se debate e que o força a agir, embora ele não o sinta como um desejo “internamente” seu. Na tentativa de apreender o desejo – através do simbólico e da língua – atribuindo sentido às demandas do sujeito, o desejo é recortado do real e transformado em demandas (de consumo, particularmente no caso da sociedade neoliberal) que não correspondem ao objeto de desejo do sujeito (*objeto a*), já que seria o Outro (inconsciente), nesse caso, que faria a “leitura” desse desejo.

⁶⁸ Nesse caso, poderíamos associar a monstruosidade ao conceito de “différance” de Derrida (2002) [1967]), que remete não só ao diferente, mas àquilo que, por não poder ser definido ou alcançado (estando sempre na “borda”), será sempre adiado. É o que esclarece Donald (2000, p.64) sobre a dificuldade de se estabelecerem “fronteiras” demarcadas ou estáveis para o monstruoso.

Por sua natureza indomável, Forbes (2005, p.68) articula o desejo psicanalítico à idéia de risco. Segundo o autor, as pessoas tendem a fugir das decisões próprias e dos riscos (aquilo que move o desejo), cumprindo ordens. Estas podem ser ditadas pelas ciências, pelas religiões, ou seja, por quaisquer formas de agenciamento, em que as instituições e seus discursos fundadores desempenham papel importante. Evitar o risco é, pois, de certa forma, útil à arte de governar (FOUCAULT, 2004a), noção que Forbes (2005) parece associar ao conceito de “política”.

Correr risco implica, para o sujeito, responsabilizar-se por suas decisões – pelo desejo; grande parte dos “males modernos”⁶⁹ seriam exatamente causados pelo adiamento ou não-tomada de decisões. Assim, embora exista uma ordem, uma lei, se as pessoas seguem as normas cegamente, sem questioná-las, há uma tendência a permanecerem no mesmo lugar, a serem “iguais”, desejarem o mesmo.

Segundo Forbes (2005, p.86), o mundo normatizado gera a pasteurização das subjetividades e, por isso, há uma “tentativa da ortopedia geral da satisfação humana”. Isso sugere que o “objeto” causador do desejo (nomeado como *objeto a*, na psicanálise lacaniana, embora ele não seja em si um objeto) está sendo transformado em necessidades impostas socialmente, ou seja, demandas a serem satisfeitas, as quais são incessantemente substituídas, no mundo contemporâneo, por objetos de consumo (que assumem o papel das fantasias). Portanto, nessa tentativa de apreensão do *objeto a*, o desejo passa a ser expresso na transitividade como um “desejo de algo” e não como “algo causador do desejo”, que, nesse último caso, funcionaria como uma energia criadora que impulsiona o homem, marcando sua falta, colocando-o em transformação e possibilitando exercer sua singularidade como sujeito.

Segundo o autor, ainda, nada que alguém possa querer é suficiente para satisfazer o desejo: desejar não é obter uma coisa que se quer ou que satisfaça uma

⁶⁹ Aqui fazemos um parêntese para relacionar outros autores que trabalham com noções que se aproximam teoricamente do que Forbes coloca como “males modernos”. Birman (2005) aponta para a depressão e a toxicomania como “sintomas” do mal-estar da modernidade. Aplicada tal noção à educação, Esteve (1995) sugere a expressão o “mal-estar docente”, que, resumidamente, poderia ser conceituado como um desajustamento pessoal do professor na sua busca frustrada por uma identidade docente, o que geraria problemas patológicos, tais como depressão e *stress*.

necessidade, mas uma força que o remete a um querer sempre, pois a falta é constitutiva do sujeito. Cita, então, as palavras de Lacan que, embora se refiram, naquele contexto, às limitações da análise, dizem respeito também à impossibilidade de “interpretar”, conferir um sentido, ao desejo:

...se a análise não conseguiu fazer com que os homens compreendessem que seus desejos, em primeiro lugar, não são a mesma coisa que suas necessidades e, em segundo lugar, que o desejo apresenta em si mesmo um caráter perigoso, ameaçador para o indivíduo, que se esclarece pelo caráter evidentemente ameaçador que ele – o desejo – comporta para o bando, pergunto-me, então, para que a análise terá servido. (LACAN, 1991⁷⁰ *apud* FORBES, 2005, p.45-46)

Podemos, então, concluir que os caminhos que o desejo percorre na constituição subjetiva demarcam um modo de ser do sujeito no mundo e uma economia psíquica que aflora no social. Construída na e pela linguagem, a subjetividade, assim como o desejo que a funda, não podem ser apreendidos em sua totalidade. No entanto, fragmentos dessa formação podem ser “escavados” – ainda que a busca seja na “superfície” –, sugerindo possibilidades de interpretação para momentos dessa constituição que acabam por definir certas identidades.

1.6. O sujeito do gozo suplantando o sujeito do desejo?

Discutindo o que os diversos discursos apresentados acarretam para as subjetividades em formação e como o desejo é processado nessa nova economia psíquica, podemos concluir que uma das principais conseqüências é a dissolução da diferença e a instauração da mesmidade nos sujeitos, pois quando se exclui o terceiro elemento (o simbólico, o pai, a lei) na relação, não há espaço para a dissimetria e para o desejo que se funda na falta do Outro.

⁷⁰ Citação extraída de Lacan, J. O seminário. Livro 8: *a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

Se a constituição do sujeito é baseada na permanência da relação dual que se estabelece na ordem do imaginário – experiência psíquica que se encerraria por volta dos 18 meses, momento em que a relação de total identificação mãe-bebê se romperia e o sujeito emergiria na/pela linguagem –, tem-se a crença de que tudo é possível e, portanto, que o desejo constitutivo, causador da falta, pode ser tamponado, satisfeito. Permanecendo imerso nessa identificação plena, o sujeito fica incapaz de ter outra referência que não a do próprio espelho, não aceitando a castração da ordem simbólica. Daí podermos falar do aparecimento de um possível “sujeito do gozo”⁷¹, como sugere Melman (2003) em *O homem sem gravidade*, em concomitância com o sujeito que denominaremos aqui de sujeito do desejo, aquele que aceita a interdição (no sentido de intermediação e de proibição, ao mesmo tempo) no mundo da linguagem.

Na nova economia psíquica em construção, o sujeito resiste à castração, resiste à presença da alteridade em sua constituição e deixa-se levar pelo culto ao narcisismo e pela exarcebação da imagem. Birman (2005) respalda seus estudos sobre a subjetividade (pós-)moderna na proposta teórica de Lasch (1991 [1979]), sobre a fundação de um eu narcísico, e na de Debord (1997 [1992]), que aborda o fenômeno da espetacularização nas sociedades capitalistas.

Podemos, resumidamente, dizer que, na cultura do narcisismo, o Outro é visto como a fonte, o objeto de gozo, de um eu predominantemente narcísico, que é fruto dessa composição psíquica. O sujeito admira o eu e o glorifica na sua auto-exposição, esquecendo a alteridade, que só lhe “serve” como objeto de gozo. Esse culto ao eu faz com que o sujeito

⁷¹ Nasio (1993 [1992], p.42) afirma que seria incorreto o uso da expressão “sujeito do gozo” dentro de uma concepção lacaniana do sujeito, uma vez que, para ser sujeito e do inconsciente, é necessário que este seja marcado pela presença de um significante - o qual representaria o sujeito para outro significante (LACAN, 2007 [1975-1976], p.24). Como o gozo não é representado por nenhum significante (daí a dificuldade em defini-lo ou demarcá-lo), seria incoerente, nessa visão teórica, falar em sujeito do gozo: o gozo seria “alguma coisa [que] goza em nós, fora de nós” (NASIO, op.cit., p. 42), uma “energia” que nos impulsiona a repetir. Fazemos uso dessa expressão aqui no sentido de uma nova economia psíquica em formação, que também poderia ser chamada de sujeito da pulsão, sujeito do imaginário ou sujeito sem limite, como usa Melman (2003 [2002]). De Lebrun (2001, p.77), traríamos a noção do sujeito “a nomear” (nommer à), em contraposição a uma constituição subjetiva anterior, que se representaria pelo “nome do pai” e, posteriormente, “pelos nomes do pai” (Lacan (2005 [1963])). O que, de fato, marca essa nova economia é uma subjetividade que se constitui voltada para frente, em detrimento do passado, da tradição ou de uma autoridade em que se firme a imagem de um grande Sujeito e a constituição do grande Outro, ligadas à ordem simbólica – a lei do pai. Daí um empobrecimento do simbólico nessa economia psíquica em constituição.

encontre-se imerso no registro do imaginário, no mundo das imagens, caracterizado por um exibicionismo constante e marcado por um enfraquecimento da ordem simbólica.

Os efeitos do empobrecimento do simbólico remetem, ainda, às desobrigações do sujeito, à sua não-responsabilização pelo social, pois não há o Outro para interditá-lo nesse campo. Este seria apenas uma construção artificial, um duplo, um outro de si mesmo, ou, ainda, como coloca Birman (2005), um “objeto” para desfrute do eu narcísico.

Sem a figura intermediadora e castradora do simbólico, há uma tendência de os indivíduos buscarem o gozo nas mesmas posições, nos mesmos lugares sociais, “compartilhando” as mesmas “vontades” e necessidades, os mesmos discursos de satisfação. Quanto aos laços que o sujeito cultiva no mundo social, seriam apenas aqueles “consentidos” (através dos agenciamentos), arranjados pelas conveniências, o que remete à questão do apagamento das diferenças, à conseqüente homogeneização das subjetividades, às “identidades de cabide” e, ainda, à impossibilidade de o sujeito vir a exercer sua singularidade. Por outro lado, nessa desinscrição no simbólico, as ciências assumem o lugar da total possibilidade ao sujeito (tamponando a falta constitutiva) e impondo um discurso autoritário e não de autoridade, pois prima pelo desaparecimento dos lugares de diferença em que o sujeito singular poderia emergir.

Pelo percurso teórico desenvolvido até aqui, fica-nos uma questão a ser problematizada: o que aconteceu com o sujeito castrado, marcado pela falta e pelo desejo? Sucumbiu à figura de um sujeito narcisista – até certo ponto, perverso –, sem referências (a não ser as de si próprio), circunscrito ao gozo sem limite?

Independentemente da nova economia psíquica em curso, é preciso reafirmar que o desamparo é constitutivo do sujeito: o sujeito que busca gozar sem parar é movido sempre pelo sentimento de desamparo contínuo, relacionando-se, porém, com o Outro de maneira bastante diferente nessa nova economia.

Num sujeito conduzido pelo desejo, este desejo seria uma forma de defesa ao transbordamento de gozo sem limite, sem interdição. Ao ser interditado e ingressar no simbólico, o sujeito castrado consente na perda de seu objeto primeiro de desejo (*objeto a*). Mirando num substituto, o sujeito “erra” em, pelo menos, dois possíveis sentidos: sai, perdido, em busca de algo para ocupar esse lugar de falta e também se depara com

tentativas (objetos substitutos) de “apreender” o objeto perdido, que nunca será encontrado. Em ambos os casos, se defronta com a frustração. No entanto, a busca incessante, que causa a angústia⁷² no sujeito, o faz produzir, transformar a si e ao mundo (há uma ruptura saudável com o Outro que o contém e que também nele está contido, na busca por uma singularidade), através da “incorporação” dos objetos na relação com sua subjetividade, movido pela energia pulsante do desejo que marcou essa busca.

Numa constituição subjetiva em que o sujeito é movido pelas pulsões – o qual temos nomeado também como sujeito do gozo (MELMAN, 2003) –, o desejo se “concretiza” em objetos substitutivos que são imediatamente consumidos e descartados, pois não há uma ordem – uma ética subjetiva – que rejeita essa lógica consumista: o objeto não constrói com o sujeito, em sua relação, uma transformação. O objeto se coloca como externo ao sujeito, assim como o Outro se projeta em relação a ele: mero objeto de gozo (um “outro”). No entanto, a idéia de gozo não implica diretamente o prazer, mas a liberação (o consumo) de uma energia pelo sujeito. Assim, o sujeito que chamamos do desejo também busca em suas realizações pequenas parcelas de gozo, suficientes para fazê-lo desejar mais; entretanto, não ultrapassa os limites da chamada “realidade”, que o levariam ao princípio exclusivo do prazer.

No caso do sujeito do gozo, por não haver limite para sua busca (de prazer e gozo), esta se transforma em uma pulsão de morte, de destruição – o que faz com que os objetos (e as pessoas que assumem tais posições) sejam (con)sumidos imediatamente à sua conquista, sem criarem em sua subjetividade novos significantes, novos percursos de sentido (não há luto). Nesse caso, os objetos se colocam como “apresentação” do desejo e não como uma tentativa simbólica (já que nunca será possível efetivamente simbolizá-lo) de “representação”, de aproximação com o objeto causador do desejo. Esse sujeito, portanto, não consegue lidar com o fracasso da tentativa frustrada, com a idéia da negação, da contrariedade. Na opinião de Dufour (2005, p.210), estaria em curso a constituição de

⁷² Para Lacan (2005 [1962-63]), a angústia é um afeto relacionado ao desejo que se move em dois eixos: o da dificuldade e do movimento. Esses dois eixos se entrelaçam na rede de significantes que os alimentam, modificando-a, alterando os significantes que a ela estão presos, constituindo novos laços e atribuindo novos sentidos, colocando o sujeito em total desassossego e instabilidade e tornando-o produtivo.

um sujeito “subtraído de sua faculdade de julgar e empurrado a gozar sem desejar”, o que o torna um autômato num mundo no qual a repetição do mesmo, a normatização e a pasteurização de subjetividades parecem altamente convenientes nas relações de poder que se colocam em evidência e que regem a formação dessa economia psíquica.

O sujeito do desejo, por sua vez, para preservar a fundação de si mesmo, faz da busca seu objetivo e não o objeto em si, o que permite lidar com a falta como estímulo para (se) (re)elaborar constantemente. Nem por isso, o sujeito do desejo está livre do mal-estar estrutural que o acompanha. Como Birman (2005) afirma, cabe ao sujeito a gestão de sua falta, de modo que a angústia torne-se produtiva e não o leve para o buraco do vazio.

Ao longo deste percurso teórico, demarcamos os elementos que se relacionam à constituição do sujeito na (pós-)modernidade. O sujeito, imerso nos discursos (o das ciências, o da democracia, o do neoliberalismo e, por consequência, o da globalização e o da mídia, só para citar alguns), que o constituem e que são privilegiados em determinados momentos históricos, constrói-se a si e sua identidade a partir dessas representações. Porque fala, submete-se à linguagem e, como tal, é um sujeito discursivo. Os modos como o sujeito molda sua existência dentro das possibilidades técnicas, das condições materiais e culturais, determinam um “estar no mundo”. Os indivíduos são, assim, agenciados numa organização social e assumem nela diferentes papéis. No entanto, sua subjetividade atravessa os modelos prescritos, ultrapassa as bordas e novas marcas se inscrevem no sujeito, através de uma memória que se altera a cada dia, criando novos sentidos para si e para sua (ínfima) existência.

Pretendemos, a partir dessas orientações teóricas, estabelecer articulações em nossa análise, levantando possibilidades de interpretação que enriqueçam, em forma de questionamentos, o debate sobre o professor em formação e sua identidade.

CAPÍTULO II - O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO ANALISTA: AQUILO QUE (RE)VELA

Para procedermos este estudo de caráter investigativo, partimos de uma visão metodológica que privilegiasse diferentes possibilidades de interpretação sobre o material de análise, mas que fosse, ao mesmo tempo, crítica, uma vez que temos em mente que toda produção científica não é um processo imparcial e neutro, mas imerso na historicidade. Por esse motivo, procuramos adequar o uso dos instrumentos e das técnicas de pesquisa à perspectiva de estudo que desenvolvemos, o que implica em priorizar a abordagem qualitativa sobre a quantitativa em pesquisa. Isso não quer dizer, no entanto, que eliminemos as relações quantitativas que forem significativas para a nossa análise, desde que estas se revelem de relevância para a interpretação, ao sugerirem, por exemplo, regularidades discursivas. O que nos tem norteado, pois, neste percurso de trabalho, é buscar um não-reducionismo nos possíveis resultados da análise, levantando, nesse processo, questões de natureza epistemológica.

2.1. A constituição do *corpus*

Para constituir o *corpus* de análise da pesquisa, optamos, como descrevemos brevemente na introdução, pela realização de entrevistas orais, como dispositivo de coleta de material lingüístico-discursivo. As entrevistas realizadas que vieram a constituir, basicamente, o *corpus* de análise desta pesquisa podem ser entendidas sob a perspectiva de Vermersch (1994⁷³ *apud* ECKERT-HOFF, 2003, p. 270) como um meio pelo qual é

⁷³ Citação extraída de Vermersch, P. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur, 1994.

possível “buscar fios da memória discursiva que constituem o tecido do dizer e do fazer”, no caso, dos alunos-professores de língua inglesa, permitindo que, através desses fios, possamos levantar pequenos indícios de sua identidade e problematizá-la. A memória discursiva é entendida, aqui, como o interdiscurso que constitui qualquer dizer e que, conseqüentemente, participa da constituição do sujeito.

A escolha pela coleta de entrevistas orais deve-se, principalmente, à possibilidade de aí rastrear momentos privilegiados da equivocidade da língua, que são manifestados na forma de lapsos, silêncios, interrupções, rupturas do pensamento, bem como nos acréscimos e, até mesmo, no riso, pois, segundo Authier-Revuz (2001 [1998], p.97), no texto oral, não se consegue “suprimir as reformulações, deixando, no fio do discurso os *traços* do processo de produção”. Nessas produções, o enunciador, muitas vezes, ouve “em meio às palavras de sua intenção, as palavras que dizem seu desejo” (*ibidem*, p.78). O “imprevisto” da produção oral está intrinsecamente associado ao caráter de acontecimento do discurso, anunciado por Pêcheux (1997 [1983]).

Seria nos momentos em que a língua “falha” que o sujeito encontra a voz de um outro em si mesmo. Em relação ao lapso, um desses procedimentos “involuntários” que marcam a emergência de fragmentos do inconsciente na língua, Authier-Revuz (2001, p. 79) aponta que “lá, no lapso, a outra voz, de modo conflituoso, suplanta a primeira ofuscando sua coerência, e deixando facilmente o enunciador ‘sem voz’ diante do que disse”.

Na análise que propomos sobre os recortes discursivos, segmentos lingüísticos definidos como partes de uma unidade discursiva maior, que poderíamos nomear texto⁷⁴ e que se constitui em forma de uma narrativa, buscamos possíveis relações de sentido que se dão na articulação entre as palavras (língua), nos diferentes níveis lingüísticos (morfológico, sintático, semântico etc.) –, relações que acontecem no intradiscurso –, e as condições de produção do texto (história) – que remetem ao interdiscurso. A partir daí, é possível estabelecer conjuntos de regularidades e de dispersão de sentidos, levando em

⁷⁴ O texto pode ser descrito como o “resultado concreto, material, sensível de um processo de construção de sentido” (CORACINI, 1991, p.347), o que se contrapõe à noção de texto como materialidade exclusivamente lingüística, confinada à linearidade e bidimensionalidade.

conta, ainda, a opacidade da língua, na sua natureza inconsciente, o que permite ao pesquisador levantar significados ao analisar as ditas “imprecisões” e “falhas” da língua, lembrando que estas lhe são constitutivas.

O sujeito que se assume como eu, no momento da enunciação, tenta se dizer, criando a ilusão de que tem o controle sobre o que diz e sobre a língua, exatamente no momento em que constrói uma narrativa de si. Ao mesmo tempo, é assujeitado por ela, já que esta o insere no simbólico e o limita (castra-o), distanciando-o da ordem do real e apontando para a falta constitutiva do sujeito. A relação que o sujeito estabelece com a língua ultrapassa, assim, a determinação.

Segundo Lebrun (2004, p.37), numa perspectiva psicanalítica, “ainda que estejamos condenados a nos dizer, a ser nas palavras (pois renunciamos a ser nas coisas), estamos também condenados a não poder nos dizer inteiramente: pelo fato mesmo de dizer, tudo dizer é impossível”. Essa necessidade e, ao mesmo tempo, impossibilidade de dizer tudo faz com que nossos entrevistados ponham-se a narrar, muitas vezes, arrebatadamente, suas “experiências” imaginárias com as línguas, mas no (não)dizer revelem o caráter de intradutibilidade quando a língua falta e em seu lugar há o vazio, o pensamento suspenso, a ironia do riso.

2.2. A coleta do material discursivo e os participantes da pesquisa

Embora o material discursivo sobre o qual nos debruçamos para realizar a pesquisa constitua-se, basicamente, de entrevistas orais, é preciso dizer que um outro material compôs nosso *corpus*, dando-nos suporte para a posterior seleção dos participantes nas entrevistas. Aplicamos, por escrito, um breve questionário, composto de oito perguntas básicas, para 38 alunos do curso de licenciatura dupla. As perguntas, de caráter mais “objetivo”, buscavam informações mais diretas sobre os entrevistados, como idade, local de nascimento, profissão etc., as quais delimitaram certas condições de produção. Apresentamos, a seguir, o questionário:

Questionário

1. Nome _____
2. Idade ____ 3. local de nascimento _____
4. Seus pais são brasileiros? () Sim. () Não. Qual a nacionalidade dele(a)? _____
5. Você conhece alguma outra língua estrangeira? () Sim. () Não. Qual (is)? _____

6. Você trabalha? () Sim. () Não. Qual a sua profissão/ocupação? _____

7. Se não é professor, pretende ser um dia? () Sim. () Não.
8. Se não é, deseja ser um professor de língua inglesa? () Sim. () Não.
Por quê? _____

As respostas ao questionário respondido não serviram diretamente para análise (a não ser como fonte de informações sobre os entrevistados), pois seu objetivo era selecionar alunos para a realização das entrevistas orais. Ainda assim, recorreremos a ele com frequência para “checar” informações dadas pelos participantes nas entrevistas (pudemos, por exemplo, identificar informações contraditórias entre os dois materiais, que serão apontadas, oportunamente, nos resultados de análise, quando forem de importância para a discussão).

A partir desse primeiro questionário, foram selecionados 13 alunos para participarem das entrevistas orais. Levamos em conta algumas características comuns para selecionar o grupo a ser entrevistado: todos eram alunos do curso de Letras (dupla licenciatura Português/Inglês) e pretendiam, ao final do curso, exercer o magistério (informação obtida a partir das respostas 6 a 8 do questionário) ou, como era o caso de seis dos pesquisados, já exerciam a atividade de professor: dois, como professores de todas as disciplinas, no primeiro ciclo do ensino básico municipal (1º a 5º. ano); um, como professor de português (6º. a 9º. ano); um, como professor de língua estrangeira em escola

particular (1º. a 5º. ano), e dois como professores eventuais⁷⁵ na rede pública (inglês e português), no ensino fundamental e médio.

Do grupo de 13 alunos, 10⁷⁶ se dispuseram a realizar a entrevista, que deu origem ao material de análise. Procedemos, então, a encontros com cada aluno, nas dependências da instituição, antes do horário de aulas (quando os alunos podiam chegar mais cedo na escola), ou após o término das mesmas. A coleta das entrevistas foi realizada ao longo do primeiro semestre de 2005, com alunos do último ano do curso, que é particular, noturno e tem a duração de três anos.

Em relação à idade, participaram seis alunos entre 21 e 28 anos de idade – o que representa a maioria dos alunos no curso; dois, entre 38 e 42 anos; e dois, entre 47 e 53 anos, sendo que os alunos dos dois últimos grupos são aqueles que haviam parado de estudar há, pelo menos, 10 anos e que retornaram aos estudos para o curso superior. Estes representam uma parcela significativa dos alunos do curso de Letras noturno, na faculdade em que a pesquisa foi realizada.

A diferença etária permite que tenhamos experiências narradas sobre a aprendizagem (e ensino) de língua estrangeira em diferentes contextos educacionais e com diferentes formações. Podemos observar, no dizer de alguns, o uso de termos como ginásio e colégio, 1º. e 2º. graus, os quais remetem às antigas nomenclaturas utilizadas no sistema educacional dos anos 60 e 70, no primeiro caso, e 80, no segundo caso.

No primeiro grupo, temos quatro alunos que já trabalham como professores, uma secretária e um balconista. Nos dois últimos grupos que abrangem alunos de 38 a 53

⁷⁵ Nomenclatura utilizada na rede pública de ensino (escolas estaduais) para os professores não concursados (sejam eles estudantes ou já formados) que trabalham na ausência dos professores efetivos ou contratados (substitutos). Portanto, recebem somente pelas aulas efetivamente dadas (hora-aula) e não possuem os demais direitos trabalhistas conferidos à classe de professores contratados ou concursados.

⁷⁶ Resumimos, nessa nota, o perfil geral de cada aluno-professor entrevistado. **A1:** 27 anos, nasceu na cidade de São Paulo e trabalha como professora no primeiro ciclo do ensino fundamental (escola municipal). **A2:** 28 anos, paulistana também, trabalha como professora eventual na rede pública. Já estudou um pouco de francês. **A3:** 38 anos, nasceu no interior de São Paulo e é professora de português, na rede pública (ciclo II, ensino fundamental). Teve contato com a colônia japonesa na cidade em que nasceu. **A4:** rapaz de 27 anos; nasceu no interior do estado e é balconista. **A5:** 21 anos, nasceu no interior da Bahia e é professora eventual na rede pública. **A6:** 28 anos. Nasceu na cidade de São Paulo e é secretária. **A7:** 22 anos, nasceu no interior de S. Paulo e é professora do ciclo básico I. **A8:** 47 anos, nasceu no interior do estado e é professora de inglês, no ciclo básico I, numa escola particular. Estudou francês. **A9:** 53 anos, nascida em Portugal e não trabalha fora. Estuda francês com professora particular. **A10:** 42 anos, tecnólogo, nasceu no interior de São Paulo.

anos, dois são professores atualmente (embora tenham começado a exercer a atividade há menos de 5 anos) e os outros dois têm atividades profissionais distintas: um é tecnólogo de qualidade e o outro trabalha em atividades domésticas. No entanto, tanto no grupo etário 1 (21-28 anos) quanto nos dois outros grupos (38-53 anos), os que ainda não são professores manifestam, em seus dizeres, ainda que imaginariamente, o desejo de o serem ao final do curso.

No grupo etário 3, formado por dois alunos (um de 47 e outro de 53 anos), é interessante notar que a aluna-professora identificada nas entrevistas como A9 assinala, no questionário informativo, que não quer ser professora (questão 7), mas, na entrevista oral, diz que pretende exercer tal “ocupação”, referindo-se à possibilidade de dar aulas de português para estrangeiros (atividade que diz poder conciliar com as domésticas que exerce). Curiosamente, é a aluna com mais idade dos entrevistados (53 anos). Assim, parece-lhe que ministrar aulas particulares não se configura como uma profissão (talvez, remeta a uma ocupação secundária).

Com relação ao gênero, apenas dois são homens, o que também é significativo em um universo profissional predominantemente feminino,⁷⁷ principalmente no ensino fundamental e médio.

Em relação ao contato com outras línguas (questão 5), notamos que 3 alunos assinalaram que tinham conhecimento de outra língua estrangeira (francês, nos três casos). Ao comparar as informações do questionário com as entrevistas, causou-nos surpresa, entretanto, o fato de que A2 tenha citado em sua entrevista que, ao ganhar um livro sobre a cultura japonesa na infância, passou a falar “metade em sua língua materna”, pois sabia algumas palavras em japonês. Tal experiência foi “deletada” no questionário. O mesmo ocorrendo com A3, que, na entrevista oral, relata seu convívio com a comunidade japonesa na cidade em que nasceu e sua tentativa, na escola, de aprender japonês com os colegas. No

⁷⁷ Para um estudo abrangente sobre a questão de gênero no magistério, sugerimos o estudo de Zilberman e Lajolo (1998), que trata em detalhe sobre a questão da profissionalização do professor ao longo do percurso histórico-social no país, evidenciando que a ocupação dessa atividade tem sido realizada, na grande maioria, por mulheres (especialmente no nível básico educacional), o que, numa sociedade ainda marcada pelo machismo, remete a uma secundarização da profissão nesse nível, já que parece haver uma cristalização da imagem do magistério associada ao vocacionismo e à doação.

entanto, ela não se refere a esta língua no questionário. Essa observação nos levou a investigar que representações imaginárias poderiam estar relacionadas à idéia de conhecer uma língua.

Ao final das entrevistas, percebemos que o grupo de alunos-professores selecionado apresentou uma característica em comum: a sua formação no ensino básico (fundamental e médio) foi realizada na escola pública (com exceção de um dos entrevistados que estudou, apenas por um ano, no ensino particular, ainda no ciclo básico I). Acreditamos que essa característica apontará para algumas regularidades nas representações identificadas no dizer dos alunos-professores e para a construção de um perfil de aluno do curso destacado.

O material oral coletado e transcrito posteriormente foi composto a partir das respostas a uma questão aberta básica comum a todos os participantes; essa pergunta foi sendo desdobrada, pela pesquisadora, ao longo da entrevista ou pelo próprio entrevistado, à medida que novos questionamentos foram sendo suscitados a partir da resposta primeira. Esses desdobramentos ofereceram, ainda, mais material discursivo para a análise, pois naqueles casos em que o aluno-professor pôs-se a falar de si e de suas experiências de ensino-aprendizagem irrefreadamente, tentando explicar(-se) mais, percebemos, que, ao querer dizer tudo, “rompe[u-se] a completude pelo acréscimo supérfluo” (HAROCHE, 1992 [1984], p. 128), deixando, contraditoriamente, marcas no discurso da impossibilidade de (se) dizer por completo. Em relação àqueles que pareciam limitar-se a respostas aparentemente objetivas, pareceu-nos, muitas vezes, uma tentativa maior do sujeito de controlar o seu dizer.

A questão geral que a pesquisadora produziu e fez aos pesquisados foi a seguinte:

Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/ como ela entrou na sua vida/ como você encarava essa língua antes de entrar na escola/ e depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola.

Sobre a instituição em que as entrevistas foram realizadas, é importante dizer que é um centro universitário particular, que possuía, na época da coleta do material, 19

cursos (atualmente, são mais de 30, o que confirma seu crescimento quantitativo vertiginoso) e um número aproximado de seis mil e quinhentos alunos, distribuídos em cinco *campi*, localizados em duas cidades vizinhas, no interior do Estado de São Paulo. Esse centro universitário, que começou como faculdade, na década de 50 (século XX), também abriga, em um dos campi, um colégio de educação básica. O colégio remonta à década de 50 do século XIX e foi fundado por religiosas. Atualmente, no entanto, pertence a um dos maiores grupos econômicos da educação, passando a ser uma das escolas franqueadas desse grupo. Quanto à universidade, é de um proprietário único, que acumula a função de reitor.

Embora nosso enfoque não seja o de discutir o currículo do curso em questão, achamos interessante apresentar, em termos gerais, a carga horária dedicada à grade curricular do curso de inglês ao longo dos seis semestres, na época de realização da pesquisa, pois ela pode estar relacionada a algumas considerações dos alunos: no primeiro semestre, eram 4 horas-aula (cada aula com 50 minutos) dedicadas ao estudo da língua, separadas em dois grupos: duas, para o ensino das chamadas habilidades de fala e compreensão oral, e duas, para o ensino de escrita e leitura; no segundo semestre, eram apenas duas horas-aula, para o trabalho com todas as habilidades. No terceiro semestre, eram duas horas-aula dedicadas ao ensino de língua e duas para literatura (americana e inglesa). No quarto, eram duas horas-aula para o estudo de língua. No quinto e sexto semestres, eram duas horas-aula para o desenvolvimento de redação em língua inglesa e duas para a chamada prática de ensino, disciplina que fazia parte do núcleo pedagógico do currículo.

Após essa breve descrição do grupo de participantes, da instituição de ensino à qual pertencem e da carga horária dirigida ao curso de inglês, pretendemos fazer, a seguir, algumas considerações sobre o processo de construção de uma narrativa de si, utilizado nas entrevistas.

2.3. As entrevistas como possibilidade de construção de uma narrativa de si

Durante as entrevistas, à medida que os alunos-professores punham-se a falar sobre suas experiências com as línguas, notamos que a pergunta proposta surgia como pretexto para a construção de uma narrativa sobre si. Nesse processo ficcional, detectamos os elementos clássicos de composição de uma narrativa, tais como o tempo, o espaço, personagens e narrador, os quais puderam ser apreendidos através da análise da materialidade lingüística. Há um eu (onisciente) que conta, no momento da enunciação, as experiências (imaginadas) sobre um outro eu do passado, que, às vezes, é tratado com certa “estranheza” pelo eu-enunciador. Na narrativa, aparece um “eu” que conta suas experiências no momento da enunciação sobre um outro “eu” do passado, ambos, no entanto, constituindo o sujeito, mas que, algumas vezes, é tratado como um “estranho”⁷⁸, um “desconhecido”, um outro, no momento atual (*eu não conseguia fazer esta distinção que.../ era uma cultura diferente/ eram pessoas diferentes/ é... eram visões diferentes... /não/ eu não tinha essa visão*), indiciando a constituição de um sujeito marcado por várias vozes e pela multiplicidade.

Voltamo-nos, então, para os estudos foucaultianos sobre a narrativa da vida do que o autor chamou “homens infames” e para alguns estudos embasados na psicanálise sobre a ficção e a narrativa, através da leitura de Kehl (2001) e Costa (1998).

Primeiramente, Foucault (2003, p.221) faz uma interessante colocação em seu texto “A vida dos homens infames” sobre o papel da literatura no mundo ocidental. Contrapondo-o ao papel da fábula antiga (que era a narrativa de coisas imaginárias), a literatura ocidental (principalmente, na modalidade do romance) teria como objetivo

⁷⁸ Temos evocado o caráter de estranheza na constituição do sujeito e na relação dele com a LE, a partir da noção teórica do estranho (*unheimlich*) de Freud (1996a [1919]), de onde vem a expressão “estranho familiar”. Segundo Freud, o estranho guardaria íntima relação com o familiar, pois poderia ter sofrido um processo de recalçamento, que o levou a ocupar o lugar de sinistro, de monstruoso no sujeito, que tenta “afastá-lo” de sua constituição. No entanto, o estranho, na relação também com o real, que é irrepresentável, sempre retorna, repete-se, sem que o sujeito tenha controle sobre sua (desagradável) aparição. Ela se dá ao acaso. Assim, o estranho evidencia a natureza dividida do sujeito, provocando o medo, o horror, como efeito dessa cisão. O medo do estranho está associado a algo que o sujeito nega, mas que o constitui (daí, a “familiaridade” com o estranho e a tentativa de colocá-lo na posição de um externo à sua subjetividade, desfigurando sua semelhança com o Outro).

produzir efeitos de verdade, colocando o cotidiano em discurso. Assim, algo que não deveria ser dito (pois pertenceria à categoria da “infâmia”, no duplo sentido, daquilo que não tem fama, não é conhecido em larga escala, e daquilo que não deve – ou não pode – ser conhecido, por ser torpe ou desonroso) passa a ser discursivizado, dando-se a conhecer e a ver. Dessa forma, dá-se a voz, autoriza-se a palavra, a quem não teria “espaço” (poder) para se dizer.

É o que fomos percebendo no desenrolar das entrevistas: os alunos-professores se puseram a narrar diferentes fatos, sentimentos, pois, através da fala, eles passam a se dizer, a ocupar um espaço social no mundo, na história. Ao abrir espaço para seu dizer “sobre” algo – sobre sua experiência com a língua inglesa/estrangeira – o entrevistado fala de si, coloca-se na ordem do discurso e constrói imagens de si.

Nós, como pesquisadores, pretendemos, também, com este estudo, contemplar o dizer do “professor-comum”, “infame”⁷⁹ (CORACINI, 2007a), cuja oportunidade de se dizer é ainda mais reduzida no processo de formação (em que momento desse processo é dado, ao aluno-professor, o espaço para se dizer, para falar de seus medos, de suas expectativas?).

Kehl (2001, p.89), por outro lado, destaca que o desejo do sujeito, no mundo ocidental, de tudo narrar é exatamente a tentativa de dar uma lógica à vida cotidiana, fruto de uma sociedade neurótica composta por indivíduos inconformados com “a finitude de suas trajetórias individuais, obcecados por deter no tempo e na memória todos os detalhes de uma vida que não faz sentido”; ou seja, de alguma forma, há a tentativa de transformar a vida nada famosa em algo que valha a pena de ser contado, pois só assim o sujeito pode contar, ou seja, ser levado em consideração, fazendo “diferença”.

A autora aponta, na atualidade, para o percurso de transformação da narrativa do romance para a do conto, na qual o sujeito se liberaria da “compulsão de tentar deter no

⁷⁹ Em seu livro *A celebração do Outro*, particularmente no texto “Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer (-se)”, Coracini (2007a, p.19) constrói uma ponte teórica entre o pensamento foucaultiano sobre os “homens infames”, ou seja, aqueles que não tinham voz, cujas vidas (insignificantes, sem fama) foram transformadas em “algumas linhas” na história, e os professores que, geralmente, silenciados, têm, na narrativa, a possibilidade de se dizerem e construírem uma identidade (*ibidem*, p.22).

tempo o movimento errático da vida, podendo criar, a partir de sua falta-a-ser, uma ficção imprecisa, cheia de elipses, que suporte os enigmas em vez de tentar esclarecê-los todos”. Nosso trabalho de análise da narrativa do professor, busca, de certo modo, aproximar-se da visão narrativa do conto, ao abrir-se para as “falhas” da narrativa, apontando o *nonsense* e a multiplicidade de sentidos, desfazendo a aparente unidade e o desejo da autoria “exclusiva” que os personagens-narradores (os professores em formação) buscam dar à sua vida e experiência. Com isso, procuramos ressaltar a fratura do sujeito, a sua constituição fragmentada, que também se revela na multiplicidade dos “eus” que o constituem e que são construídos na narrativa.

Costa (1998) discorre, em seu trabalho, sobre a construção de um sujeito em trânsito que se estabelece *no* entre-dois-pólos: a interpretação e o ato, a exceção e a identidade, a atividade e a passividade, numa relação com o tempo, em que este se apresenta como mudança e como repetição. A dissimetria entre os pólos significaria que o encontro desses campos recorta uma falta constitutiva em cada um deles. Portanto, a relação que se estabelece não é de complementaridade, mas de diferença.

A autora aborda que o processo de inscrição do sujeito (subjetivação) sempre evoca o Outro (o grande outro de Lacan⁸⁰), na construção de uma ficção de si. A narrativa que o sujeito constrói de si força-o, portanto, ao encontro com o semelhante (Costa, 1998, p.120) – ainda que seu desejo primeiro seja o de expulsar o Outro da construção dessa ficção –, pois é através do Outro que o sujeito busca a autorização para qualquer lugar que ocupe. Costa afirma que qualquer ato, inclusive o de enunciar, só se viabiliza no suporte dos atos do semelhante, naquilo em que o ato se mostra como falta e precisa do Outro para se concretizar. Para a autora, no ato de enunciar, “se toma a palavra não porque o eu saiba sobre o texto que enuncia, mas que se toma a palavra antes que o Outro nos emudeça”

⁸⁰ Temos utilizado o termo Outro, com letra maiúscula, para nos referirmos a um conceito bastante complexo na teoria lacaniana, que, neste estudo, já foi apresentado via Fink (1998). Trazemos, aqui, no entanto, uma definição de Elia (2004, p.40) que, embora bastante simplificada, pode nos ajudar a compreender a relação do Outro na constituição do sujeito. Segundo o autor, “o Outro é o esqueleto material e simbólico dessa ordem [social e cultural], sua estrutura significante (...), o que nos permite, portanto, apontar que a ordem do Outro (...) é uma ordem significante e não significativa”. Isso implica dizer, então, que é uma ordem sujeita ao furo. Se é significante, constitui-se de marcas materiais e simbólicas (e não um conjunto de sentidos pré-estabelecidos), com as quais o sujeito produzirá suas próprias relações de sentido, através de cadeias significantes.

(*ibidem*, p.124). Daí podermos relacionar a cultura ao eixo atividade/passividade, onde há uma constante tensão provocada pela diferença de lugares.

Costa (1998, p.127) acrescenta que “a ficção é o que dá vestimenta ao Outro, que, a partir de então, não apresenta somente sua face de linguagem”, mas ganha a presença “de um corpo”, ainda que seja um “recorte ficcional sobre o real”. Daí o conceito de “verdade,” na psicanálise, distanciar-se daqueles propostos por outras vertentes teóricas, que o atrelam à noção de verdade *de fato* ou *de razão*; em ambos os casos, considera-se que o oposto da verdade é impossível. Segundo Costa (*ibidem*, p.128), o deslocamento da questão da verdade, na ficção, se dá porque o sujeito só é na medida em que ele enuncia (tornando-se eu), o que se coloca como sua condição da verdade.

Assim, a ficção viria a constituir uma versão do mito da castração, recontado, então, sob uma visão individual. Ela criaria a possibilidade de o sujeito contar-se, numa perspectiva histórica, atribuindo-se uma origem, daí o uso do “eu”. Nessa tentativa, buscase, ainda, transformar algo particular em universal, reforçando a ordem fálica, ou seja, a ordem social estabelecida pela razão lógico-científica, a qual se sustenta e é autorizada pela fala.

De que forma esta idéia, ainda que destacada de seu conjunto teórico, ressoaria neste trajeto que propomos a respeito das representações do imaginário dos alunos-professores sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua?

Observamos, em nosso *corpus* de análise, a construção de uma narrativa que revela o contato do sujeito com as línguas, principalmente através da aprendizagem. Essa narrativa constitui-se como um modo de o “eu” enunciator descrever suas experiências de ensino-aprendizagem de língua, criando uma ficção, na qual a (condição de) verdade se constitui no momento da enunciação. Dessa forma, quando um “eu” se assume na narrativa, trata-se de um outro eu, visto em outra temporalidade. Retiramos do *corpus* alguns exemplos com o intuito apenas de ilustrar esse processo de dualidade do eu, criado pela

narrativa. São fragmentos do dizer de diferentes enunciadores frente à pergunta geral⁸¹ da entrevista:

(A1) *então eu acho que antes eu tinha uma curiosidade em relação à língua/ vontade de saber realmente o significado*

(A2) *até o colégio/ eu não conseguia fazer esta distinção que.../ era uma cultura diferente/ eram pessoas diferentes/ é... eram visões diferentes... /não/ eu não tinha essa visão... (...)*

(A9) *mas naquela época nós tínhamos aparelhos de telex/ eu utilizava/ então eu utilizava mais a parte escrita/ raramente também as comunicações/ as ligações eram... não eram como hoje/ DDI/ discagem direta/ eram person-to-person/ você tinha que usar telefonista/ Então normalmente a comunicação era toda feita por telex (...)*

Podemos dizer que o “eu”, ativo no presente, retoma o eu do passado, dando-lhe “vida”. Portanto, o que se coloca em evidência, no processo narrativo, é a fragmentação do sujeito, a sua multiplicidade, uma vez que, ao (re)constituir sua narrativa sobre o processo de aprender, o enunciador é (e não é, ao mesmo tempo) aquele de quem conta a história e aquele que conta a história.

Muitas vezes, no trajeto analítico que nos propomos a realizar, percebemos, na narração, o confronto e o conflito do sujeito: ao se assumir como enunciador no momento da enunciação, o “eu” não é mais o mesmo daquele passado, mas, na impossibilidade de se enunciar de modo diferente, continua a falar de si como um “eu”, tentando marcar a diferença na materialidade da língua de maneira lógica, usando referências temporais (históricas e cronológicas) e espaciais como suporte. Exemplos: (A2) *até o colégio/ eu não*

⁸¹ Retomando a pergunta geral da entrevista: *Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/ como ela entrou na sua vida/como você encarava essa língua antes de entrar na escola/e depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola*

conseguia fazer esta distinção; (A9) naquela época nós tínhamos aparelhos de telex/ eu utilizava/ então eu utilizava mais a parte escrita; (A1) Então eu acho que antes eu tinha uma curiosidade em relação à língua

Observarmos, portanto, que, na narrativa, há uma preocupação do enunciador em estabelecer vínculos com o tempo, através de expressões que o marcam em fases distintas (“eus” distintos) - geralmente, também, em um outro espaço -, a fim de estabelecer uma relação de pertencimento (e, ao mesmo tempo, de afastamento) e atribuir certa relevância ao (se)dizer. Essas expressões, de certa forma, se mostram como recurso para a organização da memória desse sujeito que enuncia, estabelecendo uma relação entre o *momento de ver*⁸² (aquele do ato que é narrado em suas experiências) e um *momento de significação*, aquele ao qual o sujeito se remete de seu lugar próprio de enunciação atual. É no momento em que narra suas experiências que o sujeito lhes atribui um significado (*nós tínhamos aparelho de telex; não tinha essa visão*). Como coloca Costa (1998, p.20), as “referências a lugares geográficos, contextuais e relacionais” revelam que tais experiências do sujeito, embora contenham um singular, não deixam de se remeter a um “externo”, que também o constitui, procurando estabelecer uma lógica para o coletivo.

Assim, o sujeito constitui-se na heterogeneidade de um interno/externo, que se imbricam, como se fossem as dobras de um manto (DERRIDA, 2002b [1987], p.55), que se mesclam ao corpo do rei. Não se sabe o que é fora ou dentro. A posição de espectador, ao narrar sua história, coloca em questão o outro eu, aquele que também constitui o sujeito (um “duplo de si” ou alguém diferente que o constitui também?), mas que é mostrado como externo. Portanto, ao se contar, o sujeito conta a sua versão ou cria sua ficção sobre a castração; ou seja, ele reconta (*re-pete*, no sentido derridiano⁸³) a versão do mito de castração, estabelecendo a conexão entre simetria e diferença:

⁸² Ambas as expressões “momento de ver” como “momento de significação” são derivações da teoria proposta por Lacan e discutida por Costa (1998) sobre o tempo lógico, aqui ressignificadas, segundo uma possível interpretação minha para uso na análise.

⁸³ Derrida (1997 [1972], p.58) trabalha com a diferenciação entre a mera reprodução (ato de imitação) e repetição, que seria o ato de “trazer à presença” algo que se encontra ausente, mas que é comandado pela memória viva. Segundo o autor, *repetire*, do latim, remete a uma petição, a um pedido, a uma nova demanda por sentido, no tempo presente, “na ausência *da coisa mesma*” (grifo do autor).

Se a simetria introduz uma condição de dispersão, de problematização no reconhecimento do *eu*, na medida em que este funciona dentro da duplicação que a ficção produz, a própria criação ficcional já é um suposto da possibilidade do reconhecimento da diferença. Ou seja, sublinha a narrativa ficcional como possibilidade enunciativa. Se quando o *eu* tenta contar-se (situar-se como um entre outros) ele “erra” (no sentido de errância) a conta pela condição da duplicação especular, sua sustentação garante-se unicamente no contar-se da produção narrativa. (COSTA, 1998, p.73.)

Segundo a autora, ainda, não há nada de mais real que a ficção, já que nosso eu é uma ficção que se constrói no lugar de um “dejeito corporal qualquer” – este da ordem do real – e que necessita do reconhecimento do Outro para ser compartilhada (tentativa de simbolização). Ao se contar, o sujeito se dá um “sentido histórico e uma referência de filiação” (COSTA, 1998, p.91). A ficção do si, portanto, é necessária para construir uma autorização, um reconhecimento de si no mundo social. Essa é a transformação do significante singular que representa o sujeito para uma estrutura universal, que lhe permite enquadrar-se na ordem fálica, a ordem social da autoridade.

Acreditamos que, ao construir uma narrativa ficcionada sobre as experiências de ensino-aprendizagem, o enunciador aponta para a presença de uma “duplicação” do eu: um que conta a narrativa, num momento atual, e aquele que viveu a experiência, narrada no passado. Embora haja essa duplicação do eu, numa tentativa de o “eu atual” distanciar-se do “eu passado” e, conseqüentemente, daquele momento narrado, tornando-o (de) outro (*naquele tempo eu não sabia...*), passado e presente se misturam na memória narrada. A criação de uma ficção de si permite a esses *eus* tornarem-se *um* na narrativa, dando uma certa lógica e unidade ao que se conta. O “eu” funciona, então, como uma produção imaginária que projeta as auto-imagens refletidas por ele e pelos outros, movendo-se de acordo com as (novas) identificações que vão sendo processadas.

No entanto, pelo caráter equívoco da língua, o sujeito deixa escapar, no dizer, sua multiplicidade e o desejo que o habita. Nesses momentos de equivocidade, a narrativa deixa aflorar pequenos indícios sobre as formações do inconsciente, que rompem com a

logicidade da língua (seja no nível lexical, sintático, fonológico ou prosódico) e a desejada unidade do sujeito.

Finalmente, temos de considerar, para o processo analítico, os limites que se estabelecem entre ficção e História, uma vez que a escolha de certos “fatos” em detrimento de outros – que fariam parte de um pseudo-todo – já delinea uma seleção do narrador-enunciador. Além disso, até que ponto a narração dos acontecimentos pode ser considerada “singular”, exclusiva do sujeito, dentro de uma hipotética estrutura universal já constituída e da qual o eu quer fazer parte? Concluimos, pois, que o narrador constrói uma versão para os acontecimentos, versão marcada por indícios de suas formações discursivas e também por suas formações inconscientes, as quais, involuntariamente, povoam seu dizer, inscrevem-se na sua fala, deixando marcas que permitem sugerir momentos identificatórios singulares.

A ficção de si, portanto, está em relação intrínseca com a constituição da memória do sujeito. Ao se dizer, o eu procura “alinhar” fragmentos da memória discursiva no fio narrativo (relação interdiscurso/intradiscurso), buscando uma aparente linearidade e coerência, que, por vezes, se perdem, na opacidade da língua.

2.4. A construção da memória como um arquivo vivo

A noção de memória como processo em construção que propomos para este estudo está embasada em três conceitos teóricos básicos: a noção de memória discursiva de Pêcheux (1999), o conceito de arquivo-monumento de Foucault (2004c [1969]) e, ainda, a visão de arquivo em Derrida (2001a [1995]).

Partimos do pressuposto de que a memória, como parte do arquivo do sujeito, não é algo que está “guardado”, mas que se (des)organiza na narrativa, constituindo-se, no dizer (bem como na escrita), por imagens e fragmentos discursivos “selecionados” inconscientemente por um eu-narrador que os ressignifica cada vez que produz sua narrativa e que, ao se dizer, também é dito.

Pêcheux (1999, p.56) sugere que a memória discursiva é também constituída por um “externo” – a marca do “real histórico” – mas que esta é marcada por contradições,

espaços em que a lógica (aparente) da língua se esvai. Questiona, ainda, a idéia de uma memória arquivada linearmente, organizada, de certa forma, sob uma ordem exclusivamente consciente, pois é marcada pela presença dos conflitos do sujeito e dos discursos:

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que a memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p.56)

Se Pêcheux, ao encerrar seu artigo, afirma que “nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior”, reforçando a idéia de que, no processo de construção da memória, interior e exterior, de alguma forma, se tocam, este pensamento nos remete a várias imagens de Derrida sobre a desconstrução do dentro e do fora, do externo e do interno, nas metáforas do caroço e da casca (BENJAMIN, 1916, *apud* DERRIDA, 2002b, p.52-54) e do manto do rei (*ibidem*, p.55), trazidas da obra benjaminiana. Em sua discussão, o autor sugere que o caroço, o qual aparece no interior do fruto já formado, teria pertencido à superfície externa do fruto, no início do processo. O que se estabelece, no fruto já maduro, é um espaço “entre” os dois, numa idéia de contigüidade. Em relação ao manto que cobre o rei, tal vestimenta adere ao corpo do rei de modo que não o percebemos como algo externo a ele (jamais imaginamos o corpo nu do rei, mas já vestido em seu hábito), como se o manto fosse o invólucro do corpo, uma pele que o envolve, e o corpo fosse o conteúdo desse invólucro que se estende. Poderíamos ampliar essa associação para as dobras que constituem o manto do rei: o que seria cada dobra senão uma invaginação do tecido que se volta para dentro em suas inúmeras pensas, mas que é parte do todo orgânico (tecido) que constitui o manto do rei e cobre seu corpo?

Em outras palavras, o que seria, então, o externo (e interno) senão uma “convenção”, um certo olhar do momento? Ampliando essa metáfora, numa cadeia de significantes, observamos o corpo do rei coberto por um manto ou o manto cobrindo um

corpo? Ou, ainda, os observamos em associação, formando um todo? Considerando essa imagem, frasco e conteúdo se “completam”, embora cada um ocupe uma função no olhar, no momento: um a de conter e o outro de se expandir até tocar os “limites” do frasco. Em outras palavras, o externo e o interno estão sempre em contato.

Em relação à memória, fixar o que é dentro e fora, o que é externo e interno em seu processo de constituição parece a tentativa de “estabelecer” esses limites que são completamente relativizáveis. Por isso, determinar o que dela é histórico ou proveniente do inconsciente é impossível, já que o “real da história” é também “invaginado” pelo sujeito, estabelecendo relações significantes sobre as quais ele não tem controle.

Relacionamos, ainda, o processo de constituição da memória do sujeito à (des)organização da própria história humana, a qual é produzida através da seleção, da cisão, da condensação, do deslocamento, da denegação, bem como da tentativa de controle e guarda de arquivos, mecanismos que não deixam de buscar uma certa ordem e um certo olhar sobre toda a reunião de textos e discursos que constituem essa memória histórica. No entanto, embora se estabeleçam critérios para essa organização e seleção, estes só são “conhecidos” e “manipulados” (consciente e inconscientemente) por aqueles a quem foi conferido poder e autoridade para tal, ou seja, por aqueles que estão inseridos na ordem do discurso e a representam.

Derrida (2001a, p.11-13) aponta que o termo *arkhê* – que participa na formação do vocábulo *arquivo* – relaciona-se à idéia de origem e de ordem, uma vez que remete à história, em seu aspecto arqueológico (escavação), e à lei, ao mesmo tempo. O arquivamento implica, além dos “documentos”, uma exterioridade, um suporte, um espaço onde os arquivos possam ser guardados (um domicílio, por exemplo) e esse processo exige “alguém”, com autoridade reconhecida, que proceda à sua organização, segundo certas regras de seleção e arquivamento. Este seria o papel assumido, no mundo grego, pela figura do *arconte*. Este representaria a ordem, a lei para o processo de arquivamento. Portanto, haveria um comando do arquivo, que implicaria numa “chave” de interpretação dos mesmos.

Essa idéia de arquivo nos remete a Foucault (2004c), ao estabelecer a diferença entre os documentos – formadores de um arquivo “morto” – e os monumentos, referindo-se

às diferentes possibilidades de “entrada” nos arquivos, às diferentes operações de interpretação e organização dos discursos, o que remete a uma constante (re)leitura, a um arquivo “vivo”, portanto, e à construção do conhecimento vinculada a essa leitura sempre em processo, ao acontecimento, às condições de produção que a determinaram e, conseqüentemente, a um regime de verdades construído. Essa interpretação “é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela” (FOUCAULT, 2004c, p.136). Assim, o discurso não é visto como um “tesouro inesgotável” de sentidos, em que “se podem tirar sempre novas riquezas”, pois está subjugado às “suas condições de apropriação e de utilização” (*ibidem*, p. 136-137), ou seja, a um funcionamento. Noção que se aproxima da visão pecheutiana de memória.

Por esse pensamento, rompe-se a crença na constituição de um arquivo linear, lógico, e aproxima-se da idéia de um arquivo nos moldes das formações inconscientes: em cadeia de significantes que vão produzindo sentidos diferentes de acordo com suas regras de constituição – internas e desconhecidas pelo sujeito, embora, ainda, parte de uma estrutura –, levando-se em conta o caráter múltiplo das relações entre os significantes e suas possibilidades de combinação “aleatória” (o que remete à ordem do inconsciente). Podemos, então, concluir que são possíveis, diferentes e inesperadas visitas ao arquivo da memória, sendo que, a cada nova entrada, a memória vai se constituindo diferentemente, estabelecendo uma relação diversa entre os significantes. Fazemos, aqui, uma analogia com a visão de Foucault sobre os “documentos-monumentos”, nas diferentes relações que se estabelecem entre os textos e na diversidade de possibilidades de acesso e interpretação.

Na citação a seguir, o autor parece resumir o conceito de arquivo que gostaríamos de associar ao processo de constituição da memória:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras

segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. (FOUCAULT, 2004c, p.147)

Foucault parece sugerir, pela metáfora da existência efêmera das estrelas, o que Derrida (2001a) atribui à “sobrevida” do arquivo e o que Coracini (no prelo) aponta, na memória, como um “desejo de permanência”, de “eternização”, uma vez que a estrela, ainda que tenha se extinguido, permanece, através de seu brilho, como a ilusão de uma existência: quem fixa seu olhar para o céu, jamais saberá distinguir uma estrela em atividade ou uma estrela desaparecida há milhões de anos, já que resta, ainda, um brilho indefinido e atemporal. Assim, o arquivo também se constrói como um desejo de manutenção de memória, de uma memória passada que segue as regras de seu arquivamento, para que se tente sobre ela ter controle.

Ao mesmo tempo em que há o desejo de manutenção da memória como algo que se queira guardar do passado, isso escapa ao controle (do arconte ou do sujeito), pois remete a algo do passado que se deseja querer lembrar no futuro. Essa noção de imbricamento entre tempo passado-presente-futuro parece também nortear as considerações de Derrida (2001a) sobre o conceito de “mal de arquivo”, na obra de mesmo nome, fazendo uma alusão ao trabalho de Freud (1929), *O mal-estar da civilização*, e trazendo as noções da psicanálise de pulsão de vida e de morte.

Ousamos associar o movimento duplo da memória de destruição e manutenção com o conceito de *double bind* na tradução, trabalhado por Ottoni (2005), a partir das discussões teóricas de Derrida. Por este conceito, entendemos a reciprocidade ou a contaminação entre as línguas envolvidas em uma tradução, o que faz com que ambas as línguas se transformem, não sendo mais nem uma nem outra, mas outra ainda. Tentamos fazer uma analogia, aqui, com a natureza dupla do arquivo, que já aparece na origem grega do termo (que remete a *começo* e a *comando*), como aponta Derrida (2001a). Ou seja, entendemos a complexidade do arquivo pelas formas significantes que o atravessam e que se imbricam nele, o que remete, ainda, numa cadeia associativa de significantes, ao

phármakon de Derrida (1997 [1972]), termo que traz, em seu significante, a natureza dupla do veneno e do remédio: a cura e a morte. Coracini (no prelo) comenta essa dupla natureza da memória – esse *double bind* –, no seguinte trecho:

trata-se da memória que remete ao passado, que, evidentemente, se desejaria guardar, preservar, conservar tal e qual (se possível), em vista de um por-vir, de um futuro e, portanto, do outro, de uma alteridade em direção à qual o presente se projeta inexoravelmente. Mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, desejar-se-ia eliminar, destruir, paralisar toda a possibilidade de porvir. Pulsão de vida e pulsão de morte, de prazer e de violência, pulsão de conservação e de destruição, preservação e aniquilação de si, do outro e do outro de si. (CORACINI, no prelo)

Em se tratando da memória que constitui o sujeito, portanto, há uma relação intrínseca com esse duplo movimento: um do desejo, outro do gozo; um que remete à produção de novos significantes; outro, que remete à infinita repetição, que leva à destruição. A formação dos arquivos de memória do sujeito segue, assim, esse funcionamento de natureza inconsciente, embora, na materialidade do discurso, certas “escolhas” se deixam entrever, sugerindo algumas interpretações.

Retomando, pois, certas noções aqui trabalhadas sobre o processo de construção da memória e que darão suporte ao nosso trabalho de análise das representações de língua e de ensino-aprendizagem de língua, podemos sugerir que, desse processo, é possível vislumbrar pequenos fios emaranhados na narrativa do professor sobre si. A esses fios procuramos atribuir alguns sentidos através da emergência de elementos na materialidade lingüística, suturando-os, formando um tecido, embora seja impossível definir de onde partem tais fios e para onde vão: o processo está sempre em (des)construção, tal qual o tapete de Penélope. Talvez uma pista sobre sua constituição seja voltarmos para a ordem do inconsciente. Que memória é esta que poderia estar arquivada, guardada (no sentido também duplo de ser conservada e, ao mesmo tempo, estar sob a guarda de alguém) em constante movimento? A memória como um conjunto de fragmentos desordenados, descontínuos, recalcados, diluídos, “esquecidos” no inconsciente, que, num determinado momento, um “eu” se põe a lembrar e a organizar na linguagem, através de uma narrativa,

dando um sentido para os pedaços que afloram no discurso, construindo, enfim, uma história de si e sobre si.

Concluimos, portanto, que temos de abdicar da idéia de que a memória está “guardada” e pode ser acionada, voluntariamente, a qualquer momento pelo sujeito, no momento em que se assume o eu da narrativa. Se estivesse guardada, ordenadamente, no consciente, como poderia ser esquecida ou rejeitada? Pela sua natureza inconsciente, não se define, pois, como um reservatório de “coisas” – imagens, sentimentos, palavras, acontecimentos – sobre as quais se tem (algum) controle. Assim, essa memória, assim como as formações do inconsciente, se constrói e se constitui na superfície da língua, no “espaço” virtual do discurso, estando, pois, em constante movimento, organizando-se em cadeias significantes, as quais assumem sentidos diversos, no constante rearranjo discursivo, assim como um diretor de cinema busca dar às cenas fragmentadas de um filme, gravadas em separado, a ilusão de uma continuidade. Nada impede, no entanto, que novas “organizações” dessas cenas possam ser realizadas, constituindo, então, uma nova “versão” (interpretação) para o filme – quando não, um novo filme (embora, esse processo envolva, também, “escolhas conscientes” por parte do diretor, como faz o eu quando privilegia um acontecimento na narrativa).

Por esse viés, a memória pode ser comparada a um processo constante de inscrição (significante) no sujeito, que “arquiva” marcas em sua subjetividade, imprimindo nela uma escrita, que se altera a cada “acesso” de leitura, de interpretação: como uma tatuagem que se modifica com o tempo, assimilando os efeitos da pele flácida, da luz intensa do sol sobre suas cores, da perda do tônus muscular. Assim, a imagem impressa na velha tatuagem⁸⁴ é, apenas, uma “lembrança” da tatuagem quando nova, assim como esta é apenas uma reminiscência – um traço (por que não dizer um “representante”) – daquilo que a “inspirou”. Os significantes produzidos, portanto, não têm, obrigatoriamente, uma

⁸⁴ A imagem que fizemos da memória como uma tatuagem em movimento foi trazida do trabalho de Rocha (2007), em comunicação oral no *III Workshop Produção Escrita e Psicanálise*, no qual a autora associa a escrita, no sujeito, a uma tatuagem que se move no corpo. Apropriamo-nos dessa característica da escrita como inscrição no corpo para tecer alguns comentários sobre a memória, a que aludimos como uma escrita no corpo do sujeito, que também se transforma.

“fidelidade” com a inscrição que os originou, mas carregam do passado marcas para o presente.

2.5. O trabalho de análise a partir de representações

Embora a proposta inicial que gerou nossos estudos estivesse voltada para as representações gerais de língua estrangeira, aprofundando nossas leituras, principalmente, em pesquisas recentes que envolvem as representações (seja de língua estrangeira ou de língua materna), deparamo-nos com os trabalhos de Ghiraldelo (2002; 2003), Coracini (2003a; 2003b), Souza (1999), Carmagnani (1999) e Grigoletto (2003), entre outros, que estudavam a construção do imaginário em torno da língua estrangeira de modos diversos: via representações da língua materna/oficial/nacional (Ghiraldelo, 2002; 2003), via livro didático (Coracini, 2003a; 2003b; 1999; Souza, 1999; Carmagnani, 1999; Grigoletto 2003; 1999) e via mídia (Coracini 2003a; 2003b).

Vislumbramos, pois, a oportunidade de investigação por um viés diverso, evocando, especificamente, na seleção e identificação de representações, o imaginário do aprender (e ensinar) línguas, ainda que procurando incorporar, ao estudo, quando possível, gestos de interpretação já delineados em outros estudos. Esse é o percurso que pretendemos traçar: lidando com o conhecimento já construído, mas sempre em construção, articular outras leituras e problematizações a uma vasta rede de sentidos, tecendo, assim, nossos fios nessa complexa teia de interpretações e produzindo novas discussões e olhares para essa trama.

Partindo do pressuposto de que as representações constituem-se a partir de um imaginário sócio-cultural (do Outro) que permeia a identidade do sujeito, nossa proposta baseia-se na seleção e análise de representações do aprender e, conseqüentemente, ensinar línguas, identificadas no *corpus* da pesquisa, acreditando que tais representações estejam em direta relação com a constituição da identidade dos professores de língua estrangeira.

Castoriadis (1986, p. 125, nota 31) estabelece uma interessante relação entre o discurso do outro⁸⁵ e a constituição do imaginário do sujeito, já que, nesse processo, o “sujeito se toma por algo que não é (que, de qualquer maneira, não é necessariamente para si próprio) e para ele os outros e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente” (*ibidem*, p.124). Daí não haver uma identidade entre o imaginário individual e o imaginário social, já que a realidade da qual o sujeito parte já é um recorte do mundo e se constitui pelo atravessamento do discurso do outro.

Ao pretendermos problematizar a aprendizagem a partir das representações – as quais constituem o imaginário do aluno-professor de língua estrangeira –, colocamos em questão alguns pressupostos epistemológicos. Primeiramente, o da racionalidade da causa e efeito – já que a “realidade” não segue regras que sempre existiram *a priori*, mas que foram construídas pela atividade humana, na história – o que afasta a percepção da realidade como algo natural, reconhecida igualmente por todos como um objeto cuja existência é exterior, fora do sujeito.

Embora também tenhamos em mente que se trata de um trabalho acadêmico que segue determinadas regras estabelecidas por uma ordem de discurso vigente (FOUCAULT, 2002 [1971]), acreditamos, dentro desse pensamento que relacionaríamos à perspectiva desconstrutivista, que não há como estabelecer uma “neutralidade científica”, em que os fatos justificam-se por si só, objetos de uma natureza incontestável por ser única. Assim, estaríamos alimentando a tese de que a linguagem também seria algo natural e, como tal, suscetível a uma ordem universal. Apontamos, pois, para a natureza social das construções humanas e para sua heterogeneidade, constituídas nas relações disseminadas de poder.

Segundo Losada (2006, p. 29), que faz uma leitura do imaginário via Castoriadis para a educação, não existe ordem natural das coisas, pois esta condição é uma criação do paradigma da modernidade. Quando a modernidade pensa a realidade em termos

⁸⁵ Quando Castoriadis (1986) aponta, em sua teoria, para a presença do discurso do outro na constituição do sujeito, ele aponta para as relações simbólicas e imaginárias e a presença do inconsciente como este outro constitutivo do sujeito, que não se constrói meramente no espelhamento, mas na diferença.

de ordem, não deixa espaço para a dimensão imaginária ou criadora, fixando-a na repetição (aqui entendida como reprodução).

Se aplicarmos esse princípio ao processo interpretativo ao qual nos dedicamos, a língua(gem) estaria, enquanto acontecimento, muito mais articulada à “a-lógica” do inconsciente (o prefixo “a” caracterizando uma negação, mas, também, determinando uma lógica própria a ele) do que à lógica da estrutura, uma vez que a “realidade” a que se relaciona é a psíquica, constituída de representações.

A noção de representação que, basicamente, a relacionaria a pontos de referência, aos pequenos fragmentos que fixamos utilizando a linguagem para ancorá-los, poderia deixar de fora o que Castoriadis (1986, p.320) chama de aspecto onírico, pois este ficaria restrito às “escórias” do funcionamento psíquico, ao inconsciente. Para o autor, no entanto, o mundo das significações instituído pela sociedade não é uma réplica ou decalque (reflexo) de um mundo real. Ele emerge como a criação do imaginário social que se estabelece como o “outro da natureza” (que associaríamos ao Outro da psicanálise, ao inconsciente).

Nesse ponto, o autor descreve o papel das representações na construção do mundo da significação, definindo-o no processo interpretativo:

[os termos da linguagem que inserem as representações] não podem suportar todo o peso das operações conjuntistas e identitárias, e menos ainda de construções científicas “exatas”. Utilizamos estes termos como um cavalo que galopa utiliza uma praia; não é a praia que importa, é o galope. Que existam solo e trilhas é a condição e consequência da corrida; mas é a corrida que queremos captar. A partir das marcas das ferraduras, podemos eventualmente reconstituir a direção do cavalo, talvez fazer uma idéia de sua velocidade e do peso do cavaleiro; mas não saber quem ele era, o que pretendia ou se corria em direção ao seu amor ou em direção a sua morte. (CASTORIADIS, 1986, p. 320)

Seu questionamento parece focar-se sobre o papel da interpretação nesse processo: não seria esta uma forma de restabelecer uma lógica e dar um sentido uno às representações do inconsciente? O trecho acima discute um pouco esse temor, pois

contempla, de alguma forma, o papel que também atribuímos às representações em nossa análise interpretativa e que, certamente, não se propõe a uma “aplicação” geral.

A análise das representações identificadas nos discursos dos professores-alunos, as quais constituem seu imaginário, permite o questionamento do percurso de aprendizagem; no entanto, as (os gestos de) interpretações que fazemos sobre ele só valem no próprio contexto da análise. Segundo Castoriadis (1986, p. 321), “isso não significa que sejam arbitrárias, que possam ser qualquer coisa; mas [que] sua significação pode ser permanentemente retomada”. E isso ele comenta sobre o próprio caráter do processo analítico, que Freud (1937) qualificou de “interminável” no final de sua obra.

O autor (*ibidem*, p. 323) conclui que o material que constitui o inconsciente (inclusive as representações) não está contido no domínio da “lógica identitária e da determinidade”, noção que o autor atribui à lógica regida pela idéia do igual, que despreza o acaso (acontecimento), e pelo caráter determinista (relação de causa e efeito), que se opõe à noção de caos. Esta última implicaria a idéia da criação social como “produto e manifestação contínua da imaginação radical”, cujo “modo de ser é o de um magma”. A natureza de magma é o que permite às representações estarem em constante movimento e atribuir-se à realidade – ela também uma construção – uma possibilidade de significações variadas.

A partir dessas considerações, propomos que o nosso estudo sobre representações tome como referenciais, em seu desenvolvimento – ainda que circunscrito às limitações acadêmicas –, o caráter “provisório” e produtivo das interpretações, contemplando a possibilidade de gerar novos sentidos e novas discussões e que estas, ancoradas na diversidade do pensar, prestigiem o que é “diferente”. Este termo deve ser tomado nos dois sentidos que Derrida aponta, ao estabelecer a noção teórica da *différance* (DERRIDA, 2002a [1967]): a não-mesmidade – que gera a multiplicidade do sentido – e a possibilidade de sempre adiar-lo, permitindo novas escrituras a partir do já constituído, com o intuito de abrir portas para o devir.

Associamos o adiamento do sentido à formação da cadeia dos significantes no inconsciente, pois, nela, um significante remete sempre a outro significante e, nesse “deslocamento”, há a produção de sentidos, a partir dos traços que foram inscritos no

sujeito. O campo dos significantes é sempre faltoso e isso permite a produção de novos significantes. Assim, embora os sentidos estejam, de certa forma, condicionados à história e ao social, não estão circunscritos (limitados) a essa “realidade” apenas, pois a relação do sujeito com essa criação de sentidos é permeada pelo inconsciente (Outro), o lugar dos significantes (não dos significados). É o sujeito que faz a “leitura” desses traços, que estão sujeitos aos processos de deslocamento e de condensação. A nossa visão de representação, portanto, instaura-se nessa dupla mão.

2.5.1. Conceituando representação em diferentes linhas teóricas

Uma vez que nosso trabalho analítico pretende problematizar a aprendizagem de línguas a partir das representações que emergem no dizer do aluno-professor, procuramos identificar a noção de representação que aparece nos estudos culturais por esta ser muito utilizada nos estudos que envolvem questões de identidade. Por esse viés teórico, contempla-se a noção de representação como sistemas simbólicos, pelos quais as práticas de significação são produzidas, construindo sistemas de representação (WOODWARD, 2000 [1997], p.17-18). Seriam, portanto, os significados produzidos nesses sistemas os responsáveis por criarem “lugares” sociais em que os indivíduos podem se dizer (portanto, onde podem se fazer sujeitos), ocupando certas posições, já que, por meio de processos de identificação, articulados nas e pelas representações, o sujeito constituiria sua identidade e poderia, então, se dizer.

Dessa forma, por essa perspectiva teórica, a cultura e o mundo social seriam os responsáveis pela moldagem da identidade tanto individual quanto coletiva do sujeito, dentro de um “leque” possível de opções, o que implica numa visão de identidade ainda imersa numa centralidade racional.

O que tal visão parece desconsiderar ou, ao menos, deixar em segundo plano é a relação do sujeito com o inconsciente no processo de constituição de sua identidade, pois a identidade, como fruto dessas representações, parece associada a um processo, até certo ponto, consciente, voluntário, circunscrito exclusivamente ao social, já que a dimensão do inconsciente estaria restrita à constituição da subjetividade, como propõe a mesma autora

(*ibidem*, 2000, p.55). Esse pensamento destoa, portanto, de nossa abordagem sobre a constituição das representações no inconsciente, “onde” seriam forjadas – embora, seja importante lembrar, que o inconsciente não se identifica a um lugar –, sem a possibilidade de “escolher” a identidade que desejamos ter, pois esta estaria articulada ao desejo do Outro.

Pusemo-nos, então, a estudar a definição de representação amparada na teoria psicanalítica, trazendo, primeiramente, para a discussão, o pensamento freudiano (*apud* LE GAUFEY, 1992) da heterogeneidade da proveniência do inconsciente. Segundo o autor, o inconsciente não teria um “juízo” de valor, daí não proferir suas escolhas ao gosto do “freguês” (sujeito). Por isso, se, por um lado, a subjetividade é dividida, fragmentada, a identidade é múltipla, mutável, construída e desconstruída ao longo da vida do sujeito, a partir de identificações diversas que são processadas no inconsciente para tomar a forma imaginária de “representações”.

Destacamos, ainda, da obra do autor, a noção de *Vorstellungsrepräsentanz*, que relaciona o conceito de representação ao “representante da representação” (LE GAUFEY, 1992, p. 63), estabelecendo a diferença entre “o lado material da representação, em oposição ao seu lado significacional” (*ibidem*, p. 62); ou seja, a representação não implica em presença (direta) do objeto, mas em falta (desse primeiro objeto de satisfação), sinalizando a ausência da presença de algo.

Portanto, o conceito de representação em Freud estaria associado à memória da primeira experiência de satisfação, a qual é buscada no mundo exterior. A essa construção psíquica, cuja característica básica seria a repetição, poderíamos nomear de representação. Segundo Fink (1998, p.119), a representação, portanto, teria origem nas imagens mentais derivadas do sistema de percepção e, por isso, seria a representante de uma pulsão, daí se colocar entre o psíquico e o somático, pois o “representante da representação” da pulsão é de natureza inconsciente. O processo de pensar, assim, iniciaria-se a partir da ausência do ver.

Nessa visão, o representante não precisa trazer consigo semelhança com aquilo que representa, mas é um representante daquilo (um entre outros); daí relacionar-se à chamada “representação diplomática” (KAUFMANN, 1996 [1993], p. 453), pois não é a

presentificação de algo que *apresenta*, mas articula-se à ausência de algo ou alguém. O representante está em lugar de outro, assume este lugar, não obrigatoriamente guardando semelhança com ele. Trata-se, portanto, de uma “transferência”, em que a presença de um significa a ausência do outro.

Segundo o mesmo autor, Freud chega à conclusão de que haveria as representações de natureza consciente – que representam as coisas com as respectivas palavras a que se referem (idéia sustentada pela filosofia clássica) e as inconscientes – que se limitariam a “representar” apenas as coisas. Nesse caso, “representar” (estar no lugar de) estaria associado ao recalcado, pois, só assim, o representante da pulsão encontra uma forma de expressão, já que “o representante ocupa uma função de representância, delegação do somático no psíquico” (*ibidem*, p.455).

Pensando por essa perspectiva, a representação, que, a princípio, poderia dar a idéia de “trazer à presença” (representação) ou de “apreensão de uma realidade” com gestos e falas (como no caso, por exemplo, de uma representação teatral), estaria, na psicanálise, mais vinculada à imagem da falta, de uma ausência no tempo e no espaço (ocupados por seu representante), o que nos remete à visão lacaniana de representação.

Cabe-nos, neste momento, no entanto, antes de trazer para a discussão a teoria lacaniana sobre representação, apresentar um aspecto da teoria saussuriana do signo, intrinsecamente ligada à representação. Trata-se da discussão da natureza arbitrária do signo. Segundo Saussure, (2006 [1915], p.79) não é verdade que o “vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples” (ou seja, que a “desejada” relação entre palavra (signo) e coisa (objeto da realidade), propalada pelo pensamento clássico, aconteça naturalmente. O autor abre, portanto, em sua teoria, espaço para o questionamento dessa relação direta, apontando que o signo, por sua natureza representacional, não seria decalque da realidade. Como a realidade também é uma construção social, também estaria vinculada à natureza arbitrária do signo.

Pelo viés psicanalítico, afirmaríamos que a realidade encontra-se imersa no registro simbólico. Daí a representação remeter a dois elementos que lhe são constitutivos: à semelhança e à imaginação, os quais aparecem desenvolvidos na teoria de Castoriadis (1986) sobre o imaginário social, da qual trouxemos algumas breves considerações

anteriormente. A semelhança prima pelo aspecto da repetição na representação, pela dobra natural sobre si mesma, remetendo ao idêntico; enquanto que a imaginação implica na diferença, na “descontinuidade”, ou seja, no aspecto da negatividade da representação, apontado nos estudos de Foucault (1999 [1966]).

Historicamente, como aponta o autor de *As palavras e as coisas*, há um embate entre as diversas correntes teóricas que se utilizam do conceito de representação. Um grupo se apóiam na identidade entre objeto real e representação e aquelas que se baseiam na distância entre o objeto e aquilo que o representa (signo), pois este implicaria na referência a outros signos. É nesse viés teórico, que nega a relação direta entre palavras e coisas, que nos apoiamos, enfatizando o significante nessa relação, pois o signo é mais do que significado e significante juntos: instaura-se na “diferença” entre esses dois elementos (portanto, no “entre”). O significante, ainda, funciona sempre em cadeia, nunca isolado, remetendo-se a outros significantes. Por essa natureza, Foucault (1999, p.66) atribui aos signos um valor de ficção em relação ao que representam.

Nesse ponto, poderíamos retomar a nossa discussão sobre a concepção de representação, associando-a à idéia de Lacan (1985b, p.68) sobre o signo, uma vez que, segundo o autor, este não representaria alguma coisa, mas representaria um “efeito que é aquilo que supõe, enquanto tal, um funcionamento do significante”; esse funcionamento se daria, então, na cadeia significante.

Fink (1998, p.120), desenvolvendo o conceito de representação de Lacan, aponta que o objeto perdido, aquele assinalado pela teoria freudiana, nunca teria existido como identificação plena e a fantasia teria como papel a tentativa de reencontrar tal objeto fictício, num processo sempre *a posteriori*. Nessa tentativa, o objeto é simbolizado (*a posteriori*), mas há sempre algo que escapa nesse processo. É o que na psicanálise lacaniana chamamos *objeto a*, conceito atribuído ao resto não-simbolizado (não-representável) e que jaz intocável no registro do real. Enquanto Freud relacionava a representação à noção de fantasia fundamental, Lacan aponta para o momento em que o objeto faltante é sentido como perdido para sempre, momento no qual o sujeito da falta emerge (simbolicamente) na busca constante do objeto a ser (jamais) encontrado.

Relacionamos, aqui, a noção de representação ao enodamento dos três registros propostos pela teoria lacaniana (1985b, p.168) – o real, o imaginário e o simbólico – representado pelo esquema do nó borromeano⁸⁶. A teoria lacaniana articula, portanto, os três registros (ou ordens) na figura desse nó. Assim, embora as representações girem em torno do imaginário, ou seja, sejam constituídas nesse nível, as imagens são atravessadas pela ordem do simbólico, uma vez que requisitam a mediação da linguagem, que se estabelece para além da relação dual (imaginária) entre o eu e a imagem, incorporando o terceiro elemento que instaura o discurso do Outro (da lei, da imagem paterna, da cultura, da linguagem) no sujeito. Este terceiro elemento é o responsável por retirar a criança da relação de plenitude (imaginária) com a mãe – daí nunca haver identificação plena – para instaurá-la na ordem do simbólico e, portanto da falta.

Quanto ao real, este não é “representável”, embora teoricamente Lacan o estructure na relação com o *objeto a*. Balbo (1998), um dos estudiosos da concepção do real na obra de Lacan, comenta o surgimento do *objeto a*, em relação à teoria dos registros de Lacan:

Os gestos, os apelos, os gritos, todos estes sinais *representam* [grifo meu] alguma coisa para uma mãe, que os fala a seu filho, o qual os endereça a ela, e isso que ela articula para ele, recorta, em torno da criança, um real no qual de outra forma ela permaneceria imersa. Esse recorte a faz parecer como sujeito e deixa escolher como dejetos uma parte de real que nada mais tem a ver com ela, e que é isso que Lacan nomeia o objeto *a*. Esse buraco no real é em seguida historicizado, imaginarizado, fantasiado, devaneiado, sonhado e, sem que ela própria saiba, falado pela criança. É por esse buraco que ela faz passar suas pulsões, suas demandas, seus desejos, como que para reencontrar assim um pouco desse objeto *a* perdido; buraco que ela reencontra no outro do espelho e que aí figura justamente... o que não é aí especularizável e falta irreparavelmente. (BALBO, 1998, p.35)

Se o *objeto a* é da ordem do real, o simbólico vem organizar os “sintomas” (da falta daquele) na linguagem – aquilo que é entendido como repetível –, nesse processo

⁸⁶ Para uma compreensão maior da figura do nó borromeano, ver nota 15, seção 1.1, na página 13.

(inútil) de tentativa de simbolização. O simbólico trabalha sobre os significantes e sobre os significados que a eles o sujeito vai atribuindo na cadeia de significantes.

Segundo Balbo (*ibidem*, p.31), toda fantasia, ainda que instaurada pelo imaginário, é também simbólica, pois pressupõe a dinâmica dos significantes: o imaginário, portanto, está articulado à dinâmica do deslocamento. O real, por outro lado, seria reconhecível nas fixações ou repetições. O significante (que representa um elemento na cadeia) pode mudar de lugar, sendo a ele atribuídos diferentes sentidos. O real pode apenas ser “direcionado”, canalizado para outras fontes. A tentativa de simbolização do *objeto a*, que jaz perdido no real, se dá via desejo, transformando-o, então, em objeto causador desse desejo. Assim, a ordem do simbólico tenta “sugar” algo do real para a “realidade”.

Como pudemos observar, o conceito de realidade, na psicanálise, não diz respeito ao registro do real. Pode ser entendido como aquilo que é pensado e falado, tornando essas “coisas” parte da realidade humana (FINK, 1998, p.43). Nesse aspecto, como sugere Lacan (1985b, p.139), o real “ex-siste”, ou seja, tem sua existência fora do simbolizado, fora da realidade, fora da representação. No entanto, o simbólico exerce uma influência sobre o real, pois tenta reduzi-lo ou anulá-lo.

O real é irrepresentável e, conseqüentemente, as representações não participam dessa ordem. Estão circunscritas aos registros do imaginário e do simbólico, embora estes estejam articulados, enodados, com o real – enlaçamento proposto por Lacan na figura do já citado nó borromeano. O simbólico introduz o bebê ao mundo (à realidade), com seus símbolos, significantes e discursos, o que torna a linguagem, segundo Balbo (1998, p.31), o elemento que o tira da alienação do eu (da miragem com o semelhante), fazendo-o sujeito.

Assim, as relações de identificação, embora se concentrem em termos de oposição (de igualdade ou diferença) – o que remete ao dualismo do imaginário (eu e espelho; bebê e mãe) –, também envolvem componentes simbólicos, pois, para identificar quem é igual ou diferente de nós (do “eu” de cada um), utilizamos os componentes dessa ordem (cultura, língua, religião, enfim, o que Lacan nomeia como Outro) para constituir nossas representações.

Na relação imaginária, aquela que se compõe, idealmente, entre “iguais” (mãe e bebê, por exemplo) haveria, hipoteticamente, uma relação de total identificação. Esta, no

entanto, é rompida pela ordem simbólica, que *representa* (o desejo de) o Outro (terceiro elemento), o qual é introduzido na relação (seja ele o pai, a mãe – que também faz o papel de um terceiro, depois da fase de bebê da criança –, a religião, a linguagem, as preferências etc.). Essa ordem impõe ao sujeito o nome do pai, que o separa do desejo “devorador” da mãe (uma analogia com o modelo canibalista em que se acredita incorporar os “poderes” do outro), com a qual a criança forma, até a entrada no simbólico, uma unidade (a criança não se vê, até então, como um elemento separado da mãe, mas, sim, como a própria “encarnação” do desejo daquela).

2.5.2. O papel das representações nas subjetividades

Uma vez que relacionamos a noção de representação a uma falta – o que a desvincula do caráter clássico de representação como a “*apresentação*” do objeto a partir de uma realidade circunscrita –, a natureza representativa implica sempre numa ausência. Se tomarmos o aparelho de memória da teoria freudiana – que apresenta, num extremo, o esquema de percepção e, no outro, o da consciência –, poderíamos relacionar as representações (que jazem no inconsciente) também às lembranças que não podem ser trazidas pela memória porque recalçadas. No movimento de diferença entre percepção e representação surge o eu (Freud, 1996b), que emerge no dizer construindo uma ficção de si.

Embora Freud não apresente, em sua teoria, as noções de eu (*moi*) e sujeito (*Je*), Lacan (1998)⁸⁷ as trabalhou a partir de vários conceitos que trouxe da obra freudiana. Utiliza alguns esquemas para a definição da formação da função do eu, principalmente o do Estádio do espelho e o Óptico, chamado de L, inserindo, neste último, o olhar do Outro, o terceiro elemento, para a constituição então do sujeito (do inconsciente).

Essa formação seria um dos pontos de contato da teoria dos registros proposta por Lacan com a noção de *sinthoma*, já que imaginário e simbólico se imbricam com o real,

⁸⁷ “O estádio do espelho como formador da função do eu” foi uma comunicação realizada por Lacan em 1949, mas transcrita para os *Escritos* somente em publicação de 1966 (original) e no português em 1998. Neste texto, observamos a nota dos tradutores referente à diferenciação entre *Je* e *moi*, considerando que *Je* refere-se ao sujeito do inconsciente e o *moi* a “eu”, termo referente a uma das instâncias psíquicas da segunda tópica de Freud.

fazendo emergir a singularidade do sujeito do inconsciente no quarto enlaçamento do nó borromeano. Ao tratarmos, pois, da concepção de representação neste trabalho, a vinculamos às noções dos registros (ou ordens) propostos por Lacan, pois as representações implicam, por um lado, numa falta originária que remete ao furo do real e, por outro, numa constituição do imaginário como produto dos sistemas simbólicos em que são construídas. Portanto, são de natureza inconsciente e desempenham papel fundamental na construção das subjetividades.

Procuramos, nesta reflexão, (re)construir uma noção teórica mais abrangente sobre representação, utilizando, principalmente, conceitos da teoria psicanalítica freudiana e lacaniana, a fim de estabelecer um ponto de contato entre a representação e a construção das subjetividades. Assim, podemos concluir que representar implica dois elementos: representar *alguma coisa(1) para outra coisa (2)*, o que remete à concepção de sujeito de Lacan (1985b, p.194), na qual um significante representa um sujeito para um outro significante, não tendo o significante um “valor” intrínseco, a não ser de *uma* marca (portanto, o fato de ser um) na constituição da cadeia significante.

Na tentativa de estabelecer contato com a teoria freudiana, relacionamos a idéia de que o “eu” freudiano seja a “diferença” entre percepção e representação (com a intermediação da realidade); sendo, pois, fundado na diferença, não pode ser representado pelo consciente. Daí a idéia de “representante da representação”, pois o eu (freudiano) seria um dos elementos constituintes da representação (considerada numa série de traços de inscrição), mas não ela própria. Essa noção nos permite fazer uma analogia com a cadeia de significantes de Lacan, na relação de um significante para outro(s) significante(s), onde cada um é único, mas existe em relação ao outro. Assim, podemos concluir que as representações não “se sustentam por si sós” (LE GAUFÉY, 1992, p.68), mas pelo olhar do outro, e que o sujeito é afetado por elas, constituindo-se, porém, na diferença.

A partir dessa discussão teórica, pretendemos estabelecer a relação entre as representações que selecionaremos do *corpus* de pesquisa e a constituição da subjetividade, articulando o papel dos diferentes registros nos modos de subjetivação e na identidade do sujeito.

CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUAS: AQUILO QUE FALA

Embora, ao iniciar o trabalho investigativo deste estudo, tenhamos concentrado nossos objetivos na identificação e discussão primeira de representações do ensino-aprendizagem, visando, com isso, a refletir sobre o imaginário do professor em formação e da constituição de sua identidade, tornou-se impossível separar essas representações de outras que atravessavam os dizeres dos entrevistados, as quais se articulavam construindo novos pontos de identificação e, conseqüentemente, outras representações. Assim, ainda que na impossibilidade de “classificar” a natureza das representações, optamos por dividi-las em três grandes conjuntos, a partir de sua ocorrência nos dizeres do aluno-professor: (1) as representações que identificamos mais apropriadamente como as de língua, principalmente, estrangeira (antes e depois de entrar na escola); (2) as representações de ensino-aprendizagem de línguas; e (3) as representações de escola pública e particular e de seus professores.

Estaremos, no entanto, nos referindo a esses grupos, simultaneamente, em vários pontos da análise, por entendermos que as representações se enredam, se entrecruzam, às vezes, complementando-se; outras, contradizendo-se, para compor nossa interpretação analítica, que espera mais que esclarecer, trazer pontos de questionamento.

3.1. O imaginário da(s) língua(s) estrangeira(s): uma construção que se inicia antes da escola e que assume novos sentidos ao longo da vida estudantil

Nosso objetivo, ao trazer essa primeira seleção de recortes, é identificar, principalmente, as representações de língua estrangeira que circulam no imaginário dos

alunos-professores. Muitas dessas imagens surgem antes de ingressarem no ensino formal de línguas, embora elas se mesquem, na narrativa, com diferentes momentos da história do sujeito com essas línguas.

Percebemos, ao trabalhar com a análise, a recorrência de temas e sentimentos na construção desse imaginário de línguas, que levaram a certas regularidades no discurso. Por isso, estaremos focando nossa atenção em três eixos norteadores: (1) o modo como os interlocutores criam sua narrativa (ficcional) sobre essas representações e que afloram sua relação com a língua; (2) a relação da língua estrangeira com a construção de um objeto amoroso; e (3) o imaginário das línguas (materna e estrangeira) confinado a um jogo de posições – “dentro” e “fora” –, na constituição do sujeito e na narrativa.

Para iniciar a análise, trazemos um recorte discursivo do aluno-professor 1 (A1). Como este recorte foi selecionado a partir da resposta do entrevistado a uma pergunta que surgiu como desdobramento da primeira questão⁸⁸ – esta, sim, comum a todos – preferimos inserir a pergunta, também, no recorte para localizar o leitor no contexto discursivo, pois sabemos que ela norteia e, por vezes, determina o teor da resposta:

RD1 - E: *E antes de você entrar na escola?! O que você pensava da língua inglesa/ o que você imaginava dessa língua?*

A1: Eu ficava DESLUMBRADA!// Assim como eu percebo que os meus alunos também ficam// A gente tem vontade de traduzir tudo/ quer saber o que significa/ principalmente em relação à música// Eu penso muito nisso/ que a gente sempre teve vontade de saber o que significava as letras de músicas/ então eu tinha vontade de saber... curiosidade/ acho que.../ o que leva a criança e o adolescente é a curiosidade que corresponde/ que aquele cantor que pega aquela melodia tão bonita/ mas o que ele quer dizer...// Então eu acho que antes eu tinha uma curiosidade em relação à língua/ vontade de saber realmente o significado

⁸⁸ Destacamos novamente ao leitor a pergunta principal, comum a todos os entrevistados: *Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/como ela entrou na sua vida/ como você encarava essa língua antes de entrar na escola/ e depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola.*

Nesse primeiro recorte, A1, ao narrar seus primeiros contatos com a língua estrangeira, diz-se deslumbrada, sensação que também “identifica” em seus alunos da escola primária, onde é professora de todas as disciplinas (exceto inglês, que é ministrado por outra professora). O enunciador parece-nos remeter a uma experiência maravilhosa, inigualável. Atentemos, no entanto, para possíveis sentidos do adjetivo, formado a partir do verbo “deslumbrar”. Este remete, semanticamente, também à experiência de cegamento, de ofuscamento, pela quantidade excessiva de luz. Nesse contexto, dá-se o encontro entre o sujeito e o objeto que parece ser o escolhido como merecedor de seu amor (a língua estrangeira), ainda que este lhe seja um total desconhecido. Assim, a representação primeira que identificamos sobre a língua inglesa é de caráter ambíguo, pois o excesso de luz também cega.

Comparamos, aqui, tal imaginário ao sentimento de aniquilamento causado pela paixão, que atinge o sujeito por desespero ou excesso⁸⁹. Parece ser um sentimento em relação à língua sobre o qual o sujeito não tem controle e pelo qual é capturado (causando-lhe, então, o deslumbramento). Essa situação o coloca em uma posição de passividade, de submissão, em relação a esse objeto. Entretanto, no uso de outras expressões que acompanham seu dizer (*A gente tem vontade de traduzir tudo/ quer saber o que significa/ tinha vontade de saber... curiosidade*), o enunciador assume a posição ativa sobre o objeto amado e, nessa posição, busca ter controle sobre ele, como se fosse possível atingir sua completude, “traduzindo tudo”.

Traduzir parece ser a tentativa de dominar o desconhecido, o “estranho” da língua estrangeira, buscando sentidos que afastariam o “estranhamento” e a inadequação causados na/pela língua estrangeira, lugar de desejo do Outro, que o atrai, que o deslumbra,

⁸⁹ Muitas das imagens referentes à língua estrangeira que a remetem ao lugar de objeto amoroso foram trabalhadas a partir da discussão de Barthes (1990 [1977]) sobre a constituição do discurso amoroso. Através de fragmentos de textos (principalmente, literários), o autor descreve a relação amorosa em momentos diversos: primeiramente, o da captura, em que o sujeito se submete totalmente ao objeto/ser amado, remetendo a um estado de loucura. Depois, o momento da conquista, em que tenta adequar o objeto amoroso à sua imaginária perfeição; e, finalmente, o momento de decadência ou de consolidação da relação, em que o sujeito ou se desilude com o objeto amoroso, trocando-o por um “novo” (o qual “responderia” imaginariamente às suas expectativas idealizadas), ou aceita o outro com seus defeitos e qualidades, estabelecendo, então, uma relação não mais especular com ele, pois baseada na diferença que o outro representa para sua subjetividade.

talvez, exatamente, por ser diferente. Na “vontade de traduzir tudo”, o enunciador sugere a busca (ilusória) pelo “sentido completo” na e da língua estrangeira, que é retomado nos dizeres *vontade de saber* e *curiosidade*, os quais revelam um sujeito que se quer racional, centrado e que tenta ter controle sobre o que diz e sobre as sensações que a língua “estranha” lhe causa.

Dessa forma, o sujeito tenta “domar” a curiosidade (*eu tinha vontade de saber... curiosidade*) sobre a língua estrangeira, tornando-a um “conhecido” na língua que ele domina (a portuguesa, provavelmente, que A1 tem como língua materna), transformando significantes – cujos sentidos são “velados” ao sujeito – em significados correspondentes na língua familiar, daí o desejo de *saber o que significa*.

Notamos, ainda, no dizer de A1, como as palavras vão sendo acrescentadas ao fio discursivo, apresentando uma seqüência de expressões com elementos lexicais que se repetem e outros novos, que vão sendo introduzidos, pelos quais se processam pequenos deslizamentos de sentido, mas que guardam, no entanto, certa semelhança com itens anteriores apresentados na cadeia discursiva: *a gente tem vontade de traduzir tudo; quer saber o que significa/principalmente em relação à música; a gente sempre teve vontade de saber o que significava as letras de música; tinha vontade de saber... curiosidade; o que leva a criança e o adolescente é a curiosidade...; acho que antes eu tinha uma curiosidade; vontade de saber realmente o significado*. Essa relação que se estabelece entre os significantes nos parece remeter, no discurso, a uma cadeia metonímica, em que tais significantes vão sendo desdobrados em outros, pois o sujeito tem a necessidade de (se) explicar mais e mais, traduzindo sua falta constitutiva num excesso na linguagem.

Se considerarmos a metonímia como um processo de deslizamento em que algo se mantém do sentido (discurso do mesmo numa materialidade que, às vezes, é diferente), o discurso desse sujeito se constrói, basicamente, sobre repetições, sobre um conjunto de imagens recorrentes em que o objeto amoroso, no caso, a língua estrangeira, parece ser um objeto substituto do desejo que nele tenta se materializar (projetando-se, pois, como uma fantasia que se coloca como um anteparo do desejo). Esse objeto amoroso confina-se à ordem do imaginário, pois o sujeito não se relaciona simbolicamente com ele, mas com as

imagens que faz dele. Por isso, fica mais fácil para o sujeito trocá-lo a seu bel-prazer (como observaremos no próximo recorte).

Desses dizeres que se repetem e se ampliam focamos, particularmente, um pequeno trecho: *eu acho que antes eu tinha uma curiosidade em relação à língua*. Percebe-se, nesse dizer, que, se a curiosidade era parte da relação de A1 com a língua inglesa, algo se modificou ao longo desse contato formal na escola, pois a curiosidade parece não mais existir: teria a escola “matado” essa curiosidade, pois lhe teria dado a ilusão de que já “domina” a língua (o estranho)? Ou “dominar a língua inglesa” é do campo do (im)possível, o que ratifica a presença do estranho como algo desejável e que, ao mesmo tempo, causa medo (e assusta)? Passemos, então, a um outro recorte de A1, em que comenta seus primeiros contatos com o inglês na escola, onde buscaremos indícios na materialidade lingüística para sustentar nossa interpretação:

RD2 - A1: *É... eu fiquei com me... assustada./ Foi difícil!/ foi difícil!/ A gente .../ ainda sinto muita dificuldade na língua inglesa// Foi.../ ao mesmo tempo que foi gratificante/ foi assustador!/ Fiquei com medo... não ia dar certo// Tanto que eu relutei...// Na verdade/ eu tô fazendo a língua inglesa/ porque não tem opção de língua espanhola/ a minha vontade era fazer língua espanhola/ porque é uma relutância.../ eu tenho que já... já.../ que eu acho que não vou aprender// Acho que é muito difícil/ porque é muito fora do meu contexto/ e eu fiquei assustada/ Eu sabia que eu ia ter muita dificuldade*

Nesse recorte, A1 aponta para uma diversidade de representações sobre a língua inglesa que a constituem, as quais são expressas, no fio do discurso, por uma mistura de medo, dificuldade e de uma sensação de bem-estar. Materializam-se tanto pela repetição (*Foi difícil!/ foi difícil*), quanto pela hesitação, pelas pausas e interrupções: *a gente... ainda sinto muita dificuldade; eu fiquei com me....* Nesse último exemplo, “me” se refere, provavelmente, ao termo “medo”, depois rephraseado como algo que deixou A1 *assustada* e, que, mais adiante, no entanto, retorna como *fiquei com medo*. Nota-se, porém, que as sensações de “estranhamento”, de dificuldade, predominam e, mesmo no uso do adjetivo “gratificante”, há a presença de um “extraordinário”: aquilo que é gratificante é algo que se

retribui acima do que é devido, pela própria dificuldade de sua realização, o que invoca, além de imaginário de dificuldade, o de excesso. No entanto, o dizer fragmentado de A1 parece sugerir uma subjetividade marcada pela falta, pela incapacidade do sujeito de exprimir na/pela linguagem o que sente.

Para interpretar o medo que aqui está muito presente no dizer de A1, buscamos, nos estudos de Freud (1920), algumas considerações sobre este sentimento. Segundo o autor, o medo exige um objeto definido sobre o qual recaia o temor; já o susto é causado frente a algo que o sujeito considera um perigo e para o qual seu sistema psíquico não está preparado a enfrentar. Para A1, portanto, a língua inglesa assume esse lugar de perigo para o sujeito e provavelmente para uma identidade já conquistada, tanto é que esse enunciador justifica a dificuldade em aprendê-la, por esta língua estar “muito fora de seu contexto”, ou seja, ele não se encontra preparado para enfrentá-la, para fazer mudanças em sua constituição subjetiva.

O relato que A1 faz da experiência com a língua inglesa traz, ainda, algo da configuração do discurso amoroso: no começo, o imaginário que circunda a paixão e o ser amado é positivo. Depois, ele vai se alterando e, às vezes, até se inverte. É o que parece ter acontecido com A1 em relação à língua inglesa, ao entrar na escola: o deslumbramento e a curiosidade por essa língua acabam; por isso, a “falta” que alimentaria esse desejo é deslocada para um outro objeto: a língua espanhola. Parece contribuir para este desencanto, a “coisificação” do desejo da e pela língua inglesa na escola, através da aprendizagem – a própria homogeneização do aprender parece levar a isso⁹⁰. Esse processo força um rompimento com um possível laço afetivo com essa língua, que passa a ser descrita como algo (um objeto, um instrumento) “difícil”⁹¹ de se aprender e se apreender.

Consideramos, então, que a dificuldade e, mais especificamente, o medo – já que este é incontrolável e de natureza inconsciente –, pode gerar, no sujeito, a repulsa à aprendizagem da língua, como já indicara Coracini (2003a). Daí o entrevistado dizer que

⁹⁰ Desenvolveremos essa questão nas representações de ensino-aprendizagem de línguas, na próxima seção deste estudo.

⁹¹ Cabe, aqui, a observação que já fora levantada por Ghiraldelo (2002) sobre o imaginário de dificuldade em torno da língua estrangeira (e, conseqüentemente, de sua aprendizagem), uma regularidade também no dizer de seus entrevistados.

“relutou”, ou seja, que sua entrada no aprendizado de língua inglesa foi marcada por uma resistência. Essa resistência parece associada ao contato com o estranho (LE) na escola, na maneira como ele é conformado e “domesticado” no ensino, perdendo, muitas vezes, seu poder de atração, seu caráter de diferente – característica que, freqüentemente, leva alguém a estudar línguas. A necessidade, portanto, de tornar “familiar” a língua estrangeira é o que o discurso do senso comum coloca como uma injunção. Tanto é que esse enunciador justifica a dificuldade em aprendê-la, por esta língua estar “muito fora de seu contexto”, o que implica em colocar a língua inglesa num certo distanciamento em relação à sua subjetividade, como algo “fora” de si. O imaginário de língua estrangeira constrói-se, para A1, portanto, em torno de algo que parece externo à sua subjetividade; daí a língua inglesa estar associada a um “fora”.

Podemos interpretar que a resistência descrita por A1 em relação ao inglês, que se traduz em sua relutância em aceitar esta língua (*eu relutei; é uma relutância*) está relacionada a uma possível ameaça para a sua identidade construída numa outra língua (geralmente, naquela que o fez sujeito e que é identificada como a língua dita materna). Nessa, o sujeito e sua identidade ver-se-iam, em contraposição ao “mal-estar” que lhe causa o inglês, numa situação de conforto, de estabilidade, estado que é buscado, pelo sujeito, segundo a psicanálise, no princípio do prazer (FREUD, 1920). Aquela língua estrangeira que, segundo o dizer do sujeito, causava o sentimento de deslumbramento e medo é, então, trocada por um novo objeto (parcial) de “desejo”, aqui, assumido como um objeto (fetichista) de demanda de consumo: a língua espanhola – a qual parece ocupar um espaço estritamente imaginário na constituição do sujeito, como poderemos observar na análise do próximo recorte do dizer de A1.

Outro aspecto de grande importância na análise que podemos considerar no segundo recorte é que A1 diz que estuda inglês porque não tem a opção do espanhol, no curso da faculdade. Essa afirmação nos leva a considerar que, nesse caso, o sujeito não assume seu “desejo”, entendido no viés psicanalítico, como algo que o desafia constantemente à mudança e que exige dele uma tomada de decisão, pois atribui à instituição escolar a responsabilidade por estudar essa língua, não a si próprio. De alguma forma, temos a ruptura com um pretense discurso amoroso, ficcional, que emergia na

narrativa desse sujeito até então: na desresponsabilização por sua escolha, temos fragmentos de um sujeito que não se constrói só pela falta e pela busca de seu desejo. Ele seria levado a tomar certas atitudes como se fosse “obrigado” a se submeter a elas (obedecendo ao desejo de outros). Essa conduta do eu, ditada por outras pessoas e pelos mecanismos de agenciamento, impor-se-ia ao sujeito como se ele não tivesse outra escolha que não fosse a de fazer o curso na instituição superior em que estudava, o que o faz repetir e gozar nessa e dessa repetição.

Retomando, na análise, o sentimento de familiaridade com a língua espanhola, este aparece acompanhado de uma identificação (imaginária) com a cultura espanhola, já que, para o sujeito, a língua vincula-se à forma de expressão de uma cultura “fechada”, completa:

RD3 - A1: É porque eu tenho vontade de conhecer a cultura espanhola/ a cultura dos povos que foram.../ que têm.../ que falam a língua espanhola/ Ah/ o idealismo deles.../ como eles [*inaudível*] acompanham pra fazer um trabalho/ como eles acreditam no trabalho deles// Aí eles têm um trabalho da Venezuela/ que o povo é que decide/ que o povo decidiu apoiar.../ o... esqueci! [*a entrevistadora diz: “Chaves?”*]/ O Chaves/ Como os médicos cubanos aceitaram.../ ficaram... [*inaudível*] para ganhar os 800 reais.../ Os nossos médicos mesmo não conseguem// Como eles conseguem manter aquela ordem de comer o que é da safra/ de todos viverem daquela forma/ como eles conseguem ser tão guerreiros.../ e falei também do sotaque/ né?/ Eles têm uma.../ a língua que tem uma melodia/ que parece cantada/ que tem um charme/ Eu lembro que eu trabalhava na *F* (nome da empresa) e tinha um gerente argentino/da Argentina mesmo/ que veio para o Brasil// quando ele foi dar uma palestra pra gente/ ele começava a falar devagar...portunhol/ né?/ a gente entendia (...)

Conhecer a língua coloca-se como um modo de acesso à cultura “fantasiada” e, até certo ponto, “conhecida” pelo imaginário (observemos o uso do termo *portunhol*, que aproxima a língua “estrangeira” à “materna”, metamorfoseando-as). O sujeito-enunciador procura, em sua narrativa, dar motivos, “justificar” racionalmente, sua admiração pela língua – e cultura –, que nomeia genericamente como espanhola (estabelecendo,

implicitamente, uma “oposição” com a língua inglesa, aquela que “estava fora de seu contexto”). No entanto, a cultura espanhola que é por ele descrita como *a cultura dos povos que falam a língua espanhola* (língua que aparece singularizada como se fosse única e idêntica nas diferentes referências de origem) é também uma criação ficcional do sujeito, que a apresenta (com o recurso gramatical do artigo definido) como “a” cultura espanhola, embora, em seu dizer, remeta-se a diferentes culturas: à venezuelana, citada em *o trabalho do povo da Venezuela*; à cubana, quando fala dos *médicos cubanos*; e à argentina, quando relata sua experiência profissional com o *gerente argentino*, homogeneizando todas as “personagens” de sua história como pertencentes a uma única língua e cultura familiar, tornando-as, em seu imaginário, uma. Os argumentos, então, que oferece parecem ter sentido apenas para ele (essa é sua verdade!).

Se a narrativa produzida é uma invenção do sujeito, ainda assim é a condição de verdade da qual dispõe para contar (ser levado em conta) e contar-se (falar sobre si), tornando-se “eu” e, ilusoriamente, a origem do discurso. Ainda assim, a narrativa é sempre habitada por outras vozes que fazem parte da memória discursiva do sujeito: é a heterogeneidade discursiva que aflora, por exemplo, nos dizeres do senso comum, que A1 narra: *eles conseguem manter aquela ordem de comer o que é da safra; eles conseguem ser tão guerreiros*, revelando certas nuances de um discurso político de esquerda esvaziado, do qual, ainda assim, o “eu” consente ser o porta-voz.

Se, por um lado, o sujeito quer convencer-nos e a si próprio de que seu interesse em estudar a língua espanhola se dá por essa “identidade cultural”, por outro, também revela uma atração pela língua espanhola que remete ao mundo pulsional⁹²: *descreve-a com um sotaque, uma melodia, parece cantada, tem um charme*, características relacionadas à

⁹² O mundo pulsional refere-se às pulsões. Segundo Jorge (2002), pulsão é um conceito trazido da teoria freudiana em que se projeta o tênue limite entre o psíquico e o somático, revelando a imbricação entre corpo e mente. No desenvolvimento de sua obra, Freud irá contrapor as chamadas pulsões de vida à pulsão de morte. Quanto a Lacan, este estabelece, em sua teoria, a relação de pulsão com o efeito da demanda do Outro, através da linguagem, relacionando as bordas orificiais como os locais no corpo em que há a troca com o Outro. Na impossibilidade de satisfação plena, entra em cena o Real, na “forma” do *objeto a*, impossível de ser simbolizado.

pulsão invocante⁹³, que A1 já revelara, em RD1, em relação, entretanto, à “melodia” das músicas em língua inglesa. Em relação ao espanhol, foi na palestra do argentino que esses sentimentos afloraram, o que nos leva à conclusão, ainda que prematura, de que tais aspectos, numa situação formal de aprendizagem de língua estrangeira, parecem não ser levados em conta, ignorando certas condições para o sujeito colocar seu desejo em movimento.

Mas que desejo seria este, se, na psicanálise, ele não é tangível ou simbolizado, mas apenas pressuposto pela falta constitutiva no sujeito? Em RD2, no trecho: *na verdade/ eu tô fazendo a língua inglesa/ porque não tem opção de língua espanhola/ a minha vontade era fazer língua espanhola*, o sujeito parece expor um pouco do que seria socialmente reconhecido como “desejo” (expresso, então, como “vontade”), que se traduz por um desejo de possuir algo, de preencher uma falta com um objeto qualquer. E o que dizer, então, daquele outro desejo, do qual trata a psicanálise, marcado, ao mesmo tempo, por sentimentos antagônicos como a atração e o medo pela língua inglesa, os quais aparecem nos recortes 1 e 2, quando A1 afirma que *ficava deslumbrada*, *tinha vontade de traduzir tudo*, e, ainda, como *uma relutância (...)*, já que não ia *aprender (...)*, *que é muito difícil*, que sabia que teria *muita dificuldade* e que ficou *assustada*?

Que língua se aproximaria do indecifrável, indefinível objeto causador de desejo no sujeito (*objeto a*), ainda que este tenha se perdido no momento em que o sujeito ingressou na ordem do simbólico, a partir da impossibilidade de dizer e se dizer por completo numa língua qualquer (inclusive, na dita materna)? Haveria, então, uma busca do sujeito em tentar se dizer por completo na língua do Outro, ou seja, de fazer nela e por ela o “empenhamento” de seu desejo?

⁹³ A pulsão invocante (relacionada à voz), ao lado da escópica (olhar), foram chamadas por Lacan de pulsões componentes por estarem relacionadas ao *desejo do Outro*. Quanto às pulsões oral e anal, próprias de fases da libido, estariam relacionadas à *demanda do Outro*. Todas elas se referem aos quatro objetos *a* primordiais (a voz, o olhar, o seio e as fezes) e não possuem imagem especular. É pelos orifícios corporais que evadem as pulsões, na tentativa de se resgatar a perda original (JORGE, 2002, 53-57).

A hipótese de interpretação que nos parece mais sustentável pela materialidade lingüística é a de que o sujeito parece escolher a língua espanhola como objeto parcial⁹⁴ de satisfação – um objeto, portanto, de consumo para substituir o desejo (inapreensível) –, para tentar “tamponar” a falta que lhe é constitutiva, não assumindo as conseqüências de um desejo desafiador que, talvez, o inglês provoque, com sentimentos de natureza inconsciente como o medo, a surpresa e o deslumbramento, que remetem a língua inglesa a uma “estranheza” radical, daí o afastamento do sujeito.

Lembremos, então, que a condição para o sujeito desejar não está em relação direta a um querer consciente. O desejo supõe a falta, encerra riscos que nem sempre o sujeito está propenso a correr. Esta parece uma interpretação possível para a resistência desse sujeito – cheio de relutâncias – em aceitar o que, para ele, é tão diferente. O desconhecido dessa língua impõe-se, talvez, como um “agente” perturbador de uma identidade que ele já “possui” e que foi construída na língua primeira em que se fez sujeito (a língua dita materna). O espanhol seria a língua estrangeira que, em seu imaginário, parece mais próxima de sua primeira língua (construindo um *portunhol*) e, por isso mesmo, daria ao sujeito uma pseudo-sensação de “amparo” e conforto em sua identidade.

Notamos, enfim, que as imagens que A1 constrói em sua narrativa para descrever língua(s) estrangeira(s) são representações predominantemente da ordem do imaginário, que se apresentam mais ou menos fixas, imutáveis: o inglês é difícil, fora do contexto; o espanhol tem uma melodia, parece cantado, tem charme, pode ser entendido por um brasileiro. Essas representações parecem corroboradas pelo senso comum, pelo mundo social, daí sua “identidade” se manter, aparentemente, a mesma, após o contato com as línguas estrangeiras, inclusive no curso de formação em língua inglesa (o sujeito continuará, sempre, sentindo-se “em falta” e sempre buscando tamponá-la!).

Há, de certa forma, uma resistência, por parte de A1, em aceitar a “estranheiridade” das línguas como parte de si e, portanto, de sua subjetividade. Assim, o que parecia remeter ao desejo do sujeito, no primeiro recorte de A1 (no deslumbramento

⁹⁴ Lacan não considera que o objeto parcial represente parte do objeto total de desejo, mas que serve como representação parcial da função que o produz (*objeto a*), o que remete ao conceito de representação diplomática (ver subseção “2.5.1. Conceituando representações em diferentes linhas teóricas”, no capítulo II).

em relação à língua inglesa), não se sustenta ao longo de seu dizer, já que o sujeito não se responsabiliza por aquilo (a língua inglesa) que diz deslumbrá-lo e não assume os riscos (a incerteza) desse envolvimento.

Dando prosseguimento ao estudo sobre o imaginário envolvido nos primeiros contatos com a(s) língua(s) estrangeira(s), passemos para a análise dos recortes discursivos de outro entrevistado (A2). Começamos com o início de sua narrativa, na qual, respondendo à pergunta introdutória, observamos que as suas representações de língua estão bastante articuladas às representações de ensino-aprendizagem. Sentimos a necessidade de trazer essa primeira parte da narrativa, porque, nela, A2 relaciona vários elementos aparentemente distintos para descrever o que, em sua memória, participa do imaginário construído em torno da língua estrangeira. Observemos, então, o recorte:

RD4 - A2: Eu não tive oportunidade de entrar no pré/ porque não tinha vaga/ Então a minha mãe me alfabetizou em casa/ com aquela cartilha... *Caminho Suave.../* antiga, linda/ mas que eu gosto dela até hoje// Então eu aprendi ... é... identificar a escrita/ em casa/ com a minha mãe// É... desde esse momento/ eu sempre gostei muito/ Por quê?/ Porque ela e meu pai liam histórias pra gente o tempo todo/ Então eu já gostava muito/ e... meu pai sempre escutou música em língua estrangeira// Dificilmente ele escutava música popular brasileira/ e eu me identifiquei já/ desde já.../ por causa da leitura que a minha mãe fazia com a gente/ que eu me encantava/ eu ficava imaginando o mundo e a melodia do som/ aquela melodia da música me chamava atenção (...)

A princípio, levantamos algumas questões gerais que poderiam ser suscitadas a partir desse recorte do relato: o que leva a aluna a descrever sua experiência em língua estrangeira a partir de sua alfabetização na língua dita materna? E a associação entre a escrita e a leitura? E a presença, logo no início de sua fala – e que irá permear todo seu relato –, das imagens materna e paterna? E o papel da “cartilha” de alfabetização nesse processo?

Notamos que a entrevistada parece afastar-se da questão por nós proposta, ou seja, de falar como a(s) língua(s) estrangeira(s) teria(m) “entrado” em sua vida e suas

primeiras experiências com essa(s) língua(s). Remetemo-nos ao aparente afastamento porque, embora não pareça fazer “sentido” a associação que a entrevistada faz da língua estrangeira com sua alfabetização em língua materna, seu dizer é perpassado por um sentido “não-lógico” (ao qual não temos acesso, pois é de natureza inconsciente), que permite a esse sujeito (cindido) fazer essa articulação através de sua memória. Dessa relação significativa, temos apenas indícios trazidos à superfície lingüística: pelo seu dizer, o imaginário da língua estrangeira fez-se via língua materna, aquela língua que, supostamente, a constituiu como sujeito: a escrita em LM (e o desejo da leitura) talvez tenha se constituído para A2 como um “estranho” (tal como a língua inglesa para A1), mas que foi sendo familiarizado, “aproximado” pela mãe e pela cartilha *antiga, linda* (mas que gosta). É interessante notar que A2, ao caracterizar tal objeto, empregando os adjetivos destacados e a construção sintática precedida pelo conector “mas”, parece pressupor que algo antigo não é, normalmente, merecedor de um amor (apenas o é em seu olhar, pois remete a um envolvimento amoroso do sujeito com o objeto). Ressoa, em seu dizer, um discurso de oposição entre o velho e o novo, em que o primeiro estaria associado ao tradicional, ao que estaria ultrapassado, mas que, “ainda” assim, causa desejo no sujeito.

Sua narrativa, desde o início, parece impregnada por uma afetividade que remete à infância, invocando as figuras marcantes na formação de seu psiquismo (principalmente o pai e a mãe) e fazendo do ambiente que cerca esse imaginário sobre línguas (e sobre aprendizagem) um espaço aparentemente acolhedor e familiar.

Rose (2001a, p.162), por uma perspectiva deleuzeana, afirma que a construção da narrativa do eu está articulada às formas de agenciamento, das quais fazem parte, por exemplo, as memórias produzidas pelas fotos, pelas histórias familiares, pelos documentos, relatos, cartas etc. – as chamadas “tecnologias da memória” –, criando uma “biografia psicológica” e autorizada do eu. Através desses recursos, o eu “recupera” fragmentos de uma memória “esquecida”, organizando-a segundo uma certa lógica, criando, assim, uma história sobre si – e sobre os outros. Assim, retomando o dizer da entrevistada (RD4), diferentes tecnologias da memória – cartilha, língua dita materna e estrangeira, as histórias contadas pelo pai e pela mãe – se entrelaçam, servindo como uma “causa” aparente para a entrevistada justificar porque gosta do inglês; essa relação, no entanto, lhe é completamente

peculiar, pois remete a um imaginário constituído por ela a partir dos outros e do Outro, inconsciente. Por essas tecnologias da memória, o eu constrói sua história e suas representações de línguas.

Assim, se, nos recortes de A1, havia uma atmosfera de “estranheza” e deslumbramento em relação à língua inglesa, A2, por outro lado, associa, primeiramente, seu imaginário de línguas à alfabetização na língua portuguesa, a qual teria acontecido em casa, com a mãe, remetendo ao conforto aparente do ambiente familiar, de onde “partem” boas lembranças da infância, ao lado do pai e da mãe. A escrita e a leitura em língua portuguesa – que parece ser a língua materna de A2 – surgem, portanto, articuladas à construção do imaginário de línguas estrangeiras também, o que coloca em questionamento a clássica divisão entre língua materna e estrangeira. A escrita em língua portuguesa – e a posterior leitura nessa língua – mostra-se como um “estranho” para esse sujeito, que se torna acessível (e familiar) com a intermediação da mãe.

O dizer de A2, marcado pela afetividade familiar, como levantamos, é um traço da narrativa desse sujeito. Há grande aproximação, também, com o discurso amoroso – já levantado na análise dos recortes pertencentes a A1. Primeiro, há a exacerbação frente ao objeto amado que ora aparece como a própria língua inglesa (*meu pai sempre escutou música em língua estrangeira (...) eu me identifiquei já/ desde já*), ora se “materializa” na cartilha de alfabetização, ora nas histórias lidas, ora na música. Em outras palavras, poderíamos dizer que é assim que o sujeito tenta “expressar”, pela linguagem, um desejo inexprimível, fazendo com que objetos assumam formas parciais de satisfação para o desejo que o constitui.

Observemos que o “eu” atual, que conta sua história do passado (uma história que a memória fragmentada, feita também de “esquecimentos”, selecionou) busca dar à sua narrativa uma “logicidade”, através de recursos lingüísticos (sublinhados em RD4), com os quais estabelece laços explicativos, causais e temporais entre os “fatos” (*porque; então; desde esse momento; por causa*). Há, por exemplo, o uso da locução temporal *até hoje* por três vezes, indicando uma relação de “continuidade” que se estabelece entre os fatos do passado e os do presente. Há, porém, equívocos nessa linearidade temporal: o enunciador usa a locução adverbial temporal *desde já* como sinônimo da locução *desde esse momento*,

a qual já fora usada anteriormente. No entanto, *desde já*, usada inicialmente para descrever o momento em que o interesse pela música estrangeira é despertado em A2, introduz também a leitura da mãe como fator de interesse nas línguas. A expressão *desde já* remete, portanto, ao momento precoce da infância reconstituído pelo eu no momento da enunciação, o que indica que o processo de construção da memória se dá sempre *a posteriori*.

Essa frágil lógica se perde, ainda, ao investigar a argumentação do enunciador: pelo fato de não ter feito o *pré*, A2 foi alfabetizada pela mãe em casa com a cartilha, ouvindo, ainda, historinhas contadas pelo pai e pela mãe, o que a fez “gostar”; mas, gostar de quê? De historinhas e/ou da(s) língua(s), já que a pergunta da entrevistadora se referia a esta(s)? Além disso, relata que, por ouvir música em língua estrangeira, passou a se identificar com ela (música e/ou língua estrangeira?), apontando, por outro lado, que foi “por causa” da *leitura* que pôde imaginar o mundo, através da *melodia da música*. Assim, os nexos lógicos que aparecem na materialidade lingüística não dão conta – afinal, a língua sempre falha – das associações de sentido que o sujeito aponta em seu dizer. Este é “atropelado” por relações que não estão contidas na linearidade do fio discursivo e que trazem à tona a presença de uma (i)lógica do inconsciente, inconsciente constituído por significantes, cujo saber o sujeito não sabe que tem (FINK, 1998, p.42).

Embora A1 e A2 priorizem, em seus primeiros contatos com as línguas, experiências sensoriais vinculadas à musicalidade da língua, a relação que A2 faz com o “som” da língua estrangeira permite uma interpretação: antes de a língua estrangeira ser o objeto de amor é o som que se inscreve nesse sujeito como marca de desejo, som que pode estar associado, inclusive, a traços fonéticos da língua em que se constituiu como sujeito (a língua em que a mãe contava histórias). Essa possibilidade interpretativa permite que entendamos a imbricação, a não-distinção e a “(con) fusão”⁹⁵ entre LM/LE na narrativa de

⁹⁵ Termo utilizado por Coracini, em comunicação oral proferida no VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (2007b), intitulada “Linguagem, poder e subjetividade na pós-modernidade”, com o qual a autora joga com a interpretação dupla de sentido do termo, que abarcaria, ao mesmo tempo, a multiplicidade (fusão) e a não-distinção (confusão) entre língua materna e estrangeira.

A2, inclusive quando cita as leituras de historinhas feitas pelo pai e pela mãe, a música estrangeira que o pai escutava etc.

Podemos sugerir, então, que a percepção do som estaria associada à voz deles e não propriamente à língua que é ouvida, pois a voz (conhecida) remeteria ao estágio primeiro da imaginária completude daquele que ainda não fala. Daí a narrativa desse sujeito estar imersa na afetividade do mundo infantil em que o registro imaginário predomina. Embora o eu-centrado enuncie a música estrangeira como um aspecto motivador do interesse na língua inglesa, em RD4 (*meu pai sempre escutou música em língua estrangeira// Dificilmente ele escutava música popular brasileira/ e eu me identifiquei já/ desde já*), no trecho que se segue, do mesmo recorte (*por causa da leitura que a minha mãe fazia com a gente/ que eu me encantava/ eu ficava imaginando o mundo e a melodia do som/ aquela melodia da música me chamava atenção*), reforça-se a hipótese interpretativa que coloca a “voz” (a sonoridade evocada) como um dos possíveis “suportes que [o sujeito] encontra para o desejo do Outro” (Jorge, 2002, p.52), rompendo, então, com a pretensa lógica que o enunciador quer atribuir à outra língua (na busca de sentidos, na tradução, como no exemplo, extraído em outra parte da narrativa: *o que podia entender/ o que eu podia ir atrás/ eu ficava buscando... traduzindo...*), uma vez que a coloca em associação com o mundo das pulsões e com o *objeto a* (faltante).

Em outro trecho da entrevista, o enunciador apresenta outro objeto “responsável” (outras tecnologias da memória, além da cartilha, das músicas, das historinhas) por desenvolver seu gosto pela língua inglesa, citando, então, o livro que ganhara do pai, com o qual realizou as leituras de histórias de Shakespeare, em português:

RD5 – A2: Porque meu pai sempre teve MUITOS livros.../ muitos livros/ tanto que o primeiro livro que eu li foi *Romeu e Julieta*/ (...) na época ele tinha a coleção do Monteiro Lobato/ mas eu não me identificava.../ achava as historinhas muito bobas/ Então eu pegava/ folheava/ achava bonitinho as figuras/ mas eu não me interessava em ler/ e fui deixando... fui deixando.../ Aí o meu pai me mostrou esse livro/ que eram quatro/ né?!/ do Shakespeare/ quatro histórias/ aí eu li *Romeu e Julieta*/ gostei/ aí eu li outro/ gostei/ e outro... outro/ aí eu não parei mais/ Fui... fui... fui lendo um monte/ eu adoro isso!/ Adoro inglês... (...)

Nos livros estão contidas histórias; ao lê-las o sujeito constitui sua própria história: a partir do Outro e da experiência dos outros. A narrativa se coloca, pois, como um espaço onde o sujeito pode se dizer como eu (passando a ser o “dono” da história). Uma possibilidade de interpretação que podemos sugerir, a partir da análise desse recorte, é que o romance parece constituir esse sujeito neurótico, o qual busca sentido para tudo, não permitindo as “historinhas bobas”, o *nonsense* (o qual aparece, na narrativa de A2, associado à obra de Lobato).

Esse dizer nos leva a pensar também sobre a possibilidade de que a causa do desejo (o objeto *a* lacaniano) poderia estar relacionado, mais do que à língua, à própria leitura, ou, refletindo em consonância com a psicanálise, de que não importa muito qual o “objeto-alvo” que o sujeito associa ao desejo – já que este é sempre inapreensível e o objeto substituto será sempre parcial – mas a constatação de uma falta que pretende tamponar com ele e que assume diferentes formas fantasísticas.

Chegamos a essa reflexão, pois, em ambos os recortes de A2 (RD4 e RD5), notamos que a língua (seja a portuguesa, no processo de alfabetização e no acesso à literatura inglesa, seja a inglesa, no contato com a música) é “acessada” sempre pela presença de um outro (pai, mãe), através de objetos (livro, cartilha ou música) que “desencadeiam” a causa do desejo – particularmente da falta – no sujeito. O outro, inconscientemente, oferece um objeto substituto da falta, com o qual o sujeito construirá certas identificações e relações simbólicas (significantes), conformando seu imaginário (de línguas) e produzindo, às vezes, novas relações no campo do simbólico com essas línguas.

Retomando o recorte discursivo 5, no qual A2 vincula seu imaginário de línguas também à leitura de autores de língua inglesa, observa-se, porém, que a “razão” para “adorar inglês” é construída pelo sujeito a partir da literatura inglesa (adoro *isso*), mas que foi lida em português, ou seja, o acesso à língua/cultura estrangeira deu-se via a chamada língua materna (no caso, a língua portuguesa), sendo impossível para o sujeito “separá-las” em seu dizer. Se essa hipótese for plausível, podemos afirmar que, em sua constituição identitária, essa separação também é do campo do impossível. Ao remeter-se à leitura de autores ingleses via a dita língua materna, a identidade do sujeito se revela

marcada por uma constituição híbrida, em que as chamadas línguas materna e estrangeira (no caso, aqui, inglês) se imbricam; daí o sujeito expressar, no termo “isso” de *adoro isso*, essa fusão entre a leitura de literatura inglesa feita na língua portuguesa e a própria língua inglesa.

No trecho: *ai eu li Romeu e Julieta/ gostei/ ai eu li outro/ gostei/ e outro... outro/ ai eu não parei mais/Fui... fui... fui lendo um monte/ eu adoro isso!/ Adoro inglês*, detemos nossa atenção à construção sintática que recobre o verbo “adorar”, utilizado duas vezes. Na primeira vez, quem assume a função de objeto direto desse verbo é o pronome demonstrativo “isso” (“adoro *isso*”), que pode se referir à leitura de Shakespeare e às demais histórias que teria lido, as quais parecem representar, em seu dizer, objetos de adoração do sujeito, vinculados à leitura. Na segunda ocorrência do verbo, porém, o objeto direto resumi-se ao “inglês”, o que parece demarcar que todos os outros elementos citados são apenas “meios” de acesso à sua busca final, o inglês.

Nesse aspecto, poderíamos pensar no “encontro” do sujeito com o objeto amoroso, construindo uma fantasia em torno desse objeto (a língua inglesa), que viria tamponar a falta do sujeito. A fantasia se coloca, portanto, como uma intermediação entre o desejo (relacionado ao *objeto a*) do sujeito e o desejo do Outro, suportando a falta que lhe é constitutiva.

A2 formula, no recorte selecionado, a seguir, que a atração que sente por outras línguas se constrói em torno de um imaginário de diferença, que assume, em seu dizer, a imagem de um modo diverso de falar, que o sujeito gostaria de compartilhar (tornar seu):

RD6 - A2: eu só... eu queria assim.../ eu ficava me imitando na frente do espelho.../ Então/ eu queria falar/ eu queria entender/ Até o colégio/ era essa minha intenção/ e me chamava a atenção/ né?! OUTRAS PESSOAS FALAREM OUTRAS LÍNGUAS/ EU ACHAVA MUITO BONITO/ então eu me interessava (...)

No entanto, A2 expressa admiração pelo “falar” do outro, mas este outro é uma imagem de fora, que o sujeito tenta “imitar”, repetir para si mesmo. Talvez o desejo de entender esse falar tenha a ver com a possibilidade de “assimilar” algo que lhe é estranho,

tornando-o familiar. Aqui, a idéia de “dominar” a língua estrangeira, numa atitude ativa do sujeito, está associada à fala, mas a uma fala que se assemelha à de um “papagaio”, ou seja, não há relação com o outro falante, mas uma imagem especular. O fato de expressar que ficava “imitando no espelho” pode remeter à relação imaginária com a língua estrangeira: esta espelharia o igual (o duplo de si) e não parece (até este momento, pelo menos) alterar a imagem que o sujeito faz de si, por não haver relação com o Outro, que contemplaria a ordem do simbólico.

Embora possamos sugerir que o percurso que A2 faz em torno do objeto “língua estrangeira” pareça “singular”, há pontos em comum em relação à narrativa de A1. Num primeiro momento, A1 se deslumbra com a língua inglesa (RD1), sensação semelhante à descrita por A2, nos recortes 4, 5 e 6. No entanto, por parte de A1, há, depois, o momento de ruptura com esse objeto (RD2), que se dá com o encontro das dificuldades, já no ensino formal, na escola, o que leva A1 à procura de outro objeto de expressão de amor – a língua espanhola. Quanto a A2, o sujeito continua na relação amorosa com o inglês, tentando, talvez, vencer as adversidades com a língua (como poderemos observar no recorte 50, analisado, mais adiante, na seção 3.3.1), ainda que imerso no registro imaginário, pois sua referência é, ainda, a imagem especular – a imagem de si refletida no outro (espelho).

Dessa forma, o sujeito tem dificuldade em elaborar para si um papel singular em sua relação com a língua estrangeira, refletindo (como num espelho) a repetição do mesmo. A2 parece, em RD4 e RD5, só para ficar nos dois recortes citados, colocar-se no lugar do desejo de seus pais, oferecendo-se, então, como objeto de gozo deles. Ainda que diga que gosta ou adora a língua inglesa, esta relação pode estar fadada a um fim, se considerarmos que a relação com o objeto (passional) se dá, basicamente, no campo do imaginário. Nesse campo, as relações assumem um caráter metonímico em que os objetos se sucedem para suprir a falta constitutiva do sujeito. O desencanto com o objeto amoroso pode levar a uma ruptura com ele, impedindo que haja alguma transformação, no sujeito, na relação com ele.

Apresentamos, a seguir, recortes pertencentes a outro entrevistado (A3) que retomam o discurso amoroso na relação com a língua dita estrangeira. No entanto, no caso

dessa aluna, que também já é professora, é a língua japonesa que se coloca como um objeto que vem se relacionar ao desejo de completude do sujeito e o lugar de sua falta:

RD7 - A3: No meu caso/ como eu sou criada no interior/ eu num tive contato com a língua inglesa/ eu tive contato com a língua japonesa/ porque eu fui criada no meio dos japoneses// Eu sou de Assaí/ e lá era uma cidade tipicamente de japoneses/ E eu estudava junto com os japoneses/ e eles tinham a escola brasileira e a escola japonesa/ E minha maior vontade seria aprender o japonês/ só que havia uma separação das duas raças ali/ entendeu?// Mas eu acho que o meu interesse por outra língua partiu disso aí/ que eu tinha assim paixão/ até os pequeninhos tentavam ensinar pra gente a língua japonesa/ e o inglês mesmo tava completamente fora

Destacamos, primeiramente, que, no dizer de A3, aparece com frequência a conjunção aditiva “e”, o que aponta para a construção de uma narrativa lógica, marcada por uma seqüência que tenta seguir um fluxo temporal e delimitar uma certa ordem “natural” dos fatos: o interesse pela língua estrangeira é desencadeado por um motivo, que está atrelado a outro fato e este a outro etc., de modo que o sujeito “fecha” uma explicação (racional) para seu desejo da língua japonesa, criando um regime de verdades para si.

Podemos aproximar o “interesse” por língua estrangeira de A3 com um (im)possível objeto do desejo, que assume a forma da língua japonesa, língua que, aqui, não é narrada como um código, mas como a representação de uma cultura e de uma identidade, as quais são “invejadas” (PRASSE, 1997) e admiradas pelo sujeito. A3 refere-se ao desejo como falta, já que é impossível de ser realizado: *minha maior vontade seria aprender o japonês/ só que havia uma separação das duas raças ali.*

O sujeito tenta justificar, racionalizar seu interesse pelas línguas outras a partir dessa experiência “frustrada”, que é impulsionada por uma “falta”. A língua japonesa “objetifica” essa paixão, que pode dar indícios sobre a natureza do desejo do sujeito. No entanto, o sujeito pode atribuir diferentes formas ao objeto amoroso, na busca pela satisfação (parcial) de suas demandas.

Em relação às línguas estrangeiras citadas por A3, notamos que, se, por um lado, o sujeito manifesta discursivamente identificações com o idioma japonês, por outro, o inglês é citado duas vezes como uma língua com a qual o sujeito não compartilha “familiaridade” (*não tinha contato; estava completamente fora*). Este “estar fora” remete ao que, teoricamente, comentamos sobre as dobras deleuzeanas (ROSE, 2001a, p.179-180): todo sujeito constitui-se na heterogeneidade de um fora/dentro imaginário, que é criado a partir de uma injunção histórica, das relações de poder que se estabelecem socialmente e que remetem um dos lados para o “dentro”, tornando-o, assim, hegemônico no corpo social. Aquilo que é expulso é remetido para um “pseudo-fora”, que pode ser identificado com o estrangeiro, com o diferente. No entanto, essas relações que constituem os modos de subjetivação dos indivíduos, imersos na dicotomização de um “dentro/fora”, se confundem na constituição subjetiva, já que o inconsciente – que é representado na psicanálise pelas diferentes possibilidades que o Outro pode assumir na formação psíquica do sujeito – pode deslocar tais posições.

Em seu dizer, o sujeito identifica-se com a língua japonesa, com seu povo (*eu fui criada no meio dos japoneses; eu estudava junto com os japoneses; os pequeninhos tentavam ensinar pra gente a língua japonesa*) e sua cultura (ponto da análise que será discutido, posteriormente, em RD9), tornando-a um “dentro”. No entanto, esta língua remete também a um fora, já que o sujeito também não consegue se inserir totalmente e se sente excluído (*só que havia uma separação das duas raças ali*). Esse movimento dual aponta para a cisão do sujeito e para a multiplicidade de sua identidade. O idioma japonês como um Outro que o constitui inconscientemente assume diferentes posições na constituição subjetiva de A3, da qual temos pequenos indícios identitários em suas formulações.

Na materialidade lingüística, as referências a um fora/dentro são bastante freqüentes no dizer desse sujeito: A3 se diz de Assaí, cidade que, embora seja do “interior” de São Paulo, era “tipicamente de japoneses”. Ora, estabelece-se, aqui, uma curiosa relação que diz respeito ao sentimento de pertença desse sujeito, remetendo a uma aparente antinomia: se a cidade é dos japoneses, A3, não o sendo, é que representa o que vem de “fora”, o imigrante, o que não está “integrado” ao lugar, embora tenha nascido ali. No

entanto, no mesmo recorte, A3 se diz muito mais ligada a essa língua e seu povo do que a outra língua: o inglês – aqui, a não-pertença assume uma radicalidade (*o inglês mesmo tava completamente fora*), o que novamente remete à figura do dentro/fora⁹⁶.

Parece, então, que o sujeito contrapõe a imaginária familiaridade e proximidade do japonês – mas que também o condena a uma segregação (como vimos anteriormente), num misto de identificações positivas e negativas – a uma externalidade radical do inglês, afirmando sua “desejável” identidade em proximidade com a cultura japonesa. No entanto, fica clara a incapacidade do sujeito de estar “confortável” em qualquer língua, pois o desejo se configura sempre como falta e esta o condena ao eterno “desamparo” (BIRMAN, 2005).

Se A3 coloca as línguas estrangeiras em relação a um dentro/fora em sua subjetividade, o que dizer da língua portuguesa, língua que poderia estar associada à constituição primeira de sua subjetividade e de uma possível identidade na língua chamada materna? A (con) fusão de línguas (CORACINI, 2007a) que constitui o sujeito também o faz assumir uma nova postura como professor, resultado dessa imersão em um “entre-línguas”:

RD8 – A3: eu escolhi Letras não pela língua portuguesa/ mas por causa do inglês/ que eu queria ser professora/ mas como professora de inglês/ eu tô me saindo excelente professora de português (*risos*)/ Inverteu/ né?/ Porque antes o pessoal.../ eu só entrava nas aulas de inglês/ e hoje/ né?/ eu peguei mais traquejo com a língua portuguesa (...)

Se, em seu dizer, A3 afirma que queria ser professora, mas professora de inglês (teria a atração pela língua japonesa levado, mais tarde, a uma identificação com a língua inglesa, como marca em outro trecho de seu dizer, em RD7: *mas eu acho que o meu interesse por outra língua partiu disso aí?*), ela parece assumir, então, uma nova identidade como professora de português, já marcada pela diferença, pelo estranhamento, frente ao contato com o inglês. Nesse aspecto, as línguas ditas estrangeiras contribuiriam para sua

⁹⁶ Estabelecemos, aqui, uma relação com o dizer de A1 também referente à língua inglesa, em RD2: *é muito fora do meu contexto*.

transformação como professora e, naturalmente, deixaram marcas em sua constituição identitária. Assim, a aparente dicotomia entre dentro (língua japonesa) e fora (língua inglesa), em relação, ainda, ao português, se rompe.

O *traquejo* a que se remete em seu dizer pontua um novo modo também de se dizer como sujeito e professora (na língua materna e na língua inglesa), sugerindo que houve um certo deslocamento por parte do sujeito em relação ao modo como as línguas a constituem e ao seu papel de professora – ainda que este sujeito tenha dito, em outra parte da entrevista, que apenas “conseguia pronunciar algumas palavras” em inglês (portanto, não é só “falar” a língua estrangeira que pode permitir uma mudança no sujeito e no seu modo de ser). O que a análise desse recorte nos propõe como questionamento é a possibilidade de ter havido alguma transformação na subjetividade de A3, sobre seus processos identificatórios, como efeito desse ingresso na língua estrangeira, assumindo a posição de professora também de português. O que parece ocorrer, portanto, é uma mistura das línguas em sua subjetividade, que se reflete em sua identidade.

Observemos, então, como se processa a relação amorosa com o objeto escolhido por A3 como merecedor de seu amor (a língua estrangeira, que, num primeiro momento, refere-se à língua e cultura japonesa). Primeiramente, é possível notar que o sujeito narra sua história de amor pontuada por um imaginário de fascínio, que recobre a memória sobre o objeto amado (a língua e cultura japonesa). É uma memória, no entanto, que não tem relação com o tempo-espaço real, mas que é produto de uma ficção criada a partir dos momentos requisitados pela memória seletiva, sem a preocupação com (um)a verdade “factual” e sem o comprometimento com uma certa lógica, a não ser com o desejo de quem narra. O eu, então, cria a narrativa com a qual se “compromete”, a qual passa a ser “sua” verdade. Vejamos, no próximo recorte, extraído da entrevista com A3, ainda, o exemplo de como essa ficção é produzida:

RD9 - A3: se eu não tivesse tido esse contato com essa cultura.../ que eles são bem assim rígidos/ os pais esforçavam...// Uma coisa que eu gravei dos japoneses/ o pequenininho/ ele não podia chegar em casa sem tá com as mãos sujas de tinta/ porque o japonês/ ele tem a seguinte filosofia/ quem trabalha na terra/ chega sujo de terra em casa/ você saiu pra

estudar.../ eles estudavam o dia inteiro/ você tem que chegar sujo de tinta em casa/ da ferramenta/ e geralmente eles iam muito bem nas duas escolas/ muito esforçados// Eu creio que essa facilidade/ esse desejo de conhecer outras línguas/ foi justamente por conviver com os japoneses/ com outra língua totalmente diferente... da... da gente

No momento da construção da narrativa, os “fatos” selecionados passam por uma interpretação do eu, que lhes atribui, então, um sentido pela diferença. Isso se inscreve na memória do sujeito como algo singular, daí estar nele “gravado”, como o enunciador mesmo diz. A forte identificação cultural, que estabelece com o japonês, é marcada, lingüisticamente, na ficção criada e esta irá compor o imaginário desse sujeito, que encontra, assim, no dizer, um modo para justificar racionalmente seu desejo pela língua/cultura do Outro, aquela estabelecida na/pela diferença. Esse objeto ficcionado, embora não recubra sua “falta” constitutiva, aponta para o desejo que o impulsiona a viver. Ao atribuir um objeto amoroso (o japonês) à satisfação do desejo, o sujeito busca “conformá-lo” – dar uma forma a ele como demanda, através de um objeto fantasístico (ŽIŽEK, 1992, p.120-121) e “conformar” (dar conforto a) o sujeito. A fantasia coloca-se como possibilidade de domesticar o gozo, escondendo o fato de que o Outro, como ordem simbólica, se organiza em torno de uma “impossibilidade traumática” – a falta.

No dizer de A3, termos que se referem à noção de esforço e facilidade aparecem na descrição do imaginário de língua e cultura: *eles estudavam o dia inteiro; [eram] muito esforçados; essa facilidade/ esse desejo de conhecer outras línguas*. O sentimento de esforço e de facilidade parecem conviver em sua constituição subjetiva, em estrita relação com o outro: o sacrifício gerando a facilidade. Daí a língua estrangeira ser descrita, em RD7, como uma “paixão”, sentimento que comporta tais ambigüidades e deixa marcas em sua subjetividade – daí o uso do verbo “gravar”.

Aquilo que está gravado constitui sua memória. No entanto, o sujeito pensa ter controle sobre aquilo que “grava”, selecionando algumas das imagens que compõem essa memória acessível para compor sua narrativa. No entanto, diz: “*uma*” coisa que eu gravei. Certamente, há outras coisas que o sujeito não sabe ter gravado e que estão no inconsciente, mas que fazem parte de sua memória e se inscreveram em seu próprio corpo. Temos apenas

pequenos fragmentos na narrativa desse processo de inscrição, nas imagens que A3 usa para descrever os hábitos dos japoneses: *quem trabalha na terra/ chega sujo de terra em casa/ você saiu pra estudar/(...) você tem que chegar sujo de tinta em casa/ da ferramenta*. Notamos que, para A3, em seu imaginário, os japoneses têm impresso (com terra ou com tinta) no próprio corpo aquilo que são, ou seja, sua identidade, identidade esta que é cobijada pelo sujeito. Daí ele também ter algo disso gravado no corpo e no discurso que o constitui, conformando sua identidade.

Nessa narrativa, encontramos os elementos clássicos de uma produção ficcional romantizada e moralizante, em que os “fatos” se apresentam numa lógica de causa e efeito. Destacam-se nela, certas características imaginárias atribuídas à cultura relatada, como, por exemplo, a presença de uma cultura fortemente marcada pelo poder disciplinar que aparece em dizeres como *ele não podia chegar sem tá com as mãos sujas; quem trabalha na terra chega sujo de terra em casa; eles estudavam o dia inteiro; eles iam muito bem nas duas escolas*. A3 parece estabelecer, em seu relato, uma analogia entre o trabalho na escola e o trabalho no campo, o que caracterizaria, em seu imaginário, certos aspectos da identidade japonesa.

Há também a representação de uma outra marca da identidade japonesa que parece desempenhar importante papel na constituição identitária desse sujeito: o esforço pessoal é sempre premiado (*eles são bem assim rígidos; os pais esforçavam; eles iam muito bem nas duas escolas*), o que remete também ao discurso da meritocracia. Esse traço na identidade do sujeito reaparece em outros lugares sociais que ele assume: no de aluno, no de professor e no de mãe, por exemplo, em situações que A3 narra e que lhe impõem uma rotina dura de trabalho: nos estudos de língua inglesa, ou nas aulas que ministra.

Se, por um lado, a relação do sujeito com a língua japonesa remete à natureza do desejo (a um objeto causa do desejo), por outro lado, o imaginário que o sujeito constrói sobre a língua inglesa remete, mais marcadamente, ao discurso da necessidade, imposto pelo mundo social. Assim, como pudemos observar no recorte discursivo 7, o sujeito discursiviza sua paixão pela língua japonesa, a qual associamos à sua falta constitutiva, ao desejo que o move. No entanto, no recorte a seguir (RD10), o sujeito, agenciado pela voz de muitos outros, pelos vários discursos que o cercam, pela economia globalizada, ou seja,

pela demanda do Outro, recomenda a seus alunos que estudem inglês por necessidade. Ou seja, nesse momento, aquele “exterior radical” assume a forma de uma tecnologia do eu, estabelecendo um agenciamento para a conduta de si e dos alunos, impondo-lhes, de seu lugar de professor, um lugar de poder, portanto, a necessidade de estudar o inglês:

RD10 – A3: se eles não gostam do inglês/ eles aprendam por necessidade/ porque qualquer lugar que eles forem.../ é uma língua que você.../ se ele for no Japão/ ele vai encontrar alguém que fale inglês, né?/ Então eles precisam aprender por necessidade// Eu tenho uma filha que diz que vai pros Estados Unidos/ e eu falo.../ e ela não gosta de inglês/ Então/ o primeiro passo é que nós vamos ter que colocar você no inglês/ como é que chega num país sem saber falar nada... de inglês? (...)

Nesse recorte, é possível exemplificar a heterogeneidade constitutiva do sujeito. Notamos que, por um lado, o dizer deste sujeito, em seu lugar de professor, parece aqui “dominado” pela imposição social (a exigência social de aprender o inglês), o que deixa marcas na materialidade lingüística (*precisam aprender por necessidade*). Esse discurso do “exterior” é assumido pelo sujeito como seu, referindo-se a uma demanda de consumo social, da qual o sujeito se apropria como se fosse sua e a trata como “necessidade”. Por outro lado, a materialidade lingüística deixa entrever, também, o lugar de falta que o constitui subjetivamente, indiciando seu desejo. Ao exemplificar um lugar em que o inglês também seria falado, o sujeito enuncia, como exemplo, o Japão, aquele “lugar” onde as pessoas falam a (sua) língua desejada, o japonês (*se ele for no Japão*). Essa pequena “brecha” no discurso permite, então, vislumbrar algum indício da constituição subjetiva desse aluno-professor, na qual coabitam as injunções sociais e o desejo, o qual assume formas plurais na tentativa frustrada de simbolização.

Ainda em RD10, quando A3 fala da filha, parece assumir, no discurso, a posição de professora, conferindo à língua inglesa o mesmo papel de “ferramenta” necessária para a comunicação (portanto, algo “externo” ao sujeito), instrumento imprescindível para quem quer ir para os Estados Unidos, ainda que não haja nenhum tipo de identificação da filha com aquela língua (*e ela não gosta de inglês*). Assim, predomina,

nesse dizer, uma visão utilitarista de língua, já que esta se projeta como um objeto apenas de consumo para o indivíduo, que se deseja apenas “possuir” para poder desfrutar.

Parece pertinente ressaltar, neste momento da análise, que o modo como A3 encara a língua inglesa é também produto de um agenciamento social, que a constitui inconscientemente, impondo-lhe certos valores, certos modos de pensar. Essas demandas sociais nem sempre têm relação com o desejo do sujeito, pois são tentativas de “formatá-lo” socialmente. No entanto, como a língua é equívoca, uma verdadeira porta de escape do inconsciente, pode-se, em alguns momentos do dizer, vislumbrar pequenos “cacos” que falam da natureza desejosa do sujeito (a língua japonesa, então, rompe em seu dizer).

Na seqüência, destacamos recortes pertencentes a outro entrevistado (A4), cuja narrativa sobre a língua estrangeira não parece envolta num discurso amoroso. Este aluno-professor, ao responder à questão proposta na pesquisa, destaca o papel da “língua escrita” na construção de seu imaginário de LE, o qual parece associado à pulsão escópica – que se configura pelo olhar –, ainda que A4 atribua-lhe um valor negativizado, pois afirma que a escrita na “língua estrangeira” (que aparece, primeiramente, generalizada em seu dizer) não lhe chamava atenção:

RD11 - A4: Primeiramente/ quando... desde pequeno/ né?/ tinha assim/ alguma coisa escrito em língua estrangeira/ mas não chamava atenção// Daí quando eu fui pra escola/ né?/ eu fui pra uma escola particular/ no início... do ciclo básico/ e daí desde pequeno/ já tinha o ensino de língua estrangeira/ já era meio puxado.../ Então/ já... vai criando uma expectativa

Parece implícita, nesse caso, também, uma relação com a suposta LM, já que o aluno-professor sugere em seu dizer que, quando via alguma coisa escrita em língua estrangeira, isso não lhe causava interesse (*não chamava atenção*). A negação, aqui, pode sugerir que, embora ele “olhasse” para as coisas escritas, ou seja, embora estas lhe causassem algum tipo de impressão visual, apenas o que estava escrito na LM podia exercer certo fascínio sobre o sujeito. No entanto, o enunciador fala como se já pudesse reconhecer o que “pertencia”, ou não, à “sua língua” (materna) e à língua do outro

(estrangeira) naquele momento – fato que só seria possível se considerarmos que esse saber de língua estrangeira foi construído *a posteriori* – já na escola formal.

É como se houvesse, por parte desse sujeito, uma “seleção-prévia” em relação às línguas, separação esta que só é possível considerar em um eu que se quer – e se diz – centrado e consciente. No entanto, se o que estava escrito em outra língua não lhe “chamava atenção”, introduzindo tal argumento com o uso da adversativa “mas” (*mas não chamava atenção*), como poderia, então, ser reconhecido como língua estrangeira?

Parece que tal língua, representada, em seu dizer, pela escrita, em vez de não lhe despertar atenção, era considerada em relação à sua diferença, ou seja, na “estranheza” que causava ao sujeito e que por ele é “recalcada” em forma de uma negação. Ele nega, pois, que a LE seja parte dele (de seu interesse), projetando-a, em relação à sua subjetividade, como um “fora” em sua narrativa.

Se algo se alterou em A4, ao longo dos anos em que teve contato com a língua inglesa (decidindo-se, então, por estudar inglês em um instituto de línguas e, depois, no ensino superior), e esta língua veio, de alguma forma, a participar de sua subjetividade, podemos perceber um percurso de transformação do imaginário sobre a língua. Esta alteração parece suscitada, a partir da experiência na escola particular com a língua inglesa. Notamos, então, que o eu que agora enuncia não “coincide” com aquele da infância: o daquele tempo não tinha interesse pela língua estrangeira. Vejamos mais um recorte da entrevista de A4 sobre esse ponto da análise:

RD12 - A4: Tinha pouco contato/ que eu tinha/ porque era mais assim quando eu via alguma coisa escrita/ né?/ Na televisão/ num *outdoor*/ na rua/ porque contato de ler/ assim/ pegar a folha/ revista/ alguma coisa assim pra eu.../ eu num... nunca tive contato com isso/ né?

Percebemos que A4, em seu dizer, é sempre “convocado” pelo olhar. A presença do vocábulo *outdoor* – ironicamente, uma palavra que nos chega pelo inglês – reforça essa atração pela imagem. Seu uso sugere, ainda, que há sempre algo da língua do outro que constitui o sujeito, independentemente de se dar conta, ou seja, de estar

consciente sobre isso (mesmo que não chamasse atenção, como diz), o que indica que a subjetividade está sempre imersa num “entre-línguas”.

A representação visual da língua “escrita” (seja ela materna ou estrangeira, já que A4 constrói suas representações numa comparação implícita), materializada no papel (impressa na *folha*, na *revista*), é a que parece constituir primeiramente esse aluno, o que nos leva a refletir sobre os diferentes modos de como a língua “engancha” o sujeito. Não há, portanto, uma “fórmula” certa que permita a “aproximação” do sujeito com a língua estrangeira (pressupondo, ainda, nesse caso, que o sujeito se coloca em posição de resistência em relação a essa língua, tornando-a “externa” a ele), ou com sua aprendizagem, pois, embora haja representações que sejam coletivizadas sobre uma língua, ainda assim ela o constituirá de modo singular, numa relação particular com o Outro, inconsciente.

No caso de A4, a representação que estabelece, com a escrita, em relação à língua estrangeira, é muito marcante. Vejamos, no recorte abaixo – no qual foram intercaladas as perguntas da entrevistadora à fala do enunciador –, a presença da escrita como um traço que constitui a subjetividade de A4 em relação às línguas estrangeiras:

RD13 E: *Agora/ você sempre que pensa em língua estrangeira/ você pensa na língua inglesa?*

A4: Não/ Eu já penso em várias/ que não só o inglês seria estrangeiro// Eu penso em inglês/ francês/ chinês/ japonês.../ acho que...

E: *Já teve algum interesse/ em estudar essas outras línguas?*

A4: Eu gostaria de estudar árabe

E: *Por quê?*

A4: ah/ num sei/ eu acho uma coisa assim diferente/ né?/ que eu gostaria de aprender.../ Até pela escrita deles ser diferente/ né?/ eu gostaria de aprender árabe...ou francês também/ que eu gosto/ acho bonito...

Primeiramente, observa-se que A4 faz sempre uma relação, ainda que implícita, com a língua materna, ao colocar as outras línguas numa posição de estrangeiridade: elas representam a diferença (*uma coisa assim diferente*). Na impossibilidade de “dar” um

motivo racional para querer estudar árabe (*num sei/eu acho*), o eu-enunciador remete seu provável interesse por essa língua à escrita diferenciada; no entanto, afirmara, em RD11, o “desinteresse” pela escrita na língua estrangeira (*alguma coisa escrito em língua estrangeira não chamava atenção*), negação que, paradoxalmente, traz à presença a língua estrangeira, desde então associada à escrita. Portanto, o que atrai o sujeito refere-se, predominantemente, à “forma diferente” (as formas das letras, possivelmente), no caso do árabe.

Estaria essa associação, no entanto, presente também no francês, ao descrevê-lo como *bonito* (é interessante notar que tal adjetivo, geralmente, refere-se à aparência, à forma) ou poderia estar se referindo à oralidade da língua francesa? Nesse último caso, apontaríamos para as considerações anteriores sobre a sonoridade das línguas, que remontaria à pulsão invocante.

Embora A4 pontue, em sua resposta, um certo interesse pela(s) língua(s) estrangeira(s), não encontramos em seu dizer características de um discurso que temos chamado, neste estudo, de amoroso, como aparece em A1 e A2, marcado por um transbordamento de sentimentos em relação à língua estrangeira. Percebe-se, em A4, um dizer lacônico, contido, que pode sugerir uma tentativa de controle sobre o que é dito, exercendo uma auto-censura. Isso pode refletir um pouco a relação de autoridade que estabelece em relação à entrevistadora, sua professora de redação na língua inglesa. Assim, ao destacar a importância da escrita poderia estar, de alguma forma, valorizando a disciplina e seu trabalho e se colocando na ordem do discurso.

Notamos, ainda, que suas representações de língua estão associadas às várias habilidades (escrita, leitura) citadas, o que leva a crer que a língua estrangeira é tomada em seu papel instrumental de comunicação, reforçando a idéia de que à língua estrangeira cabe um lugar externo ao sujeito e à sua identidade, lugar das necessidades sociais (de ler, escrever etc.). Novamente, pensamos na hipótese de que o eu tenta, assim, preservar “uma” identidade já construída na língua dita materna. Até que ponto, no entanto, podemos afirmar que a língua inglesa constitui a subjetividade de A4 ou se coloca exatamente como um entrave a uma suposta identidade que busca representar na e pela língua materna? Embora essas respostas nos sejam inacessíveis, sabemos, pela continuidade na narrativa de

A4, que ele vai “procurar” aprender a língua inglesa num instituto de línguas⁹⁷, além do curso da faculdade. Assim, o sujeito é movido por uma falta da qual a língua inglesa faz parte.

Como temos percebido, a construção do imaginário de língua inglesa/estrangeira nos dizeres dos alunos-professores tem apresentado certas regularidades: é uma língua difícil, mas que fascina; é um objeto digno de ser amado ou abandonado; ou, ainda, apresenta-se como um externo ao sujeito (em comparação, geralmente, com a língua materna), mas há casos em que se mistura na constituição do sujeito, assumindo uma posição de interioridade neste. Trazemos, a seguir, um recorte pertencente a outro entrevistado cuja representação de língua estrangeira (no caso, o inglês) tem contato novamente com o discurso amoroso, na maneira como erige a língua como um objeto não-tangível:

RD14 - A6: A língua estrangeira/ antes de eu ter contato/ era pra mim uma coisa inalcançável!/ inatingível!/ Eu achava que eu nunca ia conseguir entender... é.../ mas sempre... sempre gostei (...)

A LE é qualificada como *inalcançável*, *inatingível*, termos que atribuem a ela uma impossibilidade (que é do campo do real), mas estabelecem, ao mesmo tempo, um ponto de contato com o desejo do sujeito.

Na narrativa, o sujeito romantiza essa relação com o objeto, colocando-o no plano da idealização, onde não há uma contra-imagem do objeto amado (TAVARES, 2002; LAPLANCHE e PONTALIS, 1991). Assim, o sujeito enaltece-lhe de tal forma que impossibilita seu acesso ao objeto. Se a língua estrangeira é intocável, causa ao sujeito uma sensação de falta, o que convoca, de alguma forma, seu desejo.

Atentando-nos para a materialidade lingüística, o eu-enunciador utiliza, para caracterizar a língua estrangeira, dois adjetivos formados pelo prefixo “-in” (*inalcançável* e

⁹⁷ Trabalharemos as representações de A4 sobre a aprendizagem do inglês nas duas outras seções de análise deste capítulo.

inatingível), que, embora marquem um modo idealizado de ver a língua do outro, a qualificam, também, numa negatividade. Além disso, faz uso do tempo verbal imperfeito (*era pra mim uma coisa inalcançável! /eu achava que eu nunca ia conseguir entender*), que, reportando-se a uma época imaginária anterior, estabelece um estado de incompletude, que caminharia, no entanto, para uma tentativa de completude no presente, já que, se o eu do passado achava que *nunca ia conseguir entender* a língua estrangeira, o eu que enuncia, no momento presente, tenta dar um fechamento para essa busca incompleta do passado, utilizando uma construção que se inicia por uma conjunção adversativa e um verbo no pretérito perfeito (*mas sempre... sempre gostei*), estabelecendo, aparentemente, uma oposição entre o gosto pela língua (que se mantém) e a incapacidade de ter acesso a ela (o fato de ela ser *inatingível*), por também não entendê-la – afinal, isso poderia levar A6 a uma perda de interesse pela língua (como no caso de A1).

No entanto, a aluna-professora afirma que continuou a gostar da língua, ou seja, o desejo por ela se manteve. Não temos elementos na análise que permitam saber se a língua passou a ser “entendida” pelo sujeito (provavelmente, através de uma aprendizagem), deixando de ser *inalcançável*, ou se ele passou a “integrar” em sua subjetividade a própria estranheza da língua estrangeira. O desejo pela língua, talvez impulsionado pelo “mistério” da imaginária inacessibilidade, parece se manter.

Notamos, ainda, que a construção utilizada por A6 em seu dizer para descrever a língua estrangeira (*eu achava que nunca ia conseguir entender*) é muita próxima à de A1 (*eu acho que não vou aprender// Acho que é muito difícil/ porque é muito fora do meu contexto*), ambos enunciadores fazendo uso do verbo “achar” para descrever a dificuldade de “acesso” à língua (um, em relação à compreensão; outro, em relação à aprendizagem). No entanto, A6 emprega o imperfeito em sua construção, possivelmente indicando que algo do passado não é o mesmo que hoje (ela achava que a língua era *inalcançável*; essa sensação pode ter-se modificado ao longo do contato com a língua estrangeira, o que não ocorre na narrativa de A1).

Além de A1 e A6, a representação de língua inglesa como difícil é parte também do imaginário de outros enunciadores (A10, por exemplo, dirá, em RD24, que a língua inglesa *é difícil pra caramba!*). No entanto, há diferenças entre esses dizeres: para

A1, por exemplo, a língua inglesa continua sendo difícil depois do contato formal com ela, o que a faz “buscar” uma outra língua estrangeira para se tornar seu objeto de amor (a língua espanhola). Quanto a A6, a língua estrangeira, em sua inatingibilidade, é valorizada imaginariamente e continua a ser uma língua “desejada” após o contato (*mas sempre, sempre gostei*). Seria essa uma nuance da expressão do desejo do sujeito, na atração pelo que lhe é estranho, não-familiar, “inatingível”, em seu dizer? Ou seria, por outro lado, a influência do discurso do senso comum que faz aflorar o imaginário social (CASTORIADIS, 1986, p. 125), o qual impele o sujeito, historicamente, para a língua inglesa como uma demanda de consumo, uma necessidade que se faz sempre presente?

Há, no dizer de A6 (*sempre gostei*)⁹⁸, assim como de outros enunciadores (A2; A10, por exemplo), a representação de que gostar de línguas é algo que acompanha a existência do sujeito, o que relacionamos à sua falta constitutiva. Trazemos, abaixo, recortes selecionados do dizer de outro entrevistado (A8), que ressalta que a curiosidade por línguas estrangeiras acompanha, também, a sua existência:

RD15 - A8: então eu sempre tive curiosidade// Por sinal eu fui aprender no ginásio/ aquele tempo/ né?! 1ª. série ginásial e no 2º. grau/ mas eu parei de estudar no 2º. ano do 2º. grau/ mas eu ia bem em inglês/ mas sempre gostei do francês também/ Sempre achei muito bonito francês (...)

Embora tivesse iniciado a aprendizagem de uma língua estrangeira somente na escola, a curiosidade que A8 revela por essas línguas (reforçada materialmente pelo advérbio *sempre*) pode-se dizer “nasceu” com o sujeito (pois este seria o momento da inserção na linguagem e, por consequência da percepção da falta!), o que permite concluir que tal imaginário não teria a ver, diretamente, com o desenvolvimento de sua aprendizagem na escola. É algo anterior a ela. Em seu dizer, a curiosidade é descrita como

⁹⁸ Discutiremos mais detalhadamente o uso do advérbio “sempre” como uma regularidade no discurso do aluno-professor ao trazer os recortes referentes a A10, que fecham essa seção de análise.

um “estado” que se revela constante e fixo, o que produz, na narrativa, um efeito de sentido de continuidade e atemporalidade.

Outra marca material que se revela no recorte é a reiteração da subordinada adversativa “mas” por três vezes. Por que o eu descreve tal “experiência” com tantos obstáculos (parou de estudar no meio do 2º. grau, apesar de ir bem no inglês e de gostar do francês), contrapondo posições no dizer? Não seriam estas marcas na linguagem que revelam a cisão do sujeito e sua constituição heterogênea?

A língua estrangeira que é oferecida como objeto de estudo na escola aos alunos é, geralmente, o inglês, o que parece tentar dar uma forma, um sentido, a um possível desejo pelas línguas, “enquadrando-o” numa demanda social. No entanto, A8 teve a possibilidade também de estudar francês na escola, já que, na época em que estudou (década de 70), essa língua era também oferecida como opção de língua estrangeira. Percebemos, então, que a escola é responsável por formatar as escolhas do sujeito, no que diz respeito ao estudo formal de línguas, escolhas que são determinadas pelas condições históricas, de acordo com as relações de poder em vigor no cenário político, econômico e social, ou seja, de acordo com as formas de agenciamento.

Para A8, ao menos no imaginário construído por ela, aquele primeiro contato com o francês parece ter sido a “causa” para fazer com que viesse a desejar estudar, mais tarde, tal língua, numa escola particular. Ao prosseguir na análise do dizer de A8, percebemos, no entanto, que a língua estrangeira (primeiramente, o francês) ocupa um “espaço” bastante marcante na constituição de sua subjetividade:

RD16 – A8: eu tinha me separado... tudo/ eu precisava preencher de alguma forma a vida/ né?! Então eu fui aprender francês// Aprendi um ano e meio francês/ Eu tinha.../ Hoje eu acho que devia ter ido apren.../ ah! teria aprendido o inglês/ porque se eu soubesse que eu tinha... que ia fazer uma faculdade/ esse um ano e meio (*risos*) se for ver... eu teria mais prática no inglês/ né?

Analisando esse trecho de sua narrativa, que é pontuada por elipses, por interrupções do pensamento, pelo riso, percebemos as marcas na língua de uma hesitação

no dizer, algo que o torna lacônico e faz com que o interlocutor não acompanhe de forma muito clara a “lógica” de seu dizer. Embora haja, na narrativa de A8 (recorte 15), a tentativa de localizar a entrada da língua francesa na sua vida na época do ensino básico (ginásio), o que formalmente parece ter acontecido, o aluno-professor, nesse recorte, faz uma outra “entrada” na língua, uma entrada via desejo. Assim, de certa forma, nessa narrativa confusa, algo do sujeito se (des)revela.

A8 discursiviza, então, a falta sentida pelo sujeito (*eu precisava preencher de alguma forma a vida*), que pensa em poder tamponá-la com a língua francesa, objeto, então, que se coloca como substituto do desejo provocado pela falta. Dessa forma, vem tamponar um vazio no sujeito, ocupando, ainda que parcialmente, o lugar de um objeto amoroso perdido. A língua francesa toma o lugar de um objeto para o qual o sujeito tenta canalizar (e transbordar) seu amor, buscando a possibilidade de um certo gozo.

Quando o eu-enunciador, no entanto, se coloca na posição centrada e racional, lamenta por ter feito a escolha “errada” (*eu acho que devia ter ido apren.../ ah! teria aprendido o inglês*), já que se apega, então, ao discurso da necessidade e da obrigatoriedade, que remete às exigências sociais e envolve a língua inglesa num conjunto de representações que estão articuladas às relações de poder/saber: *se eu soubesse que eu tinha... que ia fazer uma faculdade/ esse um ano e meio (risos) se for ver... eu teria mais prática no inglês*.

O uso dos deônticos *devia* e *tinha*, para se referir, respectivamente, às ações de aprender inglês e fazer faculdade, sugerem um “juízo social” que destoa da escolha primeira do sujeito (o francês foi sua primeira opção). De alguma forma, o sujeito tenta opor uma resistência a essa injunção social, sustentando sua escolha (e o riso parece marcar uma ironia, pelo fato de que a aluna-professora teria “rompido” com o que era “racional” e que era “esperado”, pelos outros, de ser feito). Portanto, ao rir, ri de si mesma, revelando-se ao outro, social. É uma forma de resistência, pois responsabiliza-se pela escolha (de estudar francês), ainda que, mais tarde, lamente por ter feito tal escolha: *se eu soubesse que eu tinha... que ia fazer uma faculdade/ah! teria aprendido o inglês; eu teria mais prática no inglês*, revelando o quanto a escolha do Outro (imposta pelo Outro) “pesa” em sua própria escolha (sabemos, por seu relato, que ela estuda, atualmente, o inglês em instituto de língua

e na faculdade). Nesse caso, podemos aplicar o caso da heteronomia⁹⁹, pois o Outro é que determina as vontades (e para onde desviaria o desejo) do sujeito.

No imaginário de A8, ter estudado inglês em vez de francês (como fez, como escolheu) teria facilitado a sua vida acadêmica e profissional, já que decidiu, então, fazer o curso de letras (inglês e português) e ser professora de inglês. Portanto, o inglês está associado, nesse caso, a um imaginário de oportunidades profissionais e de ascensão social (até então, A8 era dona-de-casa), completamente diferente da função do francês em sua vida: tamponar a sensação de falta que se revelou ao sujeito, após uma perda (sua separação). A língua francesa veio, de alguma forma, substituir (parcialmente) um outro objeto amoroso, ao qual o desejo do sujeito estava articulado, fazendo com que A8 realizasse um “luto” sobre aquele objeto de amor e partisse para uma nova relação.

Uma vez que A8 decidiu-se por estudar (acabou o 2º. grau e foi fazer faculdade), dedicou-se a encontrar um novo lugar profissional (trabalha, atualmente, como professora de inglês, numa escola particular, nas primeiras séries do ensino fundamental), podemos interpretar que o envolvimento com as línguas gerou uma transformação subjetiva: não importa que língua suscitou tal mudança; o fato, no entanto, de que seu desejo foi mobilizado pela falta (*objeto a*), levou-a a uma nova relação com o mundo, a uma constituição subjetiva diversa e uma forma outra de se dizer.

Finalmente, para concluir a seleção desse conjunto de recortes discursivos do dizer dos alunos-professores a respeito da língua estrangeira, o qual tem priorizado o imaginário de línguas construído antes de ingressar na escola, passemos para os recortes do último entrevistado (A10). Destacamos, inicialmente, na materialidade lingüística, a regularidade do uso do advérbio de frequência “sempre” que, como já vimos, está presente no dizer de outros enunciadores: A2 (RD4): *eu sempre gostei muito*; A6 (RD14): *mas sempre... sempre gostei*; A8 (RD15): *Então eu sempre tive curiosidade*.

Há, como levantamos, pelo menos, duas possibilidades de interpretação em torno da presença constante desse advérbio no dizer dos enunciadores. Primeiramente, o

⁹⁹ Vide nota de rodapé 27 sobre o conceito desse termo, na seção “Governamentalidade e autogovernamentalidade”, no capítulo I, página 27, deste estudo.

interesse pela língua estrangeira é descrito como algo que parece existir antes do próprio sujeito (constituindo-se a partir do Outro), o que nos permite relacionar tal interesse ao funcionamento dos agenciamentos na vida dos indivíduos, sem que eles se dêem conta (eles já estão “encravados” em sua subjetividade como comportamentos, modos de pensar, “desejos” etc.). Daí os enunciadores expressarem o “desejo” pelas línguas estrangeiras como algo que está fora de sua existência ou como algo que os acompanha “desde sempre” (no caso, mostrando que sempre tiveram curiosidade ou gostaram dessas línguas).

Num segundo olhar, no entanto, se partimos da consideração que o desejo do sujeito surge nele a partir de sua entrada na linguagem, quando percebe, então, que não consegue dizer tudo (na dita língua-mãe), poderíamos, então, apontar que o desejo se constrói nessa falta e, por isso, desde que o indivíduo tornou-se sujeito, ele vive nesse estado desejante, buscando tamponar essa falta com objetos (fantasísticos e imaginários), dentre os quais a língua estrangeira. Portanto, esta seria uma forma de tentar recobrir a falta, que é sentida, no sujeito, também “desde sempre”. O que a análise sugere é a impossibilidade de categorizar a relação com a língua estrangeira, pois cada sujeito se “aproxima” dela e descreve essa relação de uma forma que lhe é peculiar. Por isso, mesmo identificando regularidades no dizer, há algo que escapa de uma formatação geral.

Trazemos, a seguir, o primeiro recorte de A10, em que se pode observar, novamente, a presença do advérbio “sempre” para caracterizar a “atração” do sujeito pela língua inglesa:

RD17 - A10: eu acho que a língua inglesa foi sempre um negócio que me atraiu muito// Eu trabalhei numa empresa alemã em Salto/ e tinha... corria muito diálogo entre os alemães ali/ realmente é muito difícil... é difícil mesmo!/ mas uma coisa que sempre me atraiu *desde garoto* é a língua inglesa// Então/ é... desde a era de ginásio...

Podemos reparar que A10 conta, na narrativa, sua experiência com língua estrangeira já na idade adulta, quando vai trabalhar em uma empresa alemã e *esta* língua – considerada, então, como a estrangeira – é novamente descrita como algo difícil, representação constante no imaginário desses alunos-professores sobre as línguas

estrangeiras. A língua da qual “sempre” gostou (na verdade, segundo seu dizer, “sempre o atraiu”) é a língua inglesa, o que pode sugerir que, para ele, esta última não teria o mesmo estatuto de língua estrangeira que o alemão, por exemplo, ou seja, o inglês poderia constituir algo de materno para ele¹⁰⁰, uma vez que, desde a infância (*desde garoto*), se sentia atraído por ela.

Novamente somos levados à discussão proposta por Coracini (2007a) sobre a possibilidade de um novo olhar sobre as línguas (materna ou estrangeira), de modo que relativizemos esses conceitos, evitando uma rígida dicotomização, já que, em cada sujeito, a língua materna é completamente singular (um conceito que remete à *lalangue*¹⁰¹) e é constituída de muitas outras línguas (que seriam consideradas, ainda que na sua estrangeiridade, como parte da língua materna); assim como há sempre algo de familiar nas línguas ditas estrangeiras (aquilo que já foi “integrado” inconscientemente pelo sujeito em contato com elas). É o caso de A10 ao narrar o sentimento de pertença que sente em relação à língua inglesa. Daí ser inviável uma classificação totalizante entre as línguas.

A atração, porém, que A10 afirma sempre ter tido, aparece associada, em seu dizer, à época do ginásio, o que significa que não era um interesse que “nasceu com ele” (como ele parece tentar expressar com o uso de “sempre”), mas algo que foi sendo “cultivado” por esse sujeito, inscrevendo-se em sua subjetividade.

Essa relação que A10 estabelece com a língua inglesa é marcada também por um dizer amoroso: a língua inglesa parece efetivamente um objeto que o sujeito elege como digno de amor¹⁰², no qual o sujeito “identifica” algo de seu desejo provocado pela falta.

¹⁰⁰ Vide nota de rodapé 4, na página 4, seção 2 da Introdução.

¹⁰¹ Segundo Milner (1987 [1978], 12-15), as línguas podem ser abordadas como uma “coleção de singulares”, que, ainda assim, podem guardar certa semelhança, ou seja, definem-se a partir das noções de identidade e diferença. O autor estabelece, então, a relação do conceito de LM com a chamada *lalangue*, (traduzida como “alíngua”), pelo seu caráter singular, ainda que esta não seja a própria língua materna. “Alíngua é o que faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra” (*ibidem*, p.15), pois, embora a linguagem lhe empreste traços que a levem em direção à compatibilidade e pertinência a uma classe (das línguas, especificamente daquela em que o sujeito se constitui, cujo papel, geralmente, é atribuído à língua materna), ainda assim ela toma um lugar de distinção por conceber a singularidade a cada ser falante e por colocar em jogo o real da língua e o desejo do sujeito. Alíngua (sem determinação, portanto) seria, pois, a língua do inconsciente, do equívoco, onde o sujeito emerge.

¹⁰² No discurso amoroso, o objeto de amor aparece associado, geralmente, ao objeto pelo qual o sujeito se apaixonou, podendo ou não vir a ser amado. Embora não tenhamos, até aqui, feito nenhuma distinção entre

Como no dizer de outros enunciadores, parece um “sempre estar-lá”, algo “inerente” a ele (daí dizer que deve “ter algum sangue”, como aparecerá no recorte 19).

Para “justificar” a atração pela língua (e notamos que o enunciador faz uso duas vezes do verbo “atrair” só nesse recorte), o sujeito aponta, em seu dizer, para um processo identificatório com a cultura americana (como faz A3 em relação à cultura japonesa). No entanto, a peculiaridade é que este imaginário se constrói associado às representações de guerra na história americana. Observemos, então, o recorte 18, pertencente a A10, que aparece imediatamente na seqüência discursiva, após o recorte 17:

RD18– E: *Por quê* [a língua era uma atração desde garoto]?

Porque eu não sei/ eu... a cultura americana... eu sou fascinado pela cultura americana/ Isso aí me atraiu muito// Tanto que eu já fui pros Estados Unidos já...

E: *o que te atrai lá?*

A10: Eu/ desde garoto/ sempre gostei de história de guerra// *Então...* eu sempre via Primeira Guerra Mundial/ a Segunda Guerra Mundial/ eu comecei a ver a história do... do... do... do... do povo americano/ nesse envolvimento das guerras.../ *Então* era uma coisa que me atraía muito// *Então* eu lia muitos artigos da... de revista de... de batalhas/ e tinha a língua inglesa.../ *então* esse negócio foi me apaixonando por ela// *Aí* a gente vai saindo do colégio e tal/ *ai* deu um estalo em mim de... de... de cair firme mesmo na língua inglesa// Eu... eu gosto... é uma questão de apaixonado (...)

amor e paixão, cabe-nos algumas considerações gerais sobre esses dois sentimentos, pois eles implicam em uma diferença importante em relação, inclusive, às representações de língua. Barthes (1990, p.120) já apontara que, enquanto o sentimento de paixão está impregnado por um sentimento de posse, de desejo de possuir, o amor se alimenta da doação; seria, pois, um querer dar, sem receber. Segundo Lacan (1985b), o “novo amor” estaria relacionado a um “mais-gozar”, ou seja, a um gozo que caracterizaria como feminino, pois é um excesso que pode ser mobilizado para além do sexual, para a criação. Portanto, enquanto na paixão o gozo em excesso teria um valor destrutivo (ligado à pulsão de morte, pois o sujeito desfruta do outro ou se coloca para o outro como objeto de desfrute total), nesse “novo amor” haveria a ruptura com a subordinação total ao desejo do Outro, pois a relação se constituiria, basicamente, fora da palavra, ou por “monólogos articulados”. Não temos como identificar, na maioria dos dizeres dos professores, se a língua estaria sendo colocada como um objeto relacionado à causa do desejo ou a um objeto simplesmente de consumo, mediante uma demanda do Outro, pois essas representações se imbricam. A fala dos entrevistados pode apenas nos oferecer indícios para interpretações que deixamos ao leitor como possibilidades de reflexão.

Observamos que são, primeiramente, os artigos de revistas as tecnologias de memória utilizadas pelo sujeito para evocar a construção do imaginário de língua inglesa. Teria sido através da leitura desses materiais sobre guerras que A10 construiu determinadas representações sobre a língua inglesa e a cultura americana. Na narrativa que produz, o sujeito deixa escapar, então, o desejo por uma identidade que “pertenceria” aos americanos, aos “donos” daquela cultura e língua que inveja.

Na materialidade da língua, utiliza um conjunto de conectivos (*então, aí*) que criam, na narrativa, a sensação de uma continuidade e de uma lógica temporal. No entanto, embora o eu-enunciador tente racionalizar a relação com a língua inglesa, explicando as razões que o levaram a gostar dela – o que fica exposto, na materialidade lingüística, pelo uso de tais conectores de ligação –, na formulação “*porque eu não sei*”, suas razões caem por terra, pela impossibilidade de tentar “explicar” essa relação com a língua que parece ir além do campo racional, consciente, articulada com a natureza faltosa do desejo. Assim, não há palavras para expressar o que sente, pois não há como simbolizar isso.

Chama-nos, também, a atenção, no recorte, a expressão lingüística *cair firme mesmo na língua inglesa*. Embora o uso do verbo “cair”, na constituição de expressões mais populares, como, por exemplo, “cair de cabeça”, seja bastante comum na linguagem cotidiana – significando algo como “atirar-se inteiramente num projeto, num objetivo” –, causa-nos estranheza o uso do termo “firme” que acompanha o verbo, sendo, ainda, reforçado pelo advérbio “mesmo”. Esse dizer parece trazer para a superfície da língua uma contradição constitutiva do sujeito, que dá indícios de sua formação inconsciente: metaforicamente, seria possível cair, jogar-se sobre algo (sobre a língua) e que esta “queda” levasse o sujeito a uma posição que o mantivesse “firme”, ao final? Na ação de cair, parece-nos difícil imaginar uma situação de equilíbrio, a não ser que pensássemos em um “cair voluntário”, programado, numa encenação do ato. O que nos sugere tal imagem, em relação à subjetividade, no entanto, é que há um desejo do sujeito de se jogar (na língua, nessa identidade diferente que o sujeito vê representada nela), mas, ao mesmo tempo, um medo de se arriscar por essa escolha, por seu desejo, talvez por sua natureza ameaçadora.

Assim, vislumbramos nessa imagem os sentimentos que convivem no sujeito (dividido) de atração e ameaça que a língua (o diferente) exerce sobre ele. Isso explicaria,

por exemplo, o fato de expressar, em seu dizer, a vontade de “viajar” para o país cuja língua o atrai (que aparecerá no recorte 28: *fazer um trabalho fora do Brasil/ indo visitar os Estados Unidos/ ficar lá 30 dias/ 28 dias/ Putz! É um negócio apaixonante!*), num desejo, talvez, de “visitar” essa identidade diferente e desejada, mas, ao mesmo tempo, de se conservar na ficção de identidade que construiu para si (provavelmente, na língua portuguesa). Para aproximar-se de seu desejo, ainda, mas também sem sair do “lugar” que ocupa, tenta se realizar nas filhas, projetando algo de seu desejo sobre elas, como relatará no recorte 26 (*se Deus quiser/ minhas filhas vão pra lá*). Será, então, que, com essas “estratégias inconscientes”, seria possível o sujeito “cair firme” na língua, mantendo “intacta” sua subjetividade, seu modo de ser e ver o mundo? Sua paixão pela língua inglesa parece, pois, bastante vinculada ao campo do imaginário, restringindo-se às imagens idealizadas da língua e da cultura do outro.

A maneira como A10 descreve, então, a atração pela língua inglesa remonta, mais uma vez, ao discurso amoroso, em que narra o encontro com este objeto passional. Primeiro, o sujeito se sente atraído pelo objeto e é raptado por sua “imagem”. No momento posterior, o sujeito encontra-se prostrado diante do objeto, submisso a ele. Essa relação vai se desenvolvendo através de uma série de “tecnologias” amorosas, pelas quais se dá o processo de “conquista”: no caso de A10, as histórias de guerra, a história do povo americano, os artigos de revista, as viagens, elementos que irão constituir seu imaginário de língua (e *tinha a língua inglesa*).

É interessante notar que, nesse momento da conquista, momento de atividade do sujeito, há um ponto de semelhança entre o discurso amoroso e o bélico, já que se trata do momento de “dominar” o objeto amoroso. O sujeito tenta tornar a língua inglesa parte constitutiva de si, construindo, no entanto, uma visão estática, inerte, uma imagem “empalhada” dela (BARTHES, 1990, p.23), o que caracterizaria, a princípio, uma mera assimilação do objeto, não uma relação com ele.

O discurso de A10 sobre a língua inglesa está imerso num imaginário de guerras (*sempre gostei de história de guerra// Então... eu sempre via Primeira Guerra Mundial/ a Segunda Guerra Mundial*), que nos sugere a interpretação de que A10 monta uma “estratégia” de dominação da língua, pois esta pode, também, representar um

“inimigo” para o sujeito, já que ele, ao mesmo tempo em que quer dominá-la, corre o risco de ser dominado por ela. Derrida (DERRIDA e DUFOURMANTELLE, 2003) comenta o caráter simultâneo da *hospitalidade* e da *hostilidade* do estrangeiro (presente no radical dos dois termos), que imbrica a idéia de abrigo e de agressão por parte do “invasor”, o qual relacionamos à posição da língua estrangeira em relação à subjetividade de A10.

Há diferentes formas – pela falta ou pelo excesso – de A10 expressar, na materialidade lingüística, seus sentimentos em relação à língua. A falta remete à desrazão (*porque eu não sei*), mas também é representada pelas elipses e pelas interrupções do pensamento. Observemos, por exemplo, o uso da preposição “de”, que introduz complementos e adjuntos, que se interrompem no dizer (*história do... do... do... do povo americano; de... de... de cair firme*), mas que tentam encerrar explicações para dar conta da “história” de A10 com o inglês. Há, também, repetições de termos relacionados à atração pela língua (por exemplo: *fascinado; atraiu; atraía; apaixonando, apaixonado*), utilizados para caracterizar esse objeto fantasístico na forma como ele é concebido no imaginário do sujeito.

Se até aqui estudamos as representações de A10 em torno da língua inglesa, as quais se revelam intensas, ainda que conflituosas, mergulhadas num imaginário “positivo”, observemos como A10 descreve a língua portuguesa, sua suposta língua materna:

RD19 – A10 então eu acho... o inglês pra mim é minha língua// O alemão/ o espanhol/ o italiano é maravilhoso/ mas...

E: *E o português?*

A10: Não/ Não curto português não/ Não curto português/ É inglês.../ a história americana é muito legal!/ Não sei por quê/ eu não sei... eu não sei... eu não sei.../ Eu não gosto da história do Brasil/ Não gosto/ não gosto// Eu não sei/ eu não gosto// Agora da língua inglesa.../ toda essa história/ não sei por quê/ não sei...// Devo ter algum sangue

No dizer de A10, a língua está sempre atrelada à história do povo que a fala e, portanto, a atração por ela exercida está em estreita dependência com a identificação cultural (imaginária) que o sujeito tem por esse povo. Para A10, a língua inglesa é o

“retrato” do povo americano, o que confere ao sujeito falante um desejo de pertença e de compartilhar essa identidade. No entanto, como levanta Berry (1991 [1987], p.117), a necessidade de se afirmar uma identidade desejada (com a língua inglesa e com a cultura americana, nesse caso) remontaria ao sentimento de uma existência “insignificante” que circunda o sujeito. Daí o sujeito não se “ver” na língua portuguesa e na cultura brasileira, mas, imaginariamente, na língua e cultura do Outro, onde acredita poder se completar, ser inteiro e obter um reconhecimento social.

Nesse aspecto, poderíamos apontar que a língua portuguesa assume, então, um caráter de estrangeiridade para A10, já que, em suas palavras, é o inglês que é a língua dele (*então eu acho... o inglês pra mim é minha língua*), marcando o distanciamento com o português e a proximidade desejada com o inglês. Observemos que ele utiliza o possessivo (*minha*) para indicar que a língua inglesa (como um objeto) lhe pertence. Se ele acredita ter posse sobre essa língua, ele se vê numa relação de domínio sobre ela, como o “raptor” sobre o conquistado, o que remete ao momento da captura do objeto amado, no discurso amoroso.

Partindo para uma análise mais específica sobre a materialidade lingüística do recorte 19, a qual dá suporte a essas reflexões sobre a constituição identitária do sujeito, notamos que o entrevistado usa o advérbio “não” várias vezes no recorte. Primeiro, para expressar que não gosta da língua portuguesa (*Não/ Não curto português não/ Não curto português*). Depois, para expressar, repetidamente, que não sabe dizer a razão desse sentimento (*Não sei por quê/ eu não sei... eu não sei... eu não sei...*), como se alguém o questionasse sobre a necessidade de explicar tal colocação.

Pensamos, primeiramente, como hipótese de interpretação para essa “aversão” à língua portuguesa, que esse sentimento pode estar relacionado ao imaginário de ensino-aprendizagem do português construído na escola formal, o qual, geralmente, concentra-se no estudo das formas e é rejeitado por esse aluno-professor. Pressupomos essa interpretação, pois esse imaginário de ensino de português chocar-se-ia com o que A10 descreve, positivamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês no instituto de língua (descrito no recorte 65, que será analisado na seção 3.3.1 deste estudo). Nele, A10

ênfatiza que o método usado nessa escola encaixou-se perfeitamente nele, ou seja, correspondeu às suas expectativas.

Numa segunda hipótese de análise, se pensarmos do ponto de vista da constituição da subjetividade, embora o sujeito pareça se cobrar uma “razão” para seus sentimentos em relação à língua portuguesa, sente-se impotente, pois essa relação extrapola a lógica consciente. Será, então, que o faz, por acreditar ser cobrado pelo Outro por um sentimento de “brasilidade” que não quer sentir? Para nós, essa tentativa reitera a própria natureza cindida do sujeito, que quer ter controle sobre si, sobre o que diz e sobre seus desejos, mas que revela, por outro lado, que há “algo” fora do simbolizável, próprio da natureza faltante do sujeito.

Talvez, marcar essa opinião (de não gostar do português), em seu dizer, seja um modo também de convencer a si próprio sobre isso, uma vez que notamos que sua narrativa, nesse ponto, está marcada por interrupções no fio discursivo, que nos levam a pensar sobre a hesitação e a dúvida que recobrem o dizer desse sujeito, exercendo também sobre si uma censura.

Observamos, ainda, no mesmo trecho, a repetição do pronome “eu” por três vezes. O sujeito, em sua cisão, marca seu espaço de enunciador, onde quer se fazer presente na narrativa, tentando mostrar um certo controle (ilusório) do dizer (que se confronta com um “saber” que não sabe), um lugar em que pode se dizer como eu e se significar para o outro.

A10 conclui, nesse recorte, que não gosta mesmo é da história do Brasil (novamente repetindo a expressão “não gosto” por três vezes), o que talvez possa remeter, inconscientemente, à sua própria falta constitutiva (não à da língua portuguesa ou da cultura brasileira como, aparentemente, deseja designar). No entanto, parece que o sujeito precisa reforçar isso para seu interlocutor, convencendo a si próprio também disso, como apontamos anteriormente. Quanto à língua inglesa, sua paixão seria – inversamente em relação à língua portuguesa – por *toda essa história*. O termo *toda* parece reforçar a interpretação de que seria essa história imaginada americana uma história mais “completa”, com a qual o sujeito poderia “apartar” sua falta constitutiva e se fazer imaginar numa identidade desejada. Esse apelo pela história americana parece, portanto, associado à

necessidade de reconhecimento social do sujeito, lutando contra sua “insignificância”, perante a história brasileira e sua própria história.

Na necessidade de estabelecer um vínculo com a cultura do mais forte (a americana), com a qual se identifica, ele conclui seu dizer com a expressão *devo ter algum sangue*, que nos leva a fazer algumas considerações de sentido. Parece-nos, mais uma vez, que há, por parte do sujeito, o desejo de pertença a um grupo social e à língua que o constitui, imaginando laços tão profundos que poderiam indicar relações consangüíneas. Tais relações remetem às representações do poder soberano na visão foucaultiana (FOUCAULT, 2001), conferindo certa naturalização às relações que se estabelecem, pois tal poder seria exercido sem questionamento e seria conferido a uma autoridade que é legitimada: assim, não seguiria uma lógica racional, pois remeteria a uma ordem soberana e divina: *é porque é*, não precisa de explicações.

Tal língua e cultura, portanto, parecem oferecer ao sujeito a possibilidade de “fazer laços” imaginários, os quais não consegue fazer com a língua portuguesa (materna), já que a língua não se deixa dominar nunca: é ela que nos domina (DERRIDA, 2001b). Na língua dita materna, o sujeito se vê interdito simbolicamente, enquanto na língua estrangeira tem a ilusão da completude, pois tal relação se dá muito voltada ao campo do imaginário.

É possível relacionar também sua narrativa ao imaginário de colonização americana: a língua que o atrai é a língua do conquistador (o americano), à qual atribui uma certa superioridade e autoridade. A história americana é a história imaginada de grandes vitórias, de subjugação do “inimigo” (imagem relacionada às guerras), ou seja, a força que atribui ao americano é símbolo de poder, com o qual o sujeito se identifica.

Um dos discursos que fundamentam o processo de colonização americana que pode estar sendo trazido à memória por A10 é o discurso religioso protestante, que coloca o americano como um ser predestinado, que tem em suas mãos um futuro de glórias, bastando, para isso, trabalhar por esse ideal de conquistas (é o que expressará em outra parte da entrevista, destacada nos recortes 20 a 24 a seguir). Que sujeito, então, não se sente tentado a ter o “controle” de seu destino em suas mãos (guiado por um ser supremo que o escolheu) e a ocupar esse espaço de “ganhador” no imaginário social? Dessa forma, escapa

da dúvida, do risco, da tomada de decisão, sentimentos próprios do sujeito descentrado e desamparado da pós-modernidade, pois tem a ilusória garantia de um futuro triunfante que o aguarda.

Ao estabelecer identificações com a língua inglesa (aquela falada pelo americano) e a cultura e a história americanas, podemos também sugerir, na interpretação, o desejo de “apagar” a língua materna em sua constituição subjetiva (daí negá-la). No entanto, nessa negação, a língua se faz mais presente (ele diz que não gosta da história brasileira e repete, por duas vezes, que não gosta do português). A decepção por a língua materna não lhe “preencher” a falta constitutiva é transferida para a idealização da língua estrangeira, onde se crê que tudo poderia ser dito e entendido (CORACINI, 2003; REVUZ, 1998). Ao negar a língua portuguesa, A10 rejeita a possibilidade de se inscrever em diferentes línguas; quer o inglês como “sua” língua. Há, certamente, a busca por uma identidade estável, que se encontra fixada imaginariamente nessa língua, embora saibamos que a identidade é um processo que também se constituiu – e que continua a se constituir – na língua portuguesa, ainda que A10 negue qualquer identificação com o português.

Para concluir nossas considerações sobre o discurso amoroso nos dizeres de A10, voltamos para um terceiro momento na relação amorosa, o qual pode ser descrito como aquele em que o sujeito “aceita” o ser amado como ele é, com suas fraquezas, qualidades e imperfeições, ou seja, na sua singularidade. Nesse momento, o sujeito assume o Outro, não mais como um objeto (outro), não mais como um espelho de si mesmo, abandonando a relação especular e imaginária com ele, estabelecendo uma relação em que o reconhece como diferente. Se isso não acontece, ele retorna, sempre, à imagem perfeita, idealizada, empalhada do objeto. É o que parece fazer A1 em relação à troca da língua inglesa pela espanhola (RD2), atribuindo um “fim” à relação com a língua inglesa. No entanto, cabe ao sujeito fazer o luto (ou não) pela “morte” do objeto, introduzindo-o, então, na cadeia simbólica, a qual inscreverá tal objeto, para sempre, como falta. Só no confronto com a falta é que o objeto (perdido) pode causar o desejo no sujeito.

A pergunta que nos fazemos é se A10 poderá realizar esse trabalho de re-elaboração em relação ao objeto amoroso (a língua inglesa), uma vez que se encontra tão preso à imagem idealizada dessa língua. O entrevistado revela-se, então, num esforço cada

vez maior de “possuí-la”, num caráter de urgência, expressando a necessidade de fazer mais cursos, viajar mais para os Estados Unidos. Selecionamos um conjunto de pequenos recortes em que projeta esses planos em seu dizer:

RD20 – A10: daí agora/ vamos ver que caminho eu vou seguir agora... sempre voltado na língua inglesa (...)

RD21 – A10: desse inglês que eu tô vivendo hoje/ vou me aperfeiçoando cada vez mais (...)

RD22 – A10: agora eu espero crescer mesmo/ dando aula/ me aperfeiçoando em cursos mais/ mas é uma questão de paixão (...)

RD23 – A10: eu viajo.../ Eu gosto.../ agora eu espero crescer/ viu?/ eu preciso... não sei como eu vou fazer/ meus caminhos.../ e agora novos cursos/ me aperfeiçoar/ acho que encostar em alguns professores aí (...)

RD24 – A10: a língua inglesa eu num vou parar nunca/ isso eu... não tenho... não sei até onde eu vou chegar... mas.../ Eu tô... tô aqui/ hoje vou ser um professor de ensino médio/ e eu acho que eu consegui!/ Eu consegui/ é uma conquista/ é difícil pra caramba (...)

O que parece bastante presente nesses recortes é que, apesar de o sujeito colocar a língua inglesa como um objeto amado, por vezes, assujeitando-se a ele, numa relação amorosa, a língua inglesa assume, nesses exemplos, a forma de um “objeto-meio”. A língua tem, para A10, uma função “prática”, também vinculada a uma nova opção profissional para o sujeito (talvez, numa tentativa de se re-inventar, de fazer novas escolhas): ele quer ser professor e “usar” essa língua, quer viver dela.

Portanto, há uma economia posta em jogo, em que a relação não está desprovida de cálculos. Há o lado de submissão ao objeto, mergulhado no deslumbramento, mas também o lado em que o sujeito pensa em tirar proveito desse objeto amoroso,

desfrutando dele, para obter um certo benefício. Daí projetar o desejo de se *encostar em algum professor aí* (RD23), o qual pudesse lhe servir de modelo, ensiná-lo a ser um “bom professor”, para garantir seu sucesso profissional.

Em RD22, A10 resume sua relação com o inglês com a palavra “paixão” (*é uma questão de paixão*), que retoma muitos dos elementos aqui discutidos pelo viés do discurso amoroso. Será, então, que este aluno-professor conseguirá se descolar de um modelo imaginário, da repetição, criando sua própria forma de se relacionar com a língua e com a profissão de professor, já no plano do simbólico?

Observamos, no conjunto de recortes, expressões com certa semelhança de sentido: (RD20) *vamos ver que caminho vou seguir*; (RD23) *vou fazer meus caminhos*; (RD24) *não sei até onde eu vou chegar*; todos eles se referindo ao percurso que A10 espera seguir na vida, em conjunto com a (parceira) língua inglesa. No entanto, parece que ele se dirige a um interlocutor oculto que se coloca como um outro “eu” de si mesmo, que, ouvindo suas palavras, talvez, possa lhe indicar o “caminho” (lembramo-nos dos caminhos já traçados pelo divino no percurso dos “predestinados” *pilgrims* americanos); alguém que o ampare nas decisões, já que o sujeito não parece tão “certo” a respeito do que fazer com a língua que deseja: dar aulas no ensino médio pode ser uma opção (RD24), mas trabalhar fora do Brasil também seria interessante (o que poderemos observar em RD26), conquanto que as atividades envolvessem a língua amada. Parece, assim, que o sujeito precisa “compartilhar” com o outro a responsabilidade por seu desejo e pelas suas escolhas, inclusive para seus eventuais erros.

Retomando, ainda, os últimos recortes citados, aparece em RD20, RD22 e RD23 o advérbio de tempo “agora”. Há uma preocupação, por parte de A10, também, com a economia do tempo, que remete ao imediatismo da contemporaneidade, reproduzindo o discurso das emergências e das exigências sociais imediatas. Reproduz-se o discurso da busca incessante pelo aperfeiçoamento na língua inglesa: *vou me aperfeiçoando cada vez mais; e agora novos cursos/me aperfeiçoando*. Essa “necessidade” constante de se aprimorar, além de sugerir que o sujeito do desejo se encontra sempre em falta, revela também vestígios do discurso neoliberal, um discurso do excesso, que apresenta mais e mais demandas ao indivíduo, projetando, ainda, na língua inglesa um instrumento de poder

e de ascensão social, quando dominado em sua “perfeição”, em sua “totalidade”. Notamos que A10 utiliza-se do deôntico “preciso” (RD23), impondo-se algo como uma necessidade, mas que ele não expõe abertamente: seria para ele necessário “crescer”? “Crescer” significaria, então, ser um vitorioso, obter “conquistas” pessoais, indícios que remetem novamente ao discurso do vitorioso, que se refere à identidade (estrangeira) que o sujeito cobiça. Seria esta uma necessidade sua (que move seu desejo) ou uma necessidade imposta pelo mundo social?

No entanto, é interessante notar que a escolha de A10 para ser professor mostra-se, nesse caso, como uma possibilidade, pelo menos aparentemente, não de ascensão social, mas de um encontro com seu desejo na profissão, pois parece que deseja ensinar a língua inglesa. Ser tecnólogo – a profissão que descreve no questionário – revela-se, portanto, uma ocupação confinada às necessidades e não propriamente ao desejo do sujeito.

Gostaríamos de finalizar a análise dos recortes de A10, trazendo, novamente, a presença da relação que se estabelece, na constituição das subjetividades, entre um dentro/fora, relação que se tem apresentado como uma regularidade nos dizeres de vários entrevistados neste estudo. No caso de A10, ela se expressa mais visivelmente, na narrativa, ao falar sobre seu gosto por viajar (citado em RD23), sobre as diferentes “visitas” que fez aos Estados Unidos (RD25) e no desejo de realizar um trabalho fora do Brasil (RD26):

RD25 – A10: eu... eu gosto... é uma questão de apaixonado// Eu fui três vezes para os Estados Unidos/ pra testar o inglês/ pra sentir/ pra respirar a língua inglesa (...)

RD26 – A10: eu espero onde eu trabalho/ ter uma oportunidade de fazer um trabalho fora do Brasil/ indo visitar os Estados Unidos/ ficar lá 30 dias/ 28 dias/ Putz! É um negócio apaixonante!/ Eu ver aquilo lá/ eu ir... ver museus/ sempre voltado na área de... de guerra/ de guerra/ Essa é minha paixão!/Eu gosto muito disso!!/ Aí eu peguei a paixão/ né?!/ e vou voltar ainda mais pros Estados Unidos/ se Deus quiser/ minhas filhas vão pra lá... (...)

A10, em RD25, coloca a língua inglesa em estrita relação com a paixão (*questão de apaixonado*), uma repetição praticamente literal do que diz em RD22 e que

será repetida também em RD26 (*um negócio apaixonante; minha paixão; peguei a paixão*). A10 expressa, em sua relação com o objeto amado, o desejo de fazê-lo parte de seu corpo: quer *testar o inglês, (...) sentir, respirar a língua inglesa* (RD 25), empregando verbos que estão relacionados às impressões sensoriais. Entendemos, pois, que, se a língua é capaz de mobilizar o desejo do sujeito, pode ser capaz, também, de impulsionar sua existência material e transformar seu lugar no mundo social (RD26), sua identidade.

No entanto, embora A10 expresse, diversas vezes, o desejo daquele “lugar” do Outro (da língua inglesa), cobiçado pelo sujeito, identificamos, no recorte 26, também, uma certa resistência a esse novo lugar identitário: A10 diz querer “visitar” os Estados Unidos mais vezes, fazer viagens de 28 a 30 dias, o que pode indicar que os Estados Unidos não são o lugar de sua “morada fixa” – apenas um lugar de passagem –, assim como a língua inglesa pode não ser exclusivamente a “sua” língua, como afirmara anteriormente no recorte 19.

Assim, essa relação que estabelece com o inglês parece muita mais focada no campo do imaginário. A língua inglesa fascina por aquilo que tem de diferente, de não-familiar, e a aproximação que o sujeito faz dela (segundo ele, nas visitas aos Estados Unidos) também revela movimentos de resistência, de relutância, pois ao mesmo tempo em que o sujeito tem o desejo de uma “identidade” diferente, limita-se, no dizer, a querer *ficar lá 30 dias*.

Observemos, finalmente, o uso do verbo “pegar” em *Aí eu peguei a paixão* (pela língua e cultura estrangeira), no recorte 26. Associamos a idéia ao processo de contágio de uma doença, que pode ser exemplificado, lingüisticamente, com a construção “peguei gripe”. Como se pega uma doença contagiosa, a paixão de A10 pela língua inglesa pode ser curada ou, se não “cuidada”, levar a um fim, o que remete à natureza ambígua do *phármakon* (DERRIDA, 1997 [1972]). No entanto, se a paixão é algo que se “pega”, nenhum sujeito está imune a ela. Novos objetos de amor podem capturar o sujeito, fazendo com que ele “canalize” algo da natureza de seu desejo a esses objetos substitutos, podendo ao menos obter uma pequena parcela de gozo.

Não há como saber que relação A10 estabelecerá com a língua inglesa daqui por diante. Há indícios de que tal língua está, ainda, colada a um imaginário idealizado de

identidade e de cultura, que a associa a um objeto passional e pulsional, cujo objetivo é oferecer somente gozo ao sujeito. No entanto, se o sujeito, ao se deparar com a impossibilidade do objeto pleno de satisfação, assumir a falta que lhe é constitutiva também nessa outra língua, poderá buscar uma ressignificação de sua identidade e novos sentidos na incorporação da língua do Outro em sua subjetividade.

O que temos observado nos relatos dos alunos-professores até o momento é que, embora haja pontos em comum em sua narrativa, no modo como descrevem e se relacionam com a língua estrangeira, compartilhando representações sobre essa(s) língua(s), cada sujeito se “engancha” na língua diferentemente, de um modo peculiar, o que nos faz refletir sobre os diferentes modos de endereçamento e de subjetivação, que também se refletem sobre os modos de aprender e ensinar línguas.

Prosseguiremos, então, nossa reflexão, com a análise de outro grupo de representações que emergiu no dizer dos alunos-professores: as que evocam o ensino e aprendizagem de línguas. Essas representações também trazem indícios da identidade sempre em construção e deveras heterogênea dos professores em formação, mas afloram, principalmente, modos e modelos de aprender e ensinar línguas que são ou serão (re)produzidos pelos futuros professores.

3.2. Aprender a língua do (O)utro: as representações de ensino-aprendizagem de língua dos alunos-professores

Procuraremos, nesse ponto da análise, colocar em destaque as representações do ensino-aprendizagem de línguas que pudemos identificar no dizer dos alunos-professores. Traremos, primeiramente, (1) recortes que estão mais articulados à idéia de aprendizagem associada à aquisição de certas “habilidades” de língua, que a dividem em ler, escrever, compreender e falar e no entrelaçamento entre essas habilidades (como no trabalho com a tradução e com o vocabulário, por exemplo), em que é possível perceber uma certa hierarquização delas na constituição do imaginário dos alunos-professores. Buscaremos, então, (2) relacionar as representações de ensino-aprendizagem que estão articuladas a um imaginário de “excesso”, o qual se vincula a um tipo de subjetividade em formação.

Atentaremos, nessas representações, para os fatores que aparecem envolvidos nesse processo (pessoas, materiais, métodos e suas inter-relações) e que se configuram como as várias tecnologias que sustentam as diferentes formas de agenciamento. No terceiro conjunto de representações, ainda nesta seção, (3) focaremos no imaginário de autoridade, como ele se apresenta no dizer dos alunos-professores e como ele se vincula aos princípios do discurso da democracia e das ciências *psi*.

Temos em mente que, embora seja possível estabelecer conjuntos de regularidades nas representações de ensino-aprendizagem que podemos depreender do dizer dos entrevistados, estas assumem aspectos peculiares em sua narrativa, colocando em questão o que seria aprender para cada um. Daí optarmos por apontar qualquer traço, nos dizeres dos entrevistados, que remeta à constituição de sua identidade de professor de línguas via representações de aprendizagem.

Uma vez que as teorias psicológicas, que incidem diretamente no desenvolvimento de métodos e abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas, vinculam suas considerações sobre o que é aprendizagem e seus objetivos (comunicação, aquisição de competências e habilidades, apropriação de determinados conteúdos, acesso a outras culturas, entre outros), partimos de uma noção que não lhes é pertinente, mas que recobre a nossa discussão teórica: o saber inconsciente, noção com a qual pretendemos entender, por um viés psicanalítico, o que está em jogo num processo de aprendizagem.

Segundo Lacan (1985b, p. 190), o saber inconsciente escapa do ser falante e, portanto, o sujeito sabe sem saber que sabe. Esse saber marca o corpo (daí, a linguagem não dar conta dele) do sujeito com significantes, sem a mediação da significação. Daí estar fora do campo do simbólico.

A noção de saber inconsciente permite um olhar diferenciado para a aprendizagem, chocando-se, muitas vezes, com as representações que afloram nos dizeres dos alunos-professores sobre conhecimento e saber em relação à língua inglesa, uma vez que o “saber” conferido à aprendizagem coloca-se, freqüentemente, como algo consciente, fragmentado, transformado em conhecimentos, competências e conteúdos a serem adquiridos (na língua inglesa), dentro de uma visão institucionalizada do saber como produto, que contempla uma determinada valorização aos conhecimentos e que projeta a

“aprendizagem” para o campo da necessidade social, das demandas de consumo e da alienação¹⁰³.

Para aprender (e isso se aplica, naturalmente, à aprendizagem de uma língua), o que entra em jogo é a falta do sujeito, que toca o campo do Outro, ao mesmo tempo inacessível e desejado; se a língua nomeada como estrangeira é apenas projetada como um objeto-produto de uma aprendizagem, visando à busca da satisfação de uma necessidade ou ao tamponamento da falta constitutiva, esse aprender não marca o corpo do sujeito, não se faz nele como significante, o que implica em dizer que não há saber (inconsciente). Daí, no contexto da (pós-)modernidade, em que o “velho” transveste-se em “novo”, surgirem, de tempos em tempos, métodos e teorias de ensino e aprendizagem que se “dizem” capazes de ensinar com sucesso – para usar um termo tão “caro” ao atual contexto econômico e social – e que vêm apontar, ilusoriamente, soluções homogêneas para os chamados “problemas” de aprendizagem dos indivíduos, colocando-se a serviço de corresponder às necessidades sociais e pessoais, mas que se colocam, para o sujeito, como formas “parciais” de preenchimento de uma busca que lhe é permanente e singular.

Para Lacan (1985b, p.192-193), a aprendizagem nesses moldes está relacionada a um saber que se vincula às técnicas; ele se daria numa relação de exterioridade à cadeia significante. O autor faz a crítica ao “saber” que é transformado em “aprender”, pois, nesse caso, trata-se de reconhecer um traço, atribuir-lhe sentido, num conjunto de tentativas e erros, remetendo a aprendizagem a uma técnica, visão desenvolvida pelo comportamentalismo. O saber inconsciente, por outro lado (LACAN, 1985b, p.194), instaura-se na ordem (cadeia) do significante no sujeito ao torná-lo uma inscrição em seu corpo, estabelecendo a diferença – “Um-entre-outros” (*ibidem*, p.196) –, que funda o significante-mestre, o qual ordenará a cadeia de significantes. Esse saber, ainda, fundar-se-

¹⁰³ Segundo Fink (1998, p.71-72) o conceito de alienação envolve uma “escolha” do sujeito em ser sujeito, ou seja, é só pelo fato de que ele se submete à linguagem que ele é capaz de ser sujeito. No entanto, o sujeito já está marcado em seu “nascimento” por uma falta (ele é, portanto, uma falta-a-ser, termo relacionado a outro de Lacan, o “falasser”, que remete à condição do sujeito como ser falante, ou seja, submetido à falta constitutiva), já que ele se submete ao desejo do Outro e advém desse desejo. Portanto, ele é sempre um sujeito barrado, alienado, que precisa do Outro para (não)ser. Lacan fala, então, da separação, operação posterior à alienação, em que o sujeito se percebe incapaz de ser e satisfazer completamente o desejo do Outro, fundando, assim, seu próprio desejo na falta, a partir da inserção na ordem simbólica.

ia numa relação de amor que remete à inadequação e à impossibilidade, mas que, baseada na transferência, supõe a existência de um sujeito suposto saber e de afetos que atuam sobre o sujeito do saber inconsciente (*ibidem*, p.197).

3.2.1. Aprender uma língua: a valorização de certas habilidades e procedimentos metodológicos

Apresentaremos resultados encontrados, no processo analítico, a partir da seleção de recortes discursivos que focam as representações de ensino-aprendizagem de línguas, que são construídas a partir do que identificamos como habilidades de língua e que remetem a um imaginário de conhecimento na/da língua. Ao estudá-las, é possível vislumbrar como elas incidem sobre a identidade dos professores em formação e de seus alunos, bem como suas implicações na constituição de modos de ensinar e aprender línguas.

Iniciemos pelo recorte 27, que se refere ao início da entrevista com A1, ao responder à pergunta básica do pesquisador, a qual colocamos novamente em destaque:

RD27 - E: *Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/ como ela entrou na sua vida/ como você encarava essa língua antes de entrar na escola/ e depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola*

A1: *Eu sabia algumas coisas básicas/ mas tinha pouco realmente conhecimento/ não tinha noção de gramática.../ mais do vocabulário mesmo// Tenho muitas dificuldades até hoje/ nessa parte gramatical da língua inglesa/ por não ter tido no começo (...)*

Por esse dizer, notamos alguns fatores que parecem vinculados à noção que A1 tem de conhecimento de língua. Este parece identificado, primeiramente, a um conhecimento gramatical da língua. A importância que A1 dá ao estudo da gramática é tanta que a falta desse “conhecimento” teria comprometido seu desempenho, posteriormente. A1 diz, então, que seu aprendizado focou-se no vocabulário, o que pode

indicar um modo possível de entrada na língua estrangeira, ou, ainda, remetê-la a um conjunto de habilidades ou “partes” que poderiam ser aprendidas mais ou menos autonomamente. Nesse caso, a língua seria considerada um objeto a ser “dissecado” na aprendizagem para ser conhecido (como um objeto empírico da ciência), sendo que suas partes formariam uma “unidade”. Vejamos um outro recorte do dizer de A1:

RD28 – A1: na 4ª. série/ eles [os alunos de hoje em dia] já saem falando no negativo/ no afirmativo e... colocando interrogativo/ eles já saem formando frases.../ eles já saem com essa noção (...)

Nesse recorte, A1 reproduz uma visão bastante recorrente no discurso pedagógico de ensino-aprendizagem de línguas, a qual se vincula a “saber” formas (negativa, interrogativa e afirmativa), através da capacidade de “reproduzi-las”, o que remete a operações estruturais de transformação de frases, modelo de treinamento conhecido como *drills*. Embora, nesse método, a gramática não seja enfatizada como uma habilidade a ser estudada, ela é aprendida pela repetição das estruturas gramaticais em quadros de substituição (*drills*).

Notamos, ainda, que A1 afirma que os alunos “saem falando” nas diferentes formas, o que remete exatamente a um dos propósitos do método audiolingual, que é o de ter controle oral sobre as estruturas, reproduzindo as formas corretas, *formando frases* a partir desse modelo pré-concebido. Percebemos a presença, no dizer de A1, desse discurso de ensino-aprendizagem de línguas, o qual é amparado pela psicologia behaviorista, pois ele propala que, na aprendizagem de uma língua, é necessário que o aluno reproduza modelos formais corretos, a fim de, mecanicamente, criar hábitos em relação ao “uso” dessa língua.

Relacionada, ainda, à idéia de treino, uma das representações correntes para aprender a língua estrangeira é aquela que se refere à criação de hábitos (de falar, principalmente), que aparece também no dizer de A3:

RD29 – A3: pra que eu pudesse falar fluentemente o inglês hoje/ eu precisaria dum... de um curso.../ e a... a professora Érika¹⁰⁴ fala que eu pegaria rápido/ porque talvez fosse a falta de hábito de falar/ Eu ouço muito em casa/ tenho fitas/ até mesmo pra ajudar os meninos (...)

Nesse caso, A3 aponta que a aprendizagem de uma língua se dá com a aquisição de uma fala fluente como consequência desse processo. Essa seria conquistada através do *hábito de falar*, expressão em que A1 revela marcas do discurso do método audiolingual, tanto é que diz ouvir muitas fitas em casa, que promoveriam, provavelmente, os modelos do bem falar, da pronúncia correta, etc. A fita coloca-se como material didático essencial para ter acesso e repetir o que considera o modelo correto de língua (aquele a ser imitado do nativo), o que não implica em haver “interação” entre os falantes, já que a fita é um recurso tecnológico que independe dos participantes. A língua a ser ensinada e aprendida está focada, portanto, na repetição de modelos ideais e ficcionados de bem falar.

De certa forma, o olhar de A3 sobre a aprendizagem remete também a uma versão “senso comum” do discurso comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas. As práticas decorrentes desse discurso ressaltam, na aprendizagem, a visão de língua como instrumento de comunicação, o qual pode ser fragmentado em diferentes habilidades, dependendo das necessidades de quem aprende (A3 parece referir-se, nesse caso, à habilidade de compreensão oral).

Partindo para uma análise da materialidade lingüística, percebemos que há a predominância, no início do período, da presença dos tempos verbais que estabelecem uma relação hipotética: pretérito imperfeito do subjuntivo (*pudesse; fosse*) e futuro do pretérito do indicativo (*precisaria; pegaria*). Tal escolha parece sugerir que o sujeito enunciador não coloca a habilidade de falar fluentemente a língua inglesa no campo da possibilidade de realização (o que poderia configurar uma relação com a natureza de inatingibilidade do desejo), relevando-a, assim, ao campo da idealização e da fantasia. No entanto, passa a utilizar o presente do indicativo (*ouço, tenho*) quando coloca a língua no plano do realizável e do concreto, tratando-a como um objeto a ser apreendido através das técnicas (a

104 Nome fictício atribuído a uma das professoras do curso na faculdade.

fita promoveria o desenvolvimento da oralidade, desconectada da habilidade de fala, que implicaria falantes numa situação concreta de uso).

Ainda nesse recorte, aparece a figura da professora que representa, para A3, uma posição de autoridade e de sujeito suposto saber. A3 lhe atribui o papel de diagnosticar seus problemas com a língua inglesa (*falta de hábito de falar*), bem como de apontar soluções para eles (*precisaria de um curso*).

A língua, por sua vez, é tratada como um objeto a ser adquirido na aprendizagem, o que a coloca no plano da satisfação de uma demanda, associando-se, dessa forma, a uma injunção social, mais do que propriamente ao desejo do sujeito. A3 expressa essa relação objetual com a língua quando diz que *pegaria* [a língua] *rápido*, aludindo também a uma característica da contemporaneidade: o imediatismo. A expressão “pegar rápido [a língua]” parece associada ao plano do imaginário, remetendo a uma (im)possível completude do sujeito, na busca de uma totalidade em que a falta não é permitida e que o tempo de aprendizagem não pode ser respeitado, pois a rapidez é exigida (sujeito da pulsão ou do gozo). Tanto no uso da expressão “pegar rápido”, quanto na expressão “ouvir muito em casa”, a língua parece ser colocada como um externo em relação ao sujeito, que se associa pela ação de se pegar algo que está fora (no ambiente externo) e que remete, portanto, a uma visão instrumental de língua, em que esta se projeta, para o sujeito, como um objeto de consumo e de gozo.¹⁰⁵

Como as possibilidades de interpretação apresentam-se variadas, já que a língua nunca é transparente, abrindo-se para a criação de novos sentidos que, muitas vezes,

¹⁰⁵ Segundo Nasio (1993), a definição de gozo é extremamente complexa na teoria lacaniana. Primeiramente, há de se estabelecer uma diferença essencial entre gozo e prazer: enquanto o último remete a uma redução da tensão psíquica, o primeiro refere-se a uma tensão máxima, intolerável, própria à vida, mas que também se relaciona a uma pulsão de destruição, já que não haveria um “equilíbrio energético”, em sua (im)possível descarga. O que move o prazer é a sucessão de imagens vivenciadas pelo eu, enquanto o gozo é dominado pelas ações (destrutivas ou criativas) que vão além do eu. Não há significante para representar o gozo - daí ele estar “fora” da linguagem. Se quiséssemos fazer uma relação com a teoria freudiana, o gozo poderia estar associado à noção de “compulsão à repetição”, já que esta remete à força vital que garante (e busca) as ações repetidas. O gozo, pois, articula-se às ações, ao corpo, que se coloca como caixa de ressonância; daí onde as palavras “faltam ou falham” haver o gozo. Ele é uma manifestação, portanto, do inconsciente e o desejo coloca-se como uma defesa contra ele, já que a busca (im)possível pela realização do desejo estabelece-se como uma garantia de que nunca nos colocaremos frente a frente com o gozo bruto, totalizante. O gozo, pois, está sempre vinculado à noção de limite e de sua perda.

desestabilizam certas interpretações, poderíamos associar o verbo “pegar”, também, à idéia de “impregnar-se com”, o que sugeriria um processo físico de anexação da língua ao sujeito, a incorporação de algo externo para uma posição interior, pois marcaria o desejo do sujeito de tornar a língua estrangeira parte de si (e isso A3 acredita ser possível ao dominar a fala). Essa idéia nos ocorre em analogia com outras expressões que utilizam o verbo “pegar” (como já sugerimos, anteriormente, no exemplo “pegar uma doença”), o que remete ao pensamento de que o corpo foi afetado por um corpo estranho que nele penetrou, sem que se saiba como nem por quê. A fala constituiria, então, para esse sujeito, um meio de ter “domínio” sobre a língua inglesa, mas também de ser parte dela, o que remonta ao pensamento derridiano (DERRIDA, 2001b) de que há apenas a ilusão de se ter uma língua, pois é ela que nos possui.

Em relação à presença recorrente, nos dizeres dos professores, da habilidade de falar como aquela que se identifica mais fortemente à efetiva aprendizagem da língua estrangeira, trazemos, para a análise, mais um recorte, transcrito da entrevista com o aluno-professor 5, em que conta sua experiência com as aulas de inglês num curso particular de línguas:

RD30 – A5: ela [a professora de inglês] dava *conversation*/ ela dava... então... /ela falava inglês na sala/ ela criava na gente aquele hábito de chegar/ “*Excuse me/ é... please... can I... é... posso ir ao banheiro...*”/ tudo em inglês/ entendeu?/ Então coisas assim.../ fui criando o hábito que.../ quando você vai... ia chegando.../ eu fazia de sábado/ quando chegava de sábado/ já me *incorporava* aquele inglês pra poder... né? (...)

Para A5, o imaginário do que é aprender e também do que é ensinar língua inglesa está associado ao uso da língua em sua habilidade oral. Essa aluna-professora traz essa representação da sua experiência com uma professora particular de inglês, que parece se projetar como o modelo de A5 de ensinar, pois ela teria priorizado essa habilidade, que é imprescindível em seu imaginário de aprendizagem.

A5 chega a dizer que, aos sábados, “incorporava” a língua inglesa. O uso do verbo “incorporar” sugere que a língua inglesa faz corpo com o sujeito, revelando um

movimento de assimilação da língua à sua subjetividade. No entanto, embora o sujeito marque, na materialidade lingüística, essa língua como parte de si, pensamos se, por outro lado, ao dizer que a relação com a língua foi se criando como um hábito, já que todo sábado incorporava tal língua, a mesma não ocuparia apenas o lugar de uma identificação imaginária no sujeito, uma vez que A5 parece “vesti-la” (e a palavra “hábito” também nos levou a esta associação) aos sábados, como se fosse possível, então, fazer um movimento de “internalização” da língua somente durante um período. No entanto, a imagem alegórica que nos vêm à mente de uma máscara identitária que o sujeito veste esporadicamente é frágil: não há como não deixar a subjetividade se “contaminar” por ela, o que implicaria uma incorporação, às vezes, imperceptível (inconsciente) ao sujeito, da língua estrangeira.

Essa consideração nos remete ao conceito de prótese de Derrida (2001b), que pode ser entendido sob dois aspectos não-excludentes: tal “maquinação” (a língua-prótese) pode aderir-se ao corpo, assumindo um lugar de falta nele, mas, pode, também, por outro lado, como acessório maquínico que é, estar sujeita à sua rejeição. Parece, então, que, ao mesmo tempo que essa língua mobiliza o sujeito, movido pelo desejo de falar a língua que falta (que lhe representa um tamponamento à sua falta constitutiva), este sujeito também articula sua aprendizagem a um processo consciente que pode ser ativado por ele, ao se considerar um sujeito centrado, que tem o controle sobre si, sobre seus desejos e também sobre o funcionamento da língua estrangeira em sua subjetividade.

É possível perceber que a entrevistada, em seu dizer, vai inserindo palavras e expressões em inglês, como se a língua fluísse dela/nela, como um saber inconsciente. No entanto, notamos que, no trecho em que começa a elucidar um pedido na língua inglesa (com a “forma” *can I...*), ela não o completa naquela língua, optando pela forma em português (*posso ir ao banheiro*). Essa postura lingüística pode marcar uma constituição híbrida que se materializa em um dizer “entre-línguas”, ou, ainda, uma representação imaginária de ensino que prioriza situações de uso, que estão condicionadas ao emprego de estruturas formais cristalizadas no inglês, as quais remetem, provavelmente, ao modo como a professora-modelo de A5 ensinava e como a aluna-professora “aprendeu” a língua.

Trazendo a questão do conhecimento para a discussão, reparamos no uso do verbo “dar”, que se repete por duas vezes no recorte 30. Para A5, ensinar é “dar”

conhecimentos ao aluno, remontando a uma “transmissão” (aqui tomada pela vertente psicológica behaviorista) de saberes fragmentados, em que o professor detém o poder sobre o conhecimento e sobre o próprio processo de aprendizagem, construindo uma relação de forças, que parece se diferenciar da instauração de um sujeito suposto saber, relação na qual o sujeito “confia” ao outro (professor) um saber sobre o qual não tem consciência.

Observemos mais um recorte discursivo extraído da narrativa de A5:

RD31 – A5: a gente fala o tempo todo/ Não fala em português/ O tempo todo falando inglês/ né?/ Na... durante a aula/ É assim/ são duas horas/ a primeira hora/ ela me passa filme/ música/ *conver... conversation...*/ é... atividades/ entendeu?/(...) Aí... é... tudo que ela vê/ tudo que ela fala/ só em inglês/ Então se aprende muito/ muitas palavras.../entendeu?

Nesse recorte, a aluna-professora repete a fascinação que a fala exerce sobre ela na aprendizagem e no ato de ensinar. Observamos a reiteração do verbo “falar”, por quatro vezes, além do termo em inglês *conversation*, o que reforça o papel importante que atribui a essa habilidade na aprendizagem de línguas. Cita, também, os filmes e a música, que, nesse caso, parecem mais associados às tecnologias e recursos disponíveis para o ensino, dos quais a professora faz uso para “passar” atividades. Essas atividades resultarão, no imaginário de A5, na aquisição de conhecimentos da língua estrangeira, o que parece se relacionar a seu entendimento de aprendizagem.

No entanto, o que mais se destaca nesse recorte é o discurso que se refere ao caráter nominalista da língua. Para A5, a capacidade que a professora tem de nomear “tudo que vê” é uma forma de deter um saber que A5, como aluna e professora, admira e acredita constituir uma forma de aprender (e ensinar). Portanto, não está em jogo, na aprendizagem, apenas o domínio da fala, mas do vocabulário também, habilidades de língua que A5 privilegia em seu imaginário de aprender e que reproduz, também, o imaginário do ensino comunicativo de línguas.

Como um desdobramento das “habilidades” básicas da língua, a tradução (que envolve a compreensão e a leitura) também aparece com muita frequência na construção do imaginário de língua estrangeira em vários enunciadores. A1, por exemplo, no recorte 1,

referente às representações de língua estrangeira, dizia “A gente tem vontade de traduzir tudo”. A tradução, portanto, está muito presente no imaginário do professor, imbricando-se com as representações de língua e de aprendizagem. Observemos, então, como o processo de tradução na aprendizagem é encarado por outros alunos-professores:

RD32 - A2: Quando tinha uma música que me interessava muito/ eu tratava de achar a cópia daquela música/ e ía traduzindo... ao pé da letra/ palavra por palavra

A2 descreve, nesse recorte, a tradução de músicas que realizava sozinha, num processo de aprendizagem autônomo (*self-learning*), que poderíamos remeter às teorias de ensino-aprendizagem de viés construtivista, em que o aprendiz é responsável pelo desenvolvimento de seu próprio conhecimento (o dizer de A2 está imerso nessa visão de aprendizagem auto-centrada e realizada a partir de suas necessidades e interesses). No entanto, observamos que a tradução é concebida como um processo de correspondência entre palavras de línguas diferentes (literalidade). Se, nos discursos mais recentes de ensino-aprendizagem de línguas, esse tipo de tradução é associada a uma prática antiquada que deve ser evitada (essa imagem será mencionada por outros entrevistados), percebemos, entretanto, nesse recorte, que é um recurso utilizado pelo aprendiz fora da escola também.

No recorte a seguir, A2 aponta para o trabalho de tradução na escola (pública) onde realizou um estágio de observação:

RD33 – A2: nas escolas/ continua a mesma coisa de quando eu aprendi inglês/ É um textinho/ traduz.../ ou/ então/ traz uma redaçõzinha/ de 3 a 4 linhas/ junta turmas/ todo mundo fica olhando o dicionário/ não faz nada/ e por aí vai...// Eu tô tentando trabalhar um pouco diferente/ mas é difícil!/ Não é fácil!/ Tá muito complicado! (...)

Percebemos, então, que a tradução, representada no primeiro recorte como um processo autônomo para busca do conhecimento e que era utilizado por A2 (descrito em RD32), passa a ser considerada um “vilão” na aprendizagem, uma atividade contra-producente, que não gera nenhuma mobilização no aluno (*todo mundo fica olhando o*

dicionário/ não faz nada). A tradução é, então, vinculada a uma imagem de repetição, que A2 tenta romper ao dizer que tenta *trabalhar um pouco diferente*. Nesse recorte, A2 assume o lugar de professora e tenta se dizer em conformidade com os discursos hegemônicos de ensino-aprendizagem, para se inserir na ordem do discurso.

O que significa *trabalhar um pouco diferente* para A2? Observamos que há, na construção, uma tentativa de “modalizar” o sentido de diferente, utilizando o advérbio “pouco”, o que parece remeter a uma impossibilidade de o sujeito habitar totalmente a diferença. Percebemos que o professor em formação parece crítico em relação a um conjunto de procedimentos para ensinar do qual discorda, pelo menos conscientemente, em seu dizer: *textinho, trabalho de tradução (literal) usando o dicionário, redaçõzinha*. São procedimentos que desqualifica na aprendizagem, inclusive utilizando dois deles na forma diminutiva. Parece-nos que, nesse momento, o aluno-professor assume o discurso pedagógico hegemônico (de ensino-aprendizagem de línguas), colocando-se na ordem do discurso e posicionando-se criticamente em relação aos procedimentos que representariam o ensino mais tradicional, que é concebido na educação “moderna” como arcaico e improdutivo.

No entanto, por que não é fácil trabalhar diferente? A2 revela uma certa “impotência” em alterar a forma de ensinar, ainda que diga que pretende mudar um pouco; não se dá conta de que a identidade de professor está imersa num conjunto de agenciamentos em forma de discursos que circulam e de outras formações inconscientes, que afetam a sua constituição subjetiva e, conseqüentemente, seu modo de ser e ensinar. Não basta “querer” ensinar de um “modo” diferente, o que parece circunscrito ao campo metodológico e que é ditado pelos discursos hegemônicos de ensino-aprendizagem de línguas no contexto educacional atual. O sujeito tem de estar com seu desejo empenhado nessa mudança, que remete tanto a um olhar diferente sobre as línguas quanto para a aprendizagem.

Ao descrever os procedimentos metodológicos em sua narrativa, A2 utiliza-se de um tipo de indeterminação: *traduz; traz uma redaçõzinha*, indeterminação que se dá como um efeito de generalização (todos os professores fazem assim), como se tentasse se “preservar” de ser o agente das ações criticadas. Tais construções parecem querer reforçar

que tais procedimentos são algo de fora desse sujeito, estabelecidos por outros, o que torna o professor mero executor de um “roteiro” prévio para ensinar e o desresponsabiliza, de certa forma, pelas escolhas que faz no ensino.

Se o sujeito é “pressionado” inconscientemente a fazer as mesmas coisas que os outros professores fazem (seguindo, portanto, o desejo do Outro), o que A2 pode, então, fazer de diferente? Vejamos outro recorte onde a mesma entrevistada se pronuncia a respeito de sua experiência já como professora eventual em sala de aula, envolvendo tanto o processo de tradução (no caso, ela comenta sobre o “levantamento de vocabulário”) e outros processos pedagógicos que poderíamos atribuir, isoladamente, à visão tradicional de ensino-aprendizagem, que ela mesma criticara em RD33:

RD34 – A2: eu tinha pego pra dar aula de português/ e aí eu peguei eles pra inglês// Aí eu ditei.../ eram umas três/ quatro linhas só/ e ditei o texto/ né?! Ah!/ dona/ como escreve.../ Eu colocava na lousa/ Ah!/ dona/ mas isso.../ Aí/ no final/ depois que eu já tinha passado toda a interpretação/ levantei vocabulário/ porque eles não conhecem.../ não conhecem

A2 descreve que, em sua aula de inglês, usou ditado, colocou na lousa as dúvidas referentes à grafia das palavras, além de levantar vocabulário, e apresentou, pelo que disse, uma “interpretação” de texto (*depois que eu já tinha passado toda a interpretação*). O uso do verbo “passar”, na primeira pessoa do singular, em: *eu já tinha passado toda a interpretação*, parece sugerir que esse processo não foi, efetivamente, uma interpretação (talvez, uma compreensão ou tradução do texto), muito menos contou com a participação dos alunos, pois foi realizado exclusivamente por ela. Portanto, os alunos foram colocados numa posição de total passividade diante da atividade, embora ela acredite que tenha “passado” a eles alguma coisa, ou seja, que houve a “transmissão” de um conhecimento qualquer (provavelmente, de língua).

Além disso, o emprego do pronome “toda”, acompanhando “interpretação”, parece sugerir que o professor acredita que haja uma única interpretação para o texto, a qual pode ser oferecida como um produto pronto aos alunos (pois o texto “guardaria” um sentido único, pré-existente a qualquer leitura), o que indica que o sujeito se coloca numa posição

de controle e de centramento sobre o fazer pedagógico. Poderíamos, então, falar de aprendizagem nessa situação? Se analisarmos os procedimentos utilizados pela aluna-professora, estes parecem muito próximos àqueles que relatou em RD33 e que criticara, atribuindo-os à rotina de outros professores (*nas escolas/ continua a mesma coisa de quando eu aprendi inglês*), não à sua. Os problemas, as falhas, portanto, podem ser vistos na conduta do outro, mas é difícil que o sujeito os reconheça em si mesmo (uma forma de narcisismo), principalmente quando tem em mente que “precisa”, como futuro professor, se “espelhar” num certo discurso pedagógico hegemônico para ter a sua voz legitimada.

Essa relação de ensino e aprendizagem parece bastante focada na transmissão de conhecimentos e conteúdos pelo professor, atitude que o enunciador justifica *porque eles [alunos] não conhecem*. Portanto, ela parece assumir, nessa relação, a posição de “dona” do conhecimento. Entretanto, essa imagem de se colocar no centro do processo é contradita pelo mesmo enunciador, em outro ponto da entrevista (que será discutido em RD44), quando A2 afirma que está sempre estudando para saber como lidar com os alunos, já que não quer *entrar numa sala de aula/ matar o pouco que eles [alunos] conseguem me dizer que eles têm* (RD44). Tal conflito que aflora no dizer revela a própria contradição que constitui o sujeito, fazendo com que suas ações (e dizeres) entrem em choque com um saber que A2 “aprisiona” no campo consciente.

Retomando a materialidade do recorte 34, notamos que A2, ao citar os dizeres dos alunos, refere-se a si mesma com a forma de tratamento “dona”, por duas vezes. Ainda que A2 esteja reproduzindo um dizer atribuído a um aluno, percebemos que este projeta no professor a propriedade de um saber que ele, aluno, não acredita ter (sujeito suposto saber), mas que a professora também não acredita que eles tenham, já que *eles não conhecem*.

Portanto, o modo como A2 encara o aluno e seu saber (alguém que está em falta com esse saber) e as ações pedagógicas de que se serve em sala de aula para “levar” o saber da língua estrangeira ao aluno não parecem tão diferentes daquilo que critica, baseando-se naquilo que os discursos de ensino-aprendizagem de línguas instituem como “correto” e desejável. Assim, ainda que tais discursos hegemônicos tentem “enquadrar” o professor em certos métodos, esquece-se que o professor é constituído nesse caldeirão de dizeres outros, que caracterizam sua heterogeneidade. Aquelas ações que condena em outros professores

(por exemplo, ensinar repetidamente o verbo *to be...*/ *a vida inteira to be*, que aparecerá em outro recorte da entrevista - RD50) são partes constitutivas desse sujeito e têm conseqüências sobre seu modo de ser professor, de ensinar e de se relacionar com o saber.

Passemos para recortes do enunciador A3, em que retomamos a relação entre tradução e aprendizagem de língua inglesa, destacada por este sujeito. Esse recorte remete à continuação da narrativa selecionada em outro recorte trabalhado (RD29). Consideraremos sua seqüência como um novo recorte (RD35), a fim de analisar esse tópico específico:

RD35 – A3: [eu ouço muito em casa/ tenho fitas/ até mesmo pra ajudar os meninos/] e sair daquilo que os professores fizeram comigo/ *É/ o meu... texto é tradução/ o texto é tradução/ tradução sem sentido/ né?/ Hoje já consigo mostrar pros meninos [alunos] que não podem traduzir da maneira que eu traduzia/ não pode ser ao pé da letra/ Eu procuro ser melhor do que foram comigo (...)*

Notamos, no dizer desse enunciador, a mesma preocupação que A2 tinha: um fazer pedagógico diferente em relação ao de seus professores, como visto em RD33: *nas escolas/ continua a mesma coisa de quando eu aprendi inglês; Eu tô tentando trabalhar um pouco diferente*. Para A3, no entanto, o imaginário de ensinar diferente (*sair daquilo que os professores fizeram comigo*) implica também em ser melhor, o que pressupõe o uso de um aparato tecnológico (as fitas, por exemplo) que é recomendado por certas linhas metodológicas de ensino-aprendizagem de línguas, o que ratifica um certo discurso hegemônico de ensinar e aprender na formação do professor.

Observamos, ainda, nesse novo recorte, que A3 compara a língua inglesa a um “texto”, que é simbolizado, em seu dizer, pela tradução (*o texto é tradução*). O que considera tradução, no entanto, é um processo textual singular: *o meu... texto é tradução*. Notamos que, quando constrói a generalização sobre o que seria tradução, marca a diferença entre a “sua” tradução e um processo que parece reconhecer no outro: *tradução sem sentido*, já que, nesse momento, o pronome possessivo desaparece.

Há um deslizamento na cadeia de significantes: a) o meu texto é tradução; b) o texto é tradução; c) tradução sem sentido. Nesse deslizamento, A3 constrói sua definição de

tradução que marca sua aprendizagem de língua. Na materialidade lingüística, A3 formula a construção de uma metáfora para a aprendizagem: uma *tradução sem sentido*.

Entre as várias possibilidades de interpretação desse dizer, sugerimos que o sujeito revela a impossibilidade de aprender focando-se, exclusivamente, na necessidade de buscar sentidos – processo que se revela, em sua narrativa, como aquele que tem realizado como aluna e que também vê se concretizando na aprendizagem de inglês de seu filho (como veremos em RD36), ou seja, um processo de repetição que ela, conscientemente, não desejaria (*eu procuro ser melhor do que foram comigo*).

Embora A3 marque, em seu dizer, o desejo de mudança em seu modo de ser professora – refletido num imaginário de natureza metodológica –, tal desejo se expressa apenas na recomendação para que os alunos (a quem chama carinhosamente de “meninos”) não façam tradução literal (*hoje já consigo mostrar pros meninos [alunos] que não podem traduzir da maneira que eu traduzia/ não pode ser ao pé da letra*). A3 parece desaprovar, em seu discurso de professora, a visão de tradução como mera transposição de termos de uma língua para outra. No entanto, é essa prática que confessa ter realizado como aluna de inglês (e, provavelmente, por constituí-la, continua a praticá-la) e observa sendo realizada por seu filho, em seus estudos de língua (como poderemos observar no recorte 36). Percebemos, então, que a “diferença” que A3 propõe no discurso, impregnado por discursos pedagógicos outros, parece estar confinada àquele dizer consciente, do qual o eu pensa ter total controle.

Quando A3 diz: *hoje já consigo mostrar pros meninos que não podem traduzir (...) ao pé da letra* ou que quer *sair daquilo que os professores fizeram com [ela]*, ela deseja marcar uma diferença em sua conduta que poderia remeter, efetivamente, a um processo de deslocamento subjetivo, marcado por novos arranjos em sua subjetividade. Não sabemos, no entanto, se essa “mudança” que aparece destacada no plano da formulação reflete, por outro lado, apenas os lugares sociais diferentes que o sujeito-enunciador ocupa: como aluna, ela traduz ao pé da letra; dizendo-se do lugar de professora, entretanto, assume o discurso hegemônico do que é certo e errado, condenando a prática da tradução literal, sob pena de ser considerada uma má professora nos padrões pedagógicos atuais. Percebe-se, de qualquer forma, um conflito constitutivo que gera um desconforto em relação a seu

modo de encarar o ensino e a aprendizagem de línguas, o que pode gerar uma mudança em sua identidade de professor e em sua forma de ensinar.

Essa posição heterogênea do sujeito aparece marcada na materialidade lingüística. Ao utilizar o verbo “poder” por duas vezes na negação (*não podem traduzir da maneira que eu traduzia/ não pode ser ao pé da letra*), tal dizer, por sua natureza prescritiva, parece mais remeter a uma imposição social, ao discurso já cristalizado na memória discursiva, que o sujeito repete, de forma automática, sem obrigatoriamente resultar em uma prática diferenciada.

Reforçando a idéia de um discurso do Outro (nesse caso, de alienação, de heteronomia) que impregna sua prática como professor e que o molda segundo suas demandas, A3 afirma, ainda, em trecho do recorte, que, *mesmo assim/ aprendeu a gostar da língua inglesa*. Ou seja, por mais frustrações que tivesse nas experiências de aprendizagem da língua, por mais que tal processo tivesse sido “retrógrado”, ocorrido em moldes obsoletos, ainda assim, a entrevistada “aprendeu” a gostar da língua estrangeira.

Seu “desejo” pela língua inglesa foi (e continua) se moldando a partir de uma injunção social, instaurada a partir de diferentes mecanismos de agenciamento (por exemplo, o fato de o inglês ser a língua, praticamente exclusiva, ensinada na escola pública). Daí podermos entender a exigência que A3 faz a seus alunos, também, para estudar inglês, como pudemos observar na representação de língua inglesa que é vinculada em RD10: *se eles não gostam do inglês/ eles aprendam por necessidade*. A3, em sua posição de autoridade como professor (assim como coloca sua professora da faculdade, no recorte 29), põe-se a serviço (agenciador) dessa injunção social (estudar inglês) e justifica isso a si mesma e a seus alunos como uma “necessidade”.

Ao aceitarmos que é impossível ao sujeito realizar uma mudança sem que esta mobilize seu desejo, re-elaborando novas relações com a cadeia de significantes e compondo novos sentidos, observamos o próximo recorte de A3 como um momento de emergência de uma resistência às mudanças que o eu-consciente tenta marcar em seus dizeres anteriores:

RD36 – A3: meu *menino* [filho] agora já tá indo no mesmo esquema que eu/ na escola/ porque eu não tenho condições de pôr ele numa escola particular de inglês/ e eu vejo ele traduzindo da maneira que eu fazia/ O professor deu um texto pra ele/ que eu acho muito difícil de traduzir.../ assim/ uma história que eu nunca tinha visto/ e eu vi ele fazendo a mesma coisa que eu fazia no tra.../ de sentar/ pegar o dicionário/ palavra por palavra... né?/ *Aí...* isso aqui tá maiúsculo/ então isso aqui é *NO-ME* [*fala, com ênfase, separando as sílabas*] de gente.../ Isso aqui é nome de uma cidade/ mas ele conseguiu traduzir/ da mesma maneira que eu fazia/ então ele vai ter mais facilidade com o inglês do que tive/ porque o vocabulário vai englobando/ e por causa de eu fazer inglês (...)

Observamos, nesse recorte, que A3 chama o filho de *meu menino*, tratamento que, em RD35, é conferido aos alunos (*consigo mostrar pros meninos*), porém sem o possessivo, que parece dar mais “direito” sobre o filho e sua aprendizagem. Isso reforça uma certa identificação entre filho e alunos por parte de A3, ou seja, sua conduta como mãe ou professora aparecem imbricadas uma na outra, não há como separar, o que indica, talvez, que seja difícil para A3 lidar diferentemente com a aprendizagem do filho ou dos alunos, pois suas representações a constituem como sujeito em qualquer lugar social.

Portanto, se A3 observa no filho o mesmo procedimento que fazia como aluna na época escolar (*eu vi ele fazendo a mesma coisa que eu fazia no tra...*) gozando dessa semelhança e deixando transparecer uma satisfação pelo “feito” do filho (*mas ele conseguiu traduzir*), que foi realizado nos mesmos moldes que fazia, talvez seja difícil para o sujeito proceder a uma mudança e *sair daquilo que os professores fizeram* com ela. A3 narra o procedimento metodológico do filho ao realizar a tradução: *isso aqui tá maiúsculo/ então isso aqui é NO-ME* [*fala, com ênfase, separando as sílabas*] *de gente.../ Isso aqui é nome de uma cidade*, o que não apresenta, como ela mesma narra, nenhuma diferença em relação ao que fazia. Tal procedimento denota apenas algumas referências ao ensino-aprendizagem instrumental, porém se conserva, pelo que podemos notar, bastante semelhante ao longo das duas gerações (mãe e filho).

Ainda assim, A3 acredita (pelo menos deseja) que o filho terá mais facilidade porque ela “faz” inglês. Seria uma referência a uma “herança” de conhecimentos (sobre a

língua) que poderia ser transmitida ao outro como se fosse, talvez, “algo de sangue”, como relatou A10¹⁰⁶, nas representações de língua? Seriam conhecimentos concretos que se restringiriam ao vocabulário? Assim, teríamos destaque, nas representações de ensino-aprendizagem de línguas de A3, em duas “habilidades”: fala (que já foi mencionado por A3 no recorte 29) e conhecimento de vocabulário. Além disso, requisitaria do sujeito muito “trabalho” (termo que parece ter sido lembrado por A3 em RD36, surgindo na forma fragmentada *tra* e que foi interrompida no fio discursivo) com a língua estrangeira que, segundo o sujeito, parece articulado ao processo (solitário) de traduzir, o que nos fornece mais algumas pistas do que é aprender para A3.

O que A3 formula, entretanto, na superfície da língua, pode remeter a outras interpretações que são sugeridas por indícios de formações inconscientes reveladas em seu dizer. Observamos que, ao mesmo tempo em que A3 condena a tradução palavra por palavra no lugar de professora, para seus alunos (como aparece no recorte 35), ela não o faz em relação ao próprio filho ao vê-lo estudar, ao vê-lo reproduzir os mesmos “erros” que cometia, considerando que ela, como professora, fala pelo discurso de ensino-aprendizagem de línguas dito “inovador”, moderno, que critica tal procedimento metodológico. No entanto, há uma identificação com esse procedimento metodológico – a tradução literal – que a constitui como sujeito e que mobiliza seu desejo por aprender a língua inglesa dessa forma (talvez, até, por não ter conhecido outra). Afinal, se não acreditasse nisso, como justificar sua fala de que o filho *vai ter mais facilidade com o inglês do que tive, porque o vocabulário vai englobando/ e por causa de eu fazer inglês?* Seria por que ele está aprendendo de forma diferente, ainda que ressoando alguns processos de aprendizagem de sua mãe? Ou poderíamos interpretar que, embora não haja uma “fórmula” para o sujeito se enganchar no estudo da língua estrangeira, o fato de o menino poder contar com um “sujeito suposto saber” (no caso, a mãe), apontaria para sua própria falta, ajudando-o a mobilizar seu desejo de aprender línguas?

¹⁰⁶ A representação da língua estrangeira como “algo de sangue”, que teria sido herdado pelo sujeito, foi discutida no tópico sobre as representações de língua estrangeira (seção 3.1.), junto à análise do recorte 19.

Será, então, possível, ou mesmo imprescindível, que A3 tenha uma conduta metodológica totalmente diferente em sala de aula (propalada pelos discursos de ensino-aprendizagem em destaque no contexto educacional atual e que, de certa forma, A3 se cobra como professora para pertencer a uma ordem do discurso) para poder ensinar e aprender?

Entendemos que todo esse imaginário de aprendizagem que constitui A3 a impulsiona, ao mesmo tempo, para um movimento de mudança (*hoje eu trabalho com o inglês diferente do que os professores trabalharam comigo; procuro ser melhor do que foram comigo*) e para uma repetição do mesmo, que remete ao gozo (*eu vi ele fazendo a mesma coisa que eu fazia*). Não é apenas do ponto de vista das línguas estrangeiras que constituem o sujeito que sua identidade encontra-se imersa num processo constante de desestabilização: as escolhas que faz (ou não) para ensinar também exigem posicionamentos; também não se dão em um consenso. Elas se constroem no conflito. O processo tradutório citado por A3 é apenas uma metáfora dessas imagens conflitantes que a constituem.

Notamos que A3, embora ache importante saber falar (como já mencionamos na análise de outros recortes), em outras passagens de sua narrativa “apela” para as habilidades que desenvolveu na escola ou sozinha, como a tradução, o vocabulário e a compreensão de textos. Esse “conjunto” de habilidades parece suprir a falta (representada aqui pela impossibilidade da fala), dando-lhe a sensação (ilusória) de ter um domínio sobre “partes” da língua inglesa. Se não fosse esse sentimento de “preenchimento” (ainda que parcial) seria impossível para A3 ensinar.

Assim, ao dizer, anteriormente, que a “tradução [é] sem sentido”, A3 poderia estar falando de si mesma, do que a língua inglesa representa para ela: a busca por uma tradução, mas que, muitas vezes, para ela não tem sentido. O que nos remete à consideração de Derrida (2002b) de que a tradução se faz sempre necessária, porém é da ordem do (im)possível.

Por outro lado, A3 vê-se cercada pela discursividade atual de ensino-aprendizagem de línguas, que a coloca em defasagem de conhecimentos em relação ao desejável e que é demandado socialmente a um professor de línguas – e se considerarmos

as condições de sua formação, num curso noturno de três anos, com dupla licenciatura, isso não deixa de representar uma verdade. Daí ter usado, anteriormente, o dizer da professora como discurso de autoridade (RD29) para afirmar à pesquisadora e a si mesma que é possível sair dessa posição de “deficiência”, correndo atrás do “prejuízo” – para utilizar a discursividade neoliberal impregnada pelo discurso econômico.

Esse discurso de “estar em falta” é uma regularidade encontrada em outros enunciadorees entrevistados. A6, por exemplo (no recorte 58, que será trabalhado posteriormente), diz: *o ano que vem/ que eu já não tiver na faculdade/ é a primeira coisa que eu vou fazer [estudar inglês em um curso particular])/ porque tem que correr atrás do tempo perdido/ eu já tô com quase 30 anos/ né?/ Não pode demorar tanto assim!*

Além da fluência na fala, da compreensão de textos e da aquisição de vocabulário (geralmente associada ao trabalho de tradução), trazemos, a seguir, uma seleção de recortes que se referem à aquisição de outras habilidades de língua (também articuladas a procedimentos metodológicos), que constituem as representações de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos-professores. Observemos o recorte do enunciador A5:

RD37 - A5: eu tenho uma amiga que ela sempre me ajuda em.../ porque ela fez intercâmbio/então ela sempre me ajuda quando algum trabalho.../ quando tenho tradução/ ela [a amiga professora de inglês particular] sempre me ajuda// Só que quando é... quando eu sei alguma coisa gramaticalmente/ ela não sabe parte da gramática/ e ela me ensina a pronúncia/ como que fala lá/ em que ocasião que eles usam aqueles termos/ entendeu?/ qual o termo que poderia usar/ que seria melhor.../ então... tem tudo isso/ né? (...)

A5, que, em suas falas, se identifica com a professora de inglês do curso particular que faz aos sábados, acredita deter um conhecimento gramatical (que se refere, portanto, a um saber sobre a língua), adquirido na educação formal até a faculdade, diferente daqueles que sua professora “possui” (de natureza prática), como fluência, pronúncia, vocabulário (citado em RD30; RD31), adquiridos num “ambiente” nativo (afinal, *ela fez intercâmbio*).

A5 descreve, ainda, o uso da tradução que parece associada a um saber sobre os diferentes usos e registros (formal, informal, etc.), o que pressupõe um ensino voltado aos contextos de uso autêntico (abordados com frequência na visão comunicativa), visando a diferentes propósitos¹⁰⁷ de aprendizagem pelo aluno. Como a aluna-professora valoriza a “proficiência” de sua professora de inglês, concluímos que aqueles são os conhecimentos que considera necessários para aprender a língua inglesa (mais do que a própria gramática). Quanto à tradução, gostaríamos de fazer uma observação que esta não parece relacionada, no dizer de A5, à literalidade (aquela tradução criticada pelos enunciadores A2 e A3), mas é vista positivamente no ensino-aprendizagem de línguas, exatamente por não aparecer atrelada à literalidade.

Podemos observar, nessa análise, um dizer no qual o aluno-professor aponta para um professor particular que não sabe “tudo” da língua que ensina (a gramática, por exemplo), o que podemos associar à questão de que a língua nunca será “conhecida” em sua totalidade, ainda que haja habilidades que sejam privilegiadas no ensino-aprendizagem de línguas atualmente. Reforça-se, por outro lado, que, na educação formal, inclusive no ensino superior, os conhecimentos privilegiados são formais e gramaticais, o que, portanto, distanciaria a aprendizagem de línguas da perspectiva comunicativa, com a qual A5 parece identificar-se (vide recorte 31, pertencente ao mesmo enunciador).

No próximo recorte, pertencente a outra entrevista, a aluna-professora descreve seu imaginário sobre o “método” comunicativo (que os teóricos preferem chamar de abordagem, por seu caráter mais abrangente), que parece oferecer a “fórmula” mágica (e totalizante) para se aprender línguas, ao qual A8 não teve acesso na época em que frequentou o ensino básico, numa escola pública. Isso parece ser uma justificativa, em seu imaginário, para sua deficiência de aprendizagem, para a sua “falta” na língua inglesa:

RD38 - A8: era um método assim mais restrito/ né?/ Não é que nem hoje que é o comunicativo/ que você abrange/ entra num assunto/ tenta mostrar o cotidiano pra aquilo

¹⁰⁷ Esse tipo de ensino conhecido como ESP (*English for specific purposes*) foi desenvolvido também a partir da abordagem comunicativa, priorizando as chamadas funções de uso, que deu origem ao ensino instrumental.

valer/ né?/ E antes não/ Era só o que tava no livro/ E a gente ficava decorando aquela coisinha/ pouca pronúncia/ era bem ineficiente/ né?

Observamos que A8 atribui ao método comunicativo um caráter de novidade¹⁰⁸, de atualidade por representar, ainda, um discurso hegemônico. Vejamos algumas imagens que contemplam a “completude” do novo método, em contraposição aos métodos mais tradicionais, com os quais A8 teria estudado línguas: “abrangência” nos temas; assuntos que “mostram” o cotidiano (o que parece remeter à representação de “autenticidade” e atualidade de textos, bem como de contextos de uso); variedade de materiais (*antes (...) era só o que tava no livro*), “mais” pronúncia, “maior” eficiência e “menos” memorização, em comparação com o outro método imaginado pelo sujeito (*a gente ficava decorando aquela coisinha/ pouca pronúncia/ era bem ineficiente*).

Há a presença de elementos, na materialidade lingüística, que quantificam negativamente os atributos referentes às abordagens imaginariamente consideradas mais tradicionais (*mais* restrito, *pouca* pronúncia, *bem* ineficiente e *coisinha*, no diminutivo, o que aponta para uma depreciação). No entanto, as representações que A8 atribui ao método “novo” são vazias de sentido (a de “abrangência”, por exemplo), produzidas a partir de imagens que parece construir em oposição ao método tradicional, já que aponta para o que é negativo no outro método.

As imagens descritas parecem reproduções fragmentadas do interdiscurso que mescla, entre outros, o discurso econômico, o midiático e o pedagógico-comunicativo, as quais constituem o imaginário de A8 sobre o método que idealiza como “melhor” nas comparações com o método em que estudara. O melhor se refere, pois, ao discurso de ensino-aprendizagem de línguas hegemônico no atual sistema de ensino (a abordagem comunicativa), cuja disseminação acontece através dos vários documentos que regem o ensino da língua estrangeira moderna (inclusive PCN, como pudemos notar na seção 1.5.4, do capítulo I), através de professores considerados modelos e porta-vozes do método e das

¹⁰⁸ Lipovetsky (2007 [2006], p.20) faz algumas considerações sobre o novo, associando-o à lógica da novidade, que é permeada pelo hiperconsumismo, termo cunhado para descrever esse contexto sócio-cultural e econômico e a constituição psíquica do sujeito nele baseado.

técnicas comunicativas (é o caso do professor de A5, descrito nos recortes 31 e 37, por exemplo) e da divulgação nos cursos de formação de professores. Esse melhor se configura, então, não só como algo diferente, mas, principalmente, que oferece um “a mais” em relação ao tradicional, o que caracterizaríamos como a expressão de um excesso na materialidade lingüística¹⁰⁹ (positivo ou negativo, dependendo do método a que se refere).

Se o método considerado mais tradicional é identificado, pelos alunos-professores (A5 e A8, por exemplo), como aquele trabalhado no ensino formal (que se estende até o nível superior) e associado, geralmente, a procedimentos “obsoletos”, tais como a tradução (literal), o ensino da gramática e a “memorização” (*a gente ficava decorando aquela coisinha*), o método imaginariamente novo – que aparece como uma reunião de procedimentos diversos de outros métodos (o comunicativo e o audiolingual, principalmente) – é descrito como algo que contempla o diferente, o moderno, o inusitado, em oposição ao que está caduco, “fora de moda” e é repetitivo.

Vejam os mais um excerto em que os métodos – que classificamos aqui, genericamente, como tradicionais em oposição a uma forma híbrida da abordagem comunicativa e do método audiolingual (já que prioriza procedimentos de ambos os métodos) – se contrapõem no dizer dos alunos-professores:

RD39 – A9: porque a escola formal/ ela te ensina a maneira correta e... e nem sempre o que você fala no teu dia-a-dia é o correto/ é o usual/ é o coloquial// Você usa gírias/ você usa outras expressões/ ou seja/ o objetivo em princípio/ acho/ que de uma língua/ é você se fazer entender/ você se comunicar// Aí o resto / as sutilezas/ você vai aprendendo depois com o tempo/ né?(...)

Se A9 parte do pressuposto de que aprender uma língua é *se comunicar*, subentende-se que o sujeito está em concordância com uma forma de ensinar e aprender que a abordagem comunicativa empreende em seu discurso. A9 prioriza, na caracterização

¹⁰⁹ Na próxima subseção (3.2.2.), discutiremos a questão de como a idéia de excesso aparece vinculada ao uso dos materiais pedagógicos, nas representações de ensino-aprendizagem dos alunos-professores.

desse método, adjetivos que o associam ao coloquial, às gírias, à fala cotidiana. Quanto ao método tradicional, este estaria associado à formalidade, à correção, que não seria, portanto, em seu imaginário, o foco de uma aprendizagem que visa à comunicação.

Pela materialidade da língua, percebemos que o enunciador atribui ao que não é trabalhado na aprendizagem que visa à comunicação a designação de um “resto” – que parece tipificar aquilo que não é importante – ou “sutilezas”, uma forma mais eufemística para indicar “coisas não imprescindíveis” ao ensino-aprendizagem. Estaria, então, a escola formal preocupando-se apenas com o resto e os detalhes, ou seja, estaria desprezando o caráter utilitarista da língua enquanto código de comunicação? Parece que sim, considerando as representações de ensino-aprendizagem desse entrevistado, para quem aprender a se comunicar (entendido como ter fluência na fala), *se fazer entender* na língua estrangeira é imprescindível.

No próximo recorte, que selecionamos da entrevista de A8, o enunciador descreve o nível de proficiência que acredita ter na língua inglesa, a partir da classificação formal de níveis formais, utilizada nas escolas de inglês (básico, intermediário e avançado). Observamos suas considerações sobre seus conhecimentos (parcelados e fragmentados) de língua:

RD40 - A8: eu tô fazendo outra escola de inglês também/ porque só aqui [faculdade] é pouco/ então eu fiz teste/ já me puseram no *basic two*/ né?! Agora eu tô no intermediário 2 também.../ mas então eu pulei aquele comecinho que as crianças têm/ aprender as frutas/ né? Então o pouco que eu peguei daqui.../ então eu pego da minha filha/ o CD dela/ fico ouvindo pra não falar bobagem/ né?! e também escuto muito o CDzinho deles/ pra também num.../ mas agora já tô mais confiante

Através do nível classificatório (intermediário) que a escola de idiomas propõe a seu conhecimento, A8 os valida e se coloca numa ordem do discurso pedagógico de ensino-aprendizagem de inglês (com certeza, irá “classificar” seus alunos e pares, segundo esses critérios também). No entanto, como diz, por ter “pulado” o comecinho – o que pressupõe que exista um começo, um meio e um fim na aprendizagem de língua, uma

seqüência lógica de conteúdos – tem certa dificuldade no ensino com o vocabulário que pertenceria a esse começo.

É interessante como os conteúdos de natureza vocabular de inglês são vistos como conhecimentos em si (destacados da língua), que pertencem a uma “ordem” (tanto no que diz respeito a uma seqüência “naturalizada” quanto a uma autoridade a ser respeitada). Tal ordem não é percebida como uma possível organização de conteúdos, mas como uma lei que segue uma lógica inquestionável.

Esse agenciamento do professor em relação aos conteúdos é uma regularidade observada em dizeres de outros enunciadores, como, por exemplo, em A1: *um professor de 5ª. série não vai começar pelas frutas/pelas cores/ porque eles já têm esse pressuposto/ eles já têm essa aprendizagem*; ou em A6: *as coisas básicas/ cores/ meses do ano/ dias da semana/ estação de... primavera/ verão/ outono/ inverno/ Eles não sabem muito essas coisas*. Quando apontamos para uma construção imaginária do aluno-professor sobre aprendizagem e conhecimento baseada (também, mas não exclusivamente) nos conteúdos propostos nos livros didáticos, pretendemos com isso enfatizar como o Outro (que assume diferentes “formas” – o livro, a cultura, a mídia, os professores na faculdade etc.) permeia sua constituição, que não corresponde, obrigatoriamente, à realidade, mas a uma possibilidade de verdade construída¹¹⁰.

Portanto, retomamos a representação de que a língua é tomada em suas partes autônomas, as quais constituiriam um todo no imaginário do sujeito, tornando-a uma língua una, transparente, lógica. Se a língua é um “todo”, o sujeito, não a dominando por completo, estaria sempre em falta, precisando “ir” atrás dos conhecimentos que lhe faltam

¹¹⁰ Numa pesquisa parcial que realizei tomando como *corpus* de análise livros didáticos de inglês dedicados ao ensino fundamental e utilizados, principalmente, em escolas públicas, no total de cinco coleções pesquisadas (de diferentes autores e de diferentes editoras) encontramos a apresentação das cores, em todos eles, no primeiro livro dedicado à 5ª. série (atual 6º. ano), o que, de alguma forma, desmonta a suposição de A1 de que não se começa a ensinar pelas cores na 5ª. série. Os outros conteúdos (referentes a vocabulário) citados por A1, A6 e A8 estão pulverizados pelas outras séries (frutas, na 5ª; dias da semana, na 6ª. série; meses, na 7ª. série). No entanto, como frisamos, trata-se do imaginário de professores e este imaginário tem a possibilidade de se tornar “uma” realidade, no momento em que o professor o assume como verdade e constrói, a partir dele, suas representações de ensinar e aprender, as quais compõem sua prática em sala de aula e “formatarão” a representação de conhecimento (e saberes necessários) de língua em seus alunos também.

(o CD da filha, em RD40, que seria uma tecnologia de ensino, presta-se a cobrir essa falta). Assim, como o domínio total da língua é impossível, o sujeito também se sente esfacelado e incompleto, mas busca uma unidade imaginária com a qual pode se dizer, um eu totalizante.

O professor transforma, então, essa “falta” numa demanda que é possível tamponar, com estudos individualizados, com a memorização de palavras e com materiais didáticos, como CDs, o que, ilusoriamente, “supre” a falta (de conhecimento, de vocabulário da língua estrangeira etc.), tanto que A8 diz estar agora *mais confiante* (veremos, a seguir, na próxima seção desse capítulo como esses materiais diversos – tecnologias de ensino-aprendizagem – estão inseridos na lógica do consumo). No entanto, a materialidade lingüística deixa entrever a falta constitutiva: antes de se declarar mais confiante, A8 gagueja, interrompe o pensamento (*pra também num...*) para só então completar seu pensamento. Esse dizer pressupõe, então, um estado anterior sem confiança e um posterior (idealizado) de completude, algo que o sujeito nunca conseguirá atingir, por mais que persiga tal ideal.

O sujeito não se dá conta de que o estado ideal de “proficiência” na língua é estruturalmente impossível, pois sempre é impossível aprender por completo qualquer língua (ou qualquer coisa), pois, ainda que tenha, em seu imaginário, o nativo como modelo, este também não se encontra completo. O sujeito persegue, então, na língua estrangeira, um possível objeto para satisfazer uma falta que é inerente à sua constituição subjetiva, não obrigatoriamente associada a uma necessidade de proficiência que o mundo social ou o modelo predominante de ensino-aprendizagem exigem, mas a um desejo que o move para a busca do objeto de satisfação completa (a língua estrangeira, por exemplo). Por isso, muitas vezes, “vagueia” por objetos substitutos, métodos substitutos, materiais substitutos...¹¹¹

¹¹¹ Lembremos que, na seção de análise em que trabalhamos com as representações de língua estrangeira, A8 aponta em seu dizer, selecionado no recorte 16, porque teria ido estudar línguas, primeiramente o francês: *eu tinha me separado... tudo/ eu precisava preencher de alguma forma a vida/ né?!/ Então eu fui aprender francês.*

Podemos concluir, então, que para um grupo dos alunos-professores entrevistados a representação de língua como instrumento de comunicação está associada à abordagem comunicativa (ainda quando não nomeada como tal, no caso de A9), às habilidades de língua que ela indica como fundamentais e aos procedimentos metodológicos (com os materiais didáticos e tecnológicos que os acompanham, tais como fitas, CDs, textos “autênticos”) que tal abordagem prioriza, assimilando, nesse imaginário, elementos que remetem, ainda, ao audiolinguísmo.

A noção de excesso que impregna o dizer dos alunos-professores aparece não só para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem em si, mas para descrever toda a parafernália tecnológica utilizada para esse fim. Ou seja, para garantir a “eficiência” – termo que foi importado da lógica econômica neoliberal (qualidade total) – da aprendizagem, é preciso conduzi-la dentro de um determinado aparato tecnológico. O uso de materiais didáticos diversos parece conferir ao professor um atestado, uma segurança da realização de uma aprendizagem efetiva de línguas, como se essa fosse recoberta, recuperada, pela utilização da diversidade de materiais e, com isso, tamponasse a própria “deficiência” do professor. No entanto, o que nos sugere tal imaginário é algo da constituição subjetiva em formação que colocamos em discussão mais uma vez.

3.2.2. A idéia do excesso no ensino-aprendizagem: a extrapolação do uso dos materiais didático-pedagógicos

Nesta seção, propomo-nos, ao analisar os recortes discursivos selecionados, discutir a relação da constituição subjetiva do aluno-professor com a idéia de excesso: excesso nos materiais didático-pedagógicos, nas tecnologias usadas para a realização dos processos de ensino-aprendizagem, na preocupação desmedida de “divertir” os alunos. Esse excesso está relacionado aos modos de subjetivação forjados na (pós-) modernidade, os quais remetem a um atolamento no mundo das imagens e do consumo.

Vejamos, então, em alguns recortes, como o aluno-professor articula uma cadeia de produtos (tecnologias de ensino) à aprendizagem de uma língua, inserindo tal aprendizagem numa lógica de consumo:

RD41 – A1: então eu observo o trabalho das professoras/ Elas trabalham com jogos/ com cartazes...// Eles [os alunos] participam/ gostam/ têm curiosidade também/ questionam/ detonam a professora/ querem saber de tudo (...)

Observamos que, pelo dizer do aluno-professor, o que faz os alunos “gostarem” de aprender línguas está relacionado ao uso de recursos didáticos (alguns citados: jogos, cartazes) – que constituiriam um conjunto de dispositivos técnicos –, os quais permitiriam e incentivariam a participação e a curiosidade dos alunos, colocando-os numa posição ativa no processo de aprendizagem (*questionam, detonam a professora, querem saber tudo*).

Esta representação de ensino e aprendizagem em que o conhecimento se constrói amparado nos recursos tecnológicos, que são considerados imprescindíveis para a realização do processo, pressupõe a construção de um saber consciente e externo ao sujeito. Os recursos tecnológicos teriam, portanto, como finalidade, promover uma aprendizagem lúdica, que remetesse, também, a situações de uso chamadas autênticas, “envolvendo”, assim, o aprendiz no processo¹¹².

A1 coloca-se em sintonia com um discurso pedagógico de natureza liberal (conformado no modelo construtivista e na abordagem comunicativa de aprendizagem de línguas) criando, com esses elementos, seu ideal de aprender e de ensinar inglês no futuro: a professora de inglês, que A1 observa trabalhando com seus alunos em sala de aula, projeta-se como um modelo para A1. Esse modelo reproduz, ainda, um imaginário de simetria na relação aluno e professor, de uma convivência lúdica, em que o aluno tem não só a possibilidade de questionar o professor (representante da lei, do simbólico), mas também o poder de “detoná-lo”, em suas palavras.

Ao descrever a atitude “participativa”, ativa dos alunos (em relação ao aprendizado de inglês), com uma seqüência de verbos (*questionam, detonam a professora,*

¹¹² Historicamente, a relação entre a intensificação do uso de recursos pedagógicos com uma aprendizagem eficaz (influência do discurso científico construtivista e do discurso econômico neoliberal) aparece nos documentos oficiais da educação brasileira, a partir do movimento chamado Educação Nova, ainda nos anos 30, cujas bases teóricas e programáticas repercutiriam na educação básica, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (ver também RIBEIRO, 1979).

querem saber tudo); “detonar” chama, particularmente, a nossa atenção: a que possíveis sentidos tal verbo poderia remeter? Retomando a idéia de que “consumir algo” é “acabar” com esse algo, é destruí-lo de alguma forma, poderíamos associá-la, numa cadeia de significantes, ao verbo “detonar”, que, remetendo à ação de uma explosão, também sugere uma destruição. Portanto, ao “detonar” o professor, os alunos (sob a aprovação da aluna-professora que observa) o destroem, obtendo certo gozo nesse processo. Nesse caso, não há relação entre sujeitos (alunos-professores), mas uma relação em que o outro (representado pelo professor) pode apenas representar um objeto a ser oferecido para o gozo dos alunos.¹¹³

A aprendizagem focada no lúdico, nos interesses individuais, propalada no discurso da pedagogia construtivista corre o perigo de conferir ao professor uma posição objetual na relação de aprendizagem, pois a autoridade, que ele representaria e que se faz necessária numa relação de transmissão, pode ser anulada em nome de um gozo constante.

O uso do pronome indefinido “tudo” em *querem saber tudo* também é significativo: o que seria “tudo” para A1? Talvez um modo de expressar, genericamente, uma seqüência de “conhecimentos” (tomados na acepção de objetos a serem conhecidos) da qual A1 não soube enumerar nem ao menos um único elemento (conhecimento) constitutivo. Nesse caso, o excesso do termo “tudo” na linguagem vale como um nada para o sujeito: não há como conter o todo; há apenas o desejo da totalidade; portanto, o que persiste é o vazio do sujeito e o vazio de uma “aprendizagem” que precisa ser preenchida com materiais didático-pedagógicos que, não obrigatoriamente, mobilizam os alunos para a aprendizagem de línguas.

Embora A1 assumia, em seu dizer, que a “causa” para a aprendizagem de inglês de seus alunos da 4ª. série seja fruto desse trabalho de “interação” e “atividade”, desse conjunto de ações pedagógicas “embaladas” por recursos variados, o que ela relata, no

¹¹³ Birman (2005, p.24-5) aponta para uma constituição subjetiva em que a alteridade não é mais reconhecida em sua diferença e singularidade, pois o sujeito “vive permanentemente num registro especular”, em que o outro é utilizado apenas para engrandecer a sua própria imagem (narcisismo) e é descartado quando não serve mais para esse intuito. Portanto, o outro não seria considerado um sujeito, mas um objeto para o gozo, no caso de uma relação baseada na perversidade. Essa seria uma outra característica da economia psíquica anunciada para as subjetividades na (pós)modernidade, segundo o autor.

entanto, como fruto dessa aprendizagem, que foi descrito no recorte 28 deste estudo, é que os alunos *já saem falando no negativo/ no afirmativo e... colocando interrogativo/ eles já saem formando frases.../ eles já saem com essa noção*. O conhecimento adquirido, então, por intermédio de uma parafernália tecnológica, restringe-se, ainda, ao campo formal, que remete, mais uma vez, ao ensino mecanizado e ao viés instrumental. Mesmo que A1 se identifique com o discurso pedagógico construtivista e com uma abordagem comunicativa de aprendizagem de línguas, que reforçam tais procedimentos metodológicos, imaginariamente, é na (re)produção de formas na língua inglesa que este aluno-professor repousa seu ideal de ensino, ou seja, é na possibilidade de reproduzir estruturas gramaticais que ele reconhece um processo bem-sucedido de aprendizagem.

Parece que, no imaginário de A1, as tecnologias (jogos e cartazes) estão atreladas ao “sucesso” do processo de aprender, pois seria uma forma, imaginariamente, que o professor encontraria para mobilizar o sujeito-aluno para a aprendizagem de línguas. No entanto, a necessidade do professor de inglês ensinar, através de recursos pedagógicos, materiais didáticos e atividades que envolvam o lúdico, associa-se também à injeção do discurso pedagógico atual que propaga a relação do aprender exclusivamente com prazer. Vejamos, no próximo recorte do mesmo enunciador, como a música (a que eles gostam) também se encontra inserida nessa representação do lúdico na aprendizagem de línguas:

RD42 – A1: eles só gostam de *hip-hop*/ sei lá!/ Então tem que trabalhar isso/ não tem jeito de fugir// E aí eu falo assim/ pelo menos a gente tem que/ de repente/ levar a língua pra eles/ e mostrar quais as partes que é positiva/ e quais as partes que nega.../ Tem muita letra que é muito parecida com a nossa.../ a letra da música.../ que a gente pode comparar.../ têm vários jeitos de trabalhar (...)

Parece haver uma representação simplificada de aprender línguas identificada com o próprio gênero musical “hip-hop”, igualando o conhecimento – entendido como uma parcela fragmentada de saber, um conteúdo ou, na lógica consumista, uma mercadoria – ao recurso que permearia a situação de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno-professor parece não conseguir discernir entre o método, o conteúdo e o próprio recurso didático utilizado no

ensino-aprendizagem de línguas, compondo uma confusa imagem desse processo, forjado por uma “força externa” que o agencia (*não tem jeito de fugir*) e que o impele a um fazer pré-moldado (*tem que trabalhar isso*). Notamos a presença do deôntico “tem que”, sugerindo uma obrigatoriedade, uma necessidade imposta, como se o sujeito tivesse apenas que cumprir um papel já pré-determinado nesse fazer pedagógico. Portanto, vários discursos atravessam o discurso do professor em formação, moldando suas representações de aprendizagem e, conseqüentemente, suas práticas.

Nesse recorte, aparece, novamente, a imagem da língua estrangeira associada à música (representação que tivemos oportunidade de discutir na primeira parte deste capítulo), que, aqui, retomamos, especificamente, na relação com a idéia de excesso, no processo de aprendizagem de línguas. Observamos, ainda, a construção de um dizer fragmentado, incompleto (*levar a língua para eles; as partes que é positiva; as partes que nega...*), como se fosse uma reprodução de falares que o sujeito-enunciador “(re)colhe”, espalhadas no senso comum, no interdiscurso, implicando numa concepção de aprender baseada na “transmissão” – aqui, no sentido comportamentalista – de conhecimentos, no caso, *da e sobre* a língua.

Observando um pouco mais as imagens que A1 descreve sobre a aprendizagem de línguas, nesse último recorte, tentamos buscar algum indício que aflorasse o tipo de aprendizagem que elucida em seu dizer: seria uma análise contrastiva entre língua materna (*a nossa*, como diz) e a estrangeira? Não há, efetivamente, nenhuma proposta em relação ao uso da música que pudesse gerar uma mobilização do aluno para aprender línguas, pois, embora aponte para a “novidade” – que aqui se limita ao gênero musical escolhido –, a música seria um pretexto para as atividades usuais com qualquer outro texto, já que A1 cita o trabalho com a letra das canções. Portanto, parece referir-se ao trabalho com vocabulário, na realização de traduções. Essas considerações remetem à discussão anterior sobre as representações dos alunos-professores a respeito da língua estrangeira que, ao concebê-la como um objeto a ser aprendido, compartimentado em habilidades, projetam nas tecnologias em si (as letras de música) o objet(iv)o da aprendizagem.

Quando A1 aponta, em seu dizer, que *tem vários jeitos de trabalhar*, ela não enumera sequer um outro modo possível de endereçar a aprendizagem de línguas aos

alunos. Os “vários jeitos” de ensinar e aprender, portanto, não parecem, assim, ser tão diversos (talvez, apenas os meios), já que A1 enuncia que *não tem jeito de fugir e tem que trabalhar com isso* (hip-hop). Seu dizer mostra-se, então, constituído na heterogeneidade de discursos que revelam a (con)fusão em que sua subjetividade se instaura, povoada de dizeres outros e de outros, e repetindo, muitas vezes, um modelo imaginário de ensinar e aprender que constrói para si.

Talvez a identificação de A1, na aprendizagem de línguas, com um conjunto de tecnologias – os jogos e cartazes, no recorte 41, e com o “hip-hop”, no recorte 42 –, seja uma tentativa, no imaginário desse aluno-professor, de se aproximar do desejo do sujeito, que aqui já toma a forma, entretanto, de um desejo consumista. Mas essa busca não tem como ser bem sucedida, se amparada exclusivamente na quantidade e variedade das tecnologias e recursos, numa relação em que o saber é algo a ser adquirido fora do sujeito – um produto a ser consumido, posteriormente, para determinados fins –, numa sucessão de adição de saberes variados, sem relação entre si, como se fossem itens sendo agregados a um carrinho de supermercado.

Podemos, portanto, estabelecer uma diferença fundamental entre o conceito de desejo vinculado pela psicanálise e de consumo (disseminado pelo neoliberalismo): enquanto que, no primeiro, o sujeito se relaciona com os objetos, gerando uma transformação em sua subjetividade, em seu modo de ser e agir, o desejo de consumo se relaciona à satisfação das pulsões, em que o intuito é simplesmente de consumir os objetos e exauri-los, destruí-los enquanto objetos, gerando um gozo, numa relação de exterioridade com o sujeito. Assim, o “hip-hop” (recorte 42) constitui um meio (um objeto) para o aluno e/ou professor obter uma satisfação pulsional (cantar, dançar). No entanto, até que ponto, nesse processo de aprendizagem, o sujeito pode estabelecer uma relação com a língua inglesa baseada na diferença, se parece haver um contato superficial com a língua (limitando-se ao plano lingüístico) e não um envolvimento identitário com a cultura desse outro, para que o sujeito deseje estar nela também?

Sem a construção de uma relação significativa do sujeito com o objeto (língua inglesa), a aprendizagem é encarada como mero treinamento e como simples mercadoria e os recursos tecnológicos estariam a serviço da sedução desse “sujeito-consumidor” para

“aprender” línguas. A língua é encarada, pois, como um objeto pulsional a ser exaurido imediatamente.

A visão de aprendizagem atrelada ao prazer, ao imediatismo, por intermédio do uso de uma multiplicidade de tecnologias, retorna no dizer de outros alunos-professores. Vejamos o recorte de outro enunciador:

RD43 - A5: eles [os alunos] adoram/ porque eu levo música/ eu levo filme/ eu levo um monte de coisa.../ eu tenho muito material lá do Z [nome da escola de idioma]/ lá onde eu fiz inglês/ então... então fica meio... meio longe da realidade deles/ então eu procuro músicas *black* que eles gostam/ entendeu?/ passo pra eles/ eles adoram

A5, ao ilustrar como ensina, foca exclusivamente nos recursos tecnológicos que utiliza, buscando, com isso, reforçar que está “dentro” de uma proposta metodológica e de um modo de ensinar validado pelos discursos pedagógicos hegemônicos (portanto, seria um “bom professor”). Ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade que o professor tem de buscar um reconhecimento também do aluno. Oferecer materiais diversos, que, em seu imaginário, poderiam agradá-lo, seria uma forma de obter esse reconhecimento: o desejo de ser querido pelo outro é transposto para possíveis e diversos objetos (*música*, dos *filmes*, de *um monte de coisas*), provocadores do “desejo” consumista de aprender a língua estrangeira, o que remonta a uma cadeia de objetos substitutos do desejo (inconsciente) do sujeito – este intangível em sua (im)possibilidade –, os quais poderiam tamponar (parcialmente) a sensação de falta que também constitui o aluno-professor. No entanto, o tamponamento a ser realizado por esses objetos parece buscar, ilusoriamente, “resolver” o insolúvel da relação do aprender, que se estabelece inconscientemente.

Nesse caso, A5 – que já é professor e fala desse lugar de sujeito – acredita envolver os alunos na aprendizagem da língua inglesa, através da variedade e do excesso de recursos que, de alguma forma, camufla a falta na e da própria língua. No entanto, o uso do termo *coisa* pressupõe uma indeterminação que parece sugerir que não há um objeto específico capaz de “fazer” a aprendizagem “acontecer”, recursos esses que teriam a finalidade de atrair a atenção dos alunos para a língua ensinada, mas que se projetam,

exclusivamente, como objetivos em si mesmos, remetendo à diversão, não obrigatoriamente à aprendizagem. Seduzir o consumidor parece ser a função desses objetos, o que nos permite fazer um paralelo com as características da sociedade do espetáculo, caracterizada por Debord (1992, p.15) como uma multiplicidade de imagens tentadoras, em que o espetáculo passa a ser a própria realidade. Em nosso caso específico, os recursos tecnológicos é que passam a ser identificados com o próprio processo de aprendizagem de língua.

A idéia de uma aprendizagem lúdica aparece, no imaginário da aluna-professora, associada ao prazer, ao mínimo esforço e ao afastamento do sofrimento (daí afirmar que *eles gostam; eles adoram*). Essa pedagogia, segundo Dufour (2005, p.99), sustentar-se-ia no discurso do “saber fazer”, em detrimento do “saber pensar”. Daí fixar-se na parafernália tecnológica que se coloca a serviço da diversão e do passatempo. Assim, constitui-se outra representação de ensino-aprendizagem de línguas: a de que se deve aprender a LE através de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas em geral, pois os alunos devem ser “distraídos” durante o processo de ensino, o que os leva a “passar” de um “conhecimento” a outro, sem estabelecer uma relação subjetiva com eles.

Embora a pretensão dessa pedagogia seja “aprender brincando”, não nos esqueçamos de que os objetos e recursos utilizados nessa aprendizagem – bem como ela própria – constituem uma mera ilusão de satisfação (o *lúdico* é aquilo que *ilude*), pois o conhecimento é concebido como um mero objeto de consumo, também descartável. Nenhum desses recursos ou atividades lúdicas poderia por si só garantir a aprendizagem do aluno, pois o saber, para ser constitutivo do sujeito, tem de atravessá-lo de forma inconsciente¹¹⁴.

Retornando, mais uma vez, ao recorte 43, podemos notar que o discurso que aqui caracterizamos como o do senso comum – o qual se constitui de outros discursos e que, no caso em questão, retoma, pulverizadamente, partes do discurso das teorias de ensino/aprendizagem – está presente no dizer do enunciador, mas sua frágil coerência se

¹¹⁴ Se o saber é da ordem do inconsciente, o prazer, por outro lado, é da ordem do consciente (ou, ao menos, pré-consciente, na visão freudiana) e está relacionado à sensação (física) de baixa tensão e de repouso no aparelho psíquico.

perde, quando A5 enuncia que tais “objetos” – que remetem às tecnologias de ensino e são tomados como o todo desse processo (numa cadeia metonímica) – estão *meio longe da realidade deles*. Qual seria, então, a aproximação com a realidade (mote da abordagem comunicativa) que A5 propõe para a aprendizagem: contemplar, nas aulas de língua, as *músicas black* (ou o *hip-hop*, no caso de A1, no recorte 42), como se estas também não fossem apenas parte de seu imaginário de aprender línguas e, portanto, falsamente totalizantes? Ou seja, é possível aprender inglês simplesmente ao inserir música *black* nas aulas de língua?

Esse questionamento nos remete ao comentário de um professor do ensino fundamental na época de um curso para professores da rede pública¹¹⁵. Um de seus alunos teria pedido, na aula de língua inglesa, se o professor não poderia trazer algum pagode em inglês. Ao fazer esse tipo de comentário, o aluno revela que, em seu imaginário, aprender inglês deve remeter a uma experiência prazerosa, que se identifica a algo familiar, “próximo à sua realidade”. Essa representação sugere uma simplificação do que seria aprender uma outra língua, já que a restringiria a um mero código, pois a língua estrangeira poderia ser “transposta” para uma outra língua, assim como o aluno sugere que o gênero musical pagode também o possa.

De certa forma, recuperar o que é familiar implica em afastar-se da sensação de estranhamento, causada pela língua estrangeira, daquilo que pode ser ameaçador à identidade “forjada” do sujeito na língua materna; é buscar o conforto em algo da cultura já conhecido e “encravado” na subjetividade por essa língua. Mas de quem é essa língua materna que se constitui na imagem do pagode? Antes disso, que língua é esta?

Em relação ao *hip-hop* (recorte 42) ou à música *black* (recorte 43), trata-se da pasteurização do que é imaginado como “legal”, agradável – e, no caso dessas alunas-professoras, poderíamos associar também ao que por elas é visto como interessante ou motivador para os alunos (talvez por desejar ver, em seu aluno, seu próprio espelho!). O professor não é o que “castiga” (imagem autoritária, atribuída comumente ao professor de

¹¹⁵ Trata-se de comentário de professor do ensino fundamental documentado por mim em sala de aula, num curso oferecido pelo governo estadual aos professores da rede pública no qual ministrei um módulo disciplinar em 2007.

tempos passados) ou “interdita” (na acepção de que apresenta e representa a lei à qual todo sujeito tem de se submeter ao entrar no simbólico), mas aquele que diz “goza!” para seu aluno. No entanto, viver no gozo é condená-lo à eterna repetição, ao eterno “pagode”, para usar o gênero musical citado como uma metáfora da reprodução do que já é conhecido e dominado de certa forma. Parece que, nesses casos, o professor não representa, pois, uma autoridade para o aluno, um sujeito em que o aluno confia, provisoriamente, um saber, mas um elemento igual a ele no grupo.

A priorização da quantidade e da variedade dos recursos técnicos na aprendizagem é uma regularidade que permeia o dizer de outros entrevistados também (vide recorte 40, de A8 e recorte 29, de A3, por exemplo). No entanto, essa caracterização do excesso não se limita à parafernália tecnológica. A ilusão de uma completude também se dá na busca incessante de conhecimentos sobre ensinar línguas, sobre como se relacionar com os alunos (vestígios do discurso das ciências *psi*) e sobre a própria aprendizagem, tentando contê-los em uma dimensão exclusivamente consciente.

Na busca do professor em formação pelo conhecimento totalizante – que é dividido em conhecimento instrumental do “código” (de língua) e em conhecimento teórico e prático sobre o ensinar e aprender (didático-pedagógico), transformando-os, assim, em “objetos específicos” de consumo –, ele sai à procura de sua (impossível) completude de saber tudo, partindo para materiais de apoio (prático e teórico) que possam lhe dar a sensação ilusória de totalidade. A acumulação de conhecimentos levaria, portanto, à hipotética unidade do saber completo. Isso permitiria ao professor “gozar” da sensação de um poder sobre o saber, em relação a seus alunos, ou, simplesmente, não ter sua autoimagem destruída (*pra não falar bobagem*, como comentou A8 no recorte 40).¹¹⁶

No recorte, a seguir, temos um exemplo de como esse ilusório conhecimento totalizante é construído numa base quantitativa e de que maneira “possuir” muitos conhecimentos relaciona-se à constituição do imaginário de uma “autoridade”:

¹¹⁶ Esse recorte encontra-se analisado nas representações que aparecem na subseção anterior (3.2.1), deste estudo.

RD44 - A2: eu acho que a gente não quer um monte de múmia dentro da sala de aula/ mas um limite.../ não tem mais limite!// E aí eu fico.../ eu fico olhando se o professor tem que fazer.../ você tem que fazer psicologia/ mas é no primeiro ano da faculdade?/ Por quê/ como faz?/ O que eu tô fazendo?/ Tô lendo um monte de livro de apoio/ um monte de livro que o Marcos¹¹⁷ me indicou/ eu tô lendo... sobre didática/ sobre psicologia/ peguei um sobre terapia educacional.../ Eu tô lendo/ porque eu vou... eu vou... entrar numa sala de aula/ matar o pouco que eles conseguem me dizer que eles têm/ Não posso fazer isso (...)

Primeiramente, A2 enumera, em seu dizer, uma seqüência de conhecimentos (fragmentos deles), “encontrados” nas leituras sobre *didática, psicologia e terapia educacional*. Busca, pelo deslizamento de “conhecimentos-objetos”, considerados numa lógica consumista, satisfazer a falta que lhe é própria. Assim, pretende obter conhecimentos teóricos para construir uma prática que imaginariamente lhe é “adequada” (porque o outro lhe diz isso e este é considerado por A2 uma autoridade nesse assunto). Mas assim como são expostos superficialmente na fala, tais conhecimentos-objetos podem ser consumidos e/ou descartados, pois não sabemos se eles estabelecem de fato relações com o saber (inconsciente) do sujeito ou apenas se colocam como “exteriores” à sua subjetividade. Acreditamos que só quando incorporados a seu modo de ser professor, à sua prática e a sua identidade não serão mais conhecimentos-objetos e constituirão um saber inconsciente.

Percebemos que o professor em formação vive o conflito entre o “desejo da teoria e a contingência da prática”.¹¹⁸ A culpa por um “não-fazer” corretamente e a impotência diante dos alunos gera uma incerteza permanente, fruto de um conflito interno, deflagrado nos seguintes dizeres de A2: *por quê/ como faz?/ O que eu tô fazendo?* Esse mal-estar revela o desamparo constitutivo do sujeito, que se vê sempre em falta e necessita

¹¹⁷ Nome fictício de um dos professores do curso superior de Letras.

¹¹⁸ Tomamos tal expressão do título da obra organizada por Ernesto Bertoldo e Maria José Coracini (2003), com a qual pretendemos elucidar, nos cursos de formação de professores, o embate entre os discursos teóricos e a prática de sala de aula, como se fosse possível uma mera “conversão” dos primeiros para o segundo, situação esta idealizada por uma determinada vertente da Linguística Aplicada. Muitos dos cursos de Licenciatura, portanto, voltados à formação do professor, privilegiam o discurso da prática. No entanto, o fazem estabelecendo modelos ideais de professor, aluno e sala de aula, o que coloca o professor em situação de angústia ao enfrentar a realidade escolar, uma vez que lhe é impossível colocar em uso tais modelos tão perfeitamente apresentados e que lhe serviriam como uma possibilidade de sustentação do desamparo do real.

de algo que preencha essa sensação de impotência. Daí a busca incessante por “leituras-mercadorias” na tentativa de cobrir essa falta, mascarar a angústia permanente do sujeito faltante-falante.

3.2.3. Entre a injunção da igualdade e a necessidade da autoridade

O dizer de A2, em RD44, remonta, ainda, a um modelo de ensinar e aprender, a ser seguido e repetido, que atribui a seu professor Marcos. Este representa o discurso da autoridade, do especialista, que não é colocado em questão, pois A2 lhe imputa, em seu dizer, uma posição de poder-saber (o mesmo ocorre com A3, em relação a sua professora Érica, no recorte 29). Por outro lado, A2 cobra, em seu fazer pedagógico e em sua conduta de professor, responsabilidade pelo respeito ao conhecimento do aluno, marca forte do discurso construtivista sobre as teorias de ensino-aprendizagem.

Perguntamo-nos, então, até que ponto é possível e necessário exercer a autoridade no processo educativo e não confundi-la com o autoritarismo? Até que ponto o aluno questiona a lei, mas se submete a ela para o convívio social? Até que ponto o prazer de ensinar línguas e de aprender não se transforma em uma questão de puro gozo e, por isso, passa a ser destrutivo?

Percebemos, por sua narrativa, que A2 vive, em sua prática de professor, um conflito entre exercer a “autoridade” (que é posta, muitas vezes, nas visões modernizadoras de ensino, como uma violência ao aprendiz) e a igualdade, que incita o aluno a questionar, mas também a “detonar” (como já relatara o aluno-professor 1, em RD41) o professor.

Assim, A2 se divide entre a necessidade do “limite” por parte do aluno (*não tem mais limite*), desejando estabelecer uma relação de autoridade e respeito, e o medo do autoritarismo (*não quer um monte de múmia dentro da sala de aula*). Há, portanto, em sua constituição subjetiva, o conflito entre o discurso tradicional e o moderno-liberal, representado pela posição construtivista na pedagogia. Retomando os comentários de Arendt (2007, p.129), a autoridade se impõe pela ordem hierárquica, “cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado”.

Assim, ela não se baseia numa ordem de igualdade em que o modelo de ensino democrático atual parece se constituir.

O aluno-professor expõe, nesse recorte, ainda, o desejo de “possuir” um conhecimento que é “reservado” aos especialistas – a *didática*, a *psicologia*, a *terapia educacional* – por meio do qual acredita, ilusoriamente, ser possível controlar os alunos (restaurar sua autoridade) e resgatar seu interesse (*o pouco que eles conseguem me dizer que eles têm*), como se o processo educativo e a aprendizagem fossem processos controláveis e conscientes, cujas “variáveis” pudessem ser mensuráveis e previsíveis (como num experimento científico).

Nas relações de poder-saber que se estabelecem em forma de agenciamentos, os alunos resistem, não aceitando as regras impostas (*não tem mais limite*) ou negando a autoridade do professor (nesse caso, numa constituição subjetiva que tenta abolir o simbólico). Portanto, nas próprias relações é que se criam espaços para a resistência. O professor também resiste aos agenciamentos (*Não posso fazer isso*), o que revela que ambos são achacados, de formas diferentes, pelo discurso pedagógico moderno, que vincula e reforça o desaparecimento da autoridade (a simetria entre os sujeitos envolvidos), com o discurso de o aluno assumir sua aprendizagem, de modo autônomo, “respeitando” seu desenvolvimento cognitivo, livre de traumas (os quais poderiam estar relacionados a “atitudes autoritárias” do professor).

Talvez o *pouco que eles têm* e que o professor, de alguma forma, “mata”, segundo a narrativa de A2, seria exatamente o que permitiria aos alunos serem diferentes, mas que o discurso da escola (influenciado pelo cientificismo) faz questão de homogeneizar, para tornar, por outro lado, “as mentes e os corpos dóceis” e, assim, mais facilmente controláveis para administrar. Dessa forma, o professor “mata” a possibilidade de “espaços” para se singularizar e para que o aluno também o faça, dentro da própria ordem simbólica, reproduzindo o discurso atual da liberdade e da igualdade no aprender e no ensinar, que se restringe ao campo do imaginário.

Considerando, ainda, o recorte anterior, percebemos que a aluna-professora esforça-se, com toda essa busca por conhecimentos específicos, para ser reconhecida também como professora, ou seja, para “entrar” numa ordem do discurso (pedagógico),

sujeitando-se a ela, a seus mecanismos de exclusão e a seus procedimentos organizacionais internos, sem a qual não pode assumir um “lugar” no discurso da educação, lugar no/do qual possa falar e ser ouvida. Esse lugar de poder é representado, em seu imaginário, pelo discurso dos especialistas, pedagogos e do próprio professor mencionado, que, pela orientação das leituras, parece, também, de alguma forma, filiado a um certo discurso pedagógico (que remete às ciências *psi*), cuja preocupação parece voltada ao “como” ensinar.

Nesse discurso pedagógico corrente, há uma injunção social para que o aluno ocupe a posição central nas relações de ensino-aprendizagem. No entanto, “esquece-se” de que, para colocá-lo no centro do processo, é preciso antes instituí-lo no mundo social, sem o que ele ficará sem referências simbólicas para se constituir. Portanto, o aluno-professor encontra-se em um conflito identitário, pois sua subjetividade se configura entre esses dois extremos: entre o papel de autoridade do mestre (que ele ratifica na relação com o professor da faculdade) e o da autonomia do aluno (que faz parte do discurso pedagógico hegemônico). Isso aparece no trecho destacado do recorte 44: *porque eu vou... eu vou... entrar numa sala de aula/ matar o pouco que eles conseguem me dizer que eles têm/ Não posso fazer isso.*

Para A2, exercer a autoridade de professor parece se confundir com o autoritarismo, daí a palavra “matar” ser bastante significativa nesse trecho. Essa violência, de cunho simbólico, aparece aí sugerida em relação ao aluno, mas não se restringe a ele. Pode ser dirigida também ao professor, já que a cada dia morre um pouco mais em sua função simbólica. Ao dizer *não posso fazer isso*, A2 também resiste à injunção social que lhe impinge uma conduta – aquela de fazer o aluno ser a única voz ouvida no processo (eles conseguem *dizer* algo, coisa que ela, professora, não parece conseguir fazer).

Um grande sentimento de não poder falhar persegue a aluna-professora: ela é agenciada para sentir essa impotência e essa culpa. No entanto, há uma falta que lhe é constitutiva, mas não consciente. Por isso, procura “tamponá-la” com as leituras (sobre) e receitas de ensino, as quais oferecem, imaginariamente, sempre respostas ao “como fazer”: o discurso pedagógico atual não admite, jamais, essa falta e impossibilidade. Outros alunos-professores, como já vimos, voltar-se-ão às tecnologias de ensino para cobrir essa falta.

Outros, munindo-se de conhecimentos lingüísticos, procurarão “manter” um lugar de autoridade na relação com o aluno, como pudemos notar no recorte 40, pertencente a A8.¹¹⁹

No recorte que selecionamos a seguir, pertencente a outro aluno-professor, este identifica sua falta na língua inglesa representada pela sua deficiência no vocabulário, o que coloca em risco sua imagem de (bom) professor:

RD45 – A7: porque você vai chegar numa sala de inglês/ e o aluno tá lá no meio de uma tradução/ “Professora/ o que que é tal palavra?”/ Aí vai lá/ vê no dicionário/ né?/ Fica estranho/ né?// Até meus alunos da 4ª. série já perguntam/ Eles ficam/ não sei onde é que eles viram/ “Professora/ professora!”/ Eu num obe.../ num... num... num falo com eles/ não respondo// Aí eles ficam “Teacher!”/ “Hã? Hã?”/Aí eles falaram/ “Viu/ assim ela responde” (*risos*)/ que eles não sabem que eu faço faculdade de inglês (...) se não/ eles vão querer saber tudo// Tem um que ele faz inglês à parte... assim (...) se eu falar/ ele vai ficar/ “mas como a senhora faz aula de inglês e não sabe?”/ Então eu não falo pra ele (...)

Notamos, nesse recorte, a preocupação que a aluna-professora tem com a imagem que seus alunos do ensino fundamental, ainda no primeiro ciclo básico, constroem dela (embora ela não atue como professora de inglês do grupo, mas como professora de todas as outras disciplinas, já que o inglês não faz parte do programa curricular de sua escola). Há, especificamente, um aluno da turma (como relata em RD45) que estuda inglês fora da escola e que poderia “colocar em risco” a imagem do professor “sabe-tudo”, do professor que tem o poder sobre o saber total, e que parece identificada à imagem que A7 construiu de professor e de si mesmo como professor. Deter “todos” os conhecimentos possíveis de língua (aqui, no caso, de vocabulário) seria o modo que A7 encontraria para garantir sua “autoridade” de professor (portanto, o saber seria identificado a um saber instrumental, que pode ser quantificado e que gera poder; este poder estaria vinculado à representação que A7 faz de autoridade).

¹¹⁹ O recorte 40 aparece analisado na subseção 3.2.1., deste capítulo, à página 185.

O que identificamos no dizer de A7 parece uma imagem de autoridade que se confunde com poder, que se materializa em forma de conhecimentos quantificáveis, numa lógica consumista. Por isso, A7 prefere “esconder” dos seus alunos da escola primária que ela estuda inglês na faculdade, pois, assim, seu poder sobre o saber (poder-saber), nas disciplinas que leciona, se mantém.

A aluna-professora parece reforçar, assim, para seus alunos, a imagem de que o professor tem de saber tudo, ter as respostas sempre prontas para seus alunos – inclusive de vocabulário (*professora/ o que que é tal palavra?"/ Ai vai lá/ vê no dicionário/ né?! Fica estranho/ né?*), o que implica em dizer que o conhecimento é algo imaginado como um conteúdo fechado e cumulativo. Percebemos, ainda, como A7 sente-se ameaçada com a pergunta de um aluno sobre o significado de uma palavra, já que isso, de alguma forma, põe em risco a imagem de (bom) professor que construiu e que deseja também aplicar a si.

Nessa relação de poder que se estabelece com o saber – alguns o detêm; outros estariam dele excluídos por essa lógica –, uma passagem reforça esse imaginário e “denuncia” algo do desejo do sujeito: ainda que o aluno-professor não conte a seus alunos que faz inglês, ao relatar que não responde ao chamado dos alunos (“não obedece” ao comando deles, como aparece na forma interrompida *eu num obe...*), a não ser no momento em que eles a chamam por *teacher*, o sujeito revela que “quer” (ainda que não o faça conscientemente) ser reconhecido como alguém que sabe inglês, pois, nesse momento, A7 atende à solicitação dos alunos (*Hã? Hã?*).

O que parece, portanto, “contraditório” na superfície lingüística, aponta para um sujeito dividido, heterogêneo e constituído por uma vontade de poder (em relação aos alunos ou mesmo à instituição escolar, já que não ocupa nela o lugar de professora de inglês), que A7 parece, imaginariamente, relacionar a uma posição de autoridade.

A “escolha” semântica do verbo “obedecer” (na forma incompleta *eu num obe...*) revela-se, em nosso entendimento, como um lapso, que retrata um pouco da subjetividade de A7: parece que o professor, na relação de aprendizagem em sala de aula, coloca-se como alguém subordinado ao aluno, a quem deveria obedecer (não se trata, aqui, de respeito, mas de subordinação incondicional, de se colocar em uma posição hierárquica inferior), o que remete à noção de autoridade proposta por Arendt (2007), mas invertendo

os níveis hierárquicos na relação aluno-professor (hoje em dia, o professor é que teria de obedecer aos alunos). Por essa possibilidade interpretativa, vislumbramos, no sujeito, a influência do discurso construtivista em sua constituição, pois, na imagem de obediência do professor ao aluno, enfatiza-se não só a submissão do professor às “vontades” do aluno (discursivizadas como necessidades pessoais, nesse discurso pedagógico), mas a submissão do professor a ser ele mesmo o objeto de gozo do aluno.

Há outros enunciadores que marcam, em seu dizer, a busca pela igualdade na relação, a qual seria construída, imaginariamente, com o professor assumindo o lugar do aluno (ele mesmo, não nos esqueçamos, também é aluno, no curso superior, e talvez busque as mesmas coisas nessa posição). Vejamos o recorte a seguir:

RD46 - A1: o professor tem que se colocar no lugar do aluno/ sempre// O que eu ia gostar... de trabalhar/ o que você ia gostar de ouvir agora.../ cê tem que saber/ porque tem que ser.../ é lógico que você vai.../ a gente fala assim/ mas eu tenho que levar o conhecimento.../ mas você pode levar o conhecimento/ e dar para eles compararem/ porque só eles vão ter noção do que é bom/ se eles conhecerem os dois (...)

Não se trata, em nosso ver, de assumir a alteridade como parte de si, mas de se colocar à disposição do outro, nessa relação, para que o outro desfrute, tenha prazer apenas. Nesse caso, a submissão ao desejo do outro não parece nem ao menos refletir uma relação de igualdade, conclamada pelo discurso pedagógico hegemônico, mas significa transformar o professor em meio de gozo do aluno (como em RD45).

Muitas das imagens que A1 relaciona ao processo de aprendizagem parecem remeter a um construtivismo e a um humanismo¹²⁰ *prêt-à-porter* na educação, baseado num discurso pedagógico “moderno” que já faz parte do senso comum; essas representações encontram-se, principalmente, imersas no registro do imaginário. Por outro lado, o discurso

¹²⁰ Linha teórica de ensino e aprendizagem que privilegia uma concepção essencialista do sujeito, o qual assume o papel de dono de seus atos e escolhas e, portanto, que constrói sua própria aprendizagem, baseada em seus desejos e emoções. Teve em Rogers seu maior representante, influenciando, ainda, a escola ativa de Dewey e, posteriormente, o cognitivismo de Piaget.

pedagógico tradicional se faz, também, presente em seu dizer, pois, apesar de toda essa “resignação” ao desejo do aluno, o professor tem de *levar o conhecimento* a ele, tentando atribuir a si um lugar relevante na construção do saber do aluno, um lugar que parece associado a uma “vontade” de poder-saber. Observamos, portanto, uma subjetividade marcada por diferentes discursos que cristalizaram certas imagens do processo de ensinar e aprender, revelando que a heterogeneidade subjetiva é constitutiva e que as aparentes contradições no dizer revelam a presença do inconsciente sobre a formação identitária do professor e sobre sua prática pedagógica.

3.3 A escola pública e particular: representações que constituem um modelo de ensino-aprendizagem de línguas e de professor

Nesta seção do capítulo analítico, nosso enfoque estará centrado na análise das representações da escola pública e particular, bem como de seus professores, que foram identificadas nas entrevistas realizadas com os alunos-professores. Classificaremos, para efeito de organização do *corpus* e dos resultados da análise, recortes que estão relacionados à figura do professor e de sua prática nessas diferentes escolas, relações que determinam outros tipos de agência¹²¹ do sujeito.

Ao narrarem o imaginário de língua estrangeira que os constitui, os enunciadores referem-se, muito freqüentemente, ao “tipo” de escola em que estudaram durante a educação básica (escola pública) e aqueles que ministram aulas remetem-se a suas experiências na escola onde trabalham ou fazem seu estágio obrigatório. No entanto, com exceção de uma aluna-professora que leciona em escola particular (A8) e de um aluno-professor (A4) que passou um ano estudando nesse tipo de escola (na segunda série do ensino fundamental), a experiência dos outros entrevistados resume-se à escola pública. Por que, então, separar

¹²¹ Utilizamos o termo “agência” como opção sinônima para agenciamento. Em *Mil platôs* (DELEUZE e GUATTARI, 1995 [1980], p.50, vol.1), por exemplo, o termo em francês *agencement* aparece traduzido como “agenciamento”. Em Rose (2001a), o termo em inglês *assemblage*, que remete ao *agencement* do francês, aparece ora traduzido como agenciamento, ora como agência (*ibidem*, p. 178), o que nos levou a adotar ambas as possibilidades de uso no português, remetendo ao conceito teórico de agenciamento empregado por esses autores a partir dos estudos foucaultianos.

escola pública e particular? Porque, na constituição do imaginário de escolas, os alunos-professores assim procedem. Há uma dicotomização, na educação em geral e no ensino-aprendizagem de línguas, entre escola pública e particular. Como temos enfatizado, também, as representações não se constroem baseadas exclusivamente na experiência do sujeito. Elas se constituem também a partir do Outro, do discurso do outro, dos outros discursos, formando um “compacto” de imagens que “orienta”, inconscientemente, as relações de sentido no ensino-aprendizagem de línguas e na construção de uma prática pedagógica.

No primeiro conjunto de representações, estaremos focando o imaginário da escola pública e particular e de seus professores. No segundo grupo, focaremos as imagens que se referem ao curso superior de formação dos entrevistados.

3.3.1. As representações da escola pública, da particular e de seus professores

Iniciemos pelo recorte 47, pertencente ao primeiro entrevistado:

RD47 - A1: Eu lembro que/ por ser uma escola do Estado/ uma escola pública/ o ensino [de língua inglesa] foi pouco// A professora faltava bastante/ teve este problema e eu tive pouco acesso à língua exatamente (...)

O aluno-professor parte do pressuposto de que, se é uma escola pública (*por ser uma escola do Estado*), o ensino de língua é, obrigatoriamente, insuficiente. Uma das causas seria a ausência do professor. Este imaginário da escola pública como algo “deficitário” (a idéia de quantificação aparece marcada nos advérbios *pouco*, para caracterizar o ensino da língua e o acesso a ela, e *bastante*, para caracterizar a ausência do professor nessa escola) está pressuposto na expressão *por ser uma escola do Estado*, visão esta que é compartilhada também por outros interlocutores e que se contraporía, portanto, ao imaginário de eficiência de uma escola particular. Vejamos dois outros recortes¹²²

¹²² Remetemos o leitor também ao recorte 11, do mesmo enunciador (página 137), em que o aluno-professor caracteriza, ainda, o ensino privado como exigente e instigante.

discursivos extraídos do dizer de outro enunciador, que também marcam a oposição entre escola pública e privada:

RD48 – A4: Foi/ acho que... no 3°. ano/ Daí/ a partir daí/ já gerou uma expectativa/ né?/ mas depois eu voltei pra escola do Estado/ então já fica meio bagunçado/ cê já perde um pouco daquele interesse/ já não tem muita vontade// Daí eu terminei o ensino médio/ voltei a fazer inglês numa escola [instituto de língua]

É interessante esclarecer que este aluno passou por um período muito curto (um ano) na escola particular, o que foi suficiente para criar uma expectativa positiva em relação ao aprendizado de língua estrangeira, pois a escola oferecia inglês. Segundo sua narrativa, sua “expectativa” em relação ao inglês, no retorno à escola pública, desmorona, inclusive, porque ele não terá acesso ao ensino dessa língua até o final do primeiro ciclo (4°. ano).

Partindo para uma análise da materialidade lingüística, o articulador “mas” introduz a narrativa da passagem do aluno-professor para a escola pública e a alteração (negativa) que isso acarreta em sua consideração sobre o ensino de línguas. A imagem se constrói, pois, em uma relação de oposição entre o ensino particular (exigente e que traz expectativa) e o público (bagunçado e desinteressante). Toda avaliação se dá, porém, numa base comparativa com a escola particular (*cê já perde um pouco daquele interesse; já não tem muita vontade*), em que o pronome exofórico “aquele” (que aparece na forma contraída *daquele*) remete ao interesse que o aluno atribui, implicitamente, à escola particular; daí a oposição que estabelece entre a escola particular e pública.

Como esse aluno-professor relata uma experiência que ocorreu ainda na infância, nas primeiras séries, essa representação parece demarcar uma posição do eu-narrador no momento da enunciação. Ele avalia sua experiência de ensino-aprendizagem de línguas em cada tipo de escola a partir de um olhar atual (constituído *a posteriori*), que é crítico, porém baseado em um imaginário que vem se constituindo desde a infância.

A consolidação da imagem de “falência” da escola pública que perdurará ao longo dos anos estudados por ele nessa escola, mantém-se até os dias de hoje, o que faz A4

procurar – perseguindo o imaginário da escola particular como ideal – uma escola de inglês (instituto de língua), paralelamente ao ensino médio público.

Trazemos outro recorte do mesmo aluno-professor, no qual este reforça o imaginário negativo referente à escola do Estado em comparação implícita com a escola particular (*na escola do Estado já não é aquele sistema*) e, ainda, estende-o às imagens estereotipadas associadas ao professor do Estado, discursivizadas em expressões do tipo *não cobra e num tem muito incentivo*:

RD49 - A4: Na escola do Estado já não é aquele sistema/ que você tem uma obra específica pra aquilo/ né?/ ...é puxado/ você é incentivado a praticar a língua.../ Numa escola do Estado/ você vai assim.../ o professor não cobra/ num tem muito incentivo pra buscar mais conhecimento/ né?/ sobre a língua

Percebemos que a partícula “já” introduz o segundo elemento (escola do Estado) de uma oposição que se estabelece entre essa escola e a particular, sendo que o primeiro elemento aparece implícito, referindo-se a uma possível construção do tipo “enquanto que na escola do Estado não é aquele sistema da escola particular”, o que coloca, novamente, as duas escolas em uma comparação em que o ensino público aparece numa posição desfavorecida e negativa.

Para descrever a escola particular, o aluno utiliza-se de construções afirmativas: um sistema em que você *tem uma obra específica, é puxado*, no qual *você é incentivado a praticar a língua, tem incentivo* (do professor) – observemos a repetição lexical (*incentivado/incentivo*) para reforçar o aspecto positivo desse ensino. Por outro lado, ao descrever a escola pública, em comparação com a particular, o enunciador emprega três construções negativas, marcando em seu dizer, portanto, os aspectos negativos atribuídos ao ensino público e a seus professores: *na escola do estado não é aquele sistema; o professor não cobra; num tem muito incentivo*, construções que se contrapõem “àquele sistema”, em que a forma exofórica do pronome se refere ao imaginário de escola particular do aluno-professor.

Nossa intenção não é, aqui, discutir as representações sobre a metodologia de ensino da escola particular (as quais, em relação a certos aspectos importantes para a análise, já foram consideradas no estudo da seção anterior), mas podemos inferir algumas imagens que participam também do imaginário da escola particular em oposição à escola pública: o ensino seria mais exigente (*puxado*), enfocaria a “prática” da língua e enfatizaria a “motivação” (que é apresentada com o termo “incentivo”) pela busca de conhecimentos – expressões que ressoam tanto o discurso pedagógico tradicional quanto o da visão comunicativo-construtivista de ensino-aprendizagem. Haveria, ainda, um papel de destaque para o material didático (*obra específica*), outra imagem bastante vinculada aos métodos atuais de ensino de língua.

No próximo recorte discursivo, referente a outro aluno-professor (A2), que estudou sempre em escola pública, aparece novamente a imagem de insatisfação em relação ao ensino de inglês na escola pública, ressaltada pelos conteúdos e práticas repetitivas utilizadas no ensino de língua inglesa, desde os primeiros contatos formais com a língua na 5ª. série.

RD50 - A2: quando eu entrei na escola/ na 5ª. série/ já logo/ né?!/ o verbo *to be... to be... to be.../ a vida inteira to be/ mas eu gostava mesmo assim / mesmo os professores não passando atividade/ mesmo eles não.../ eles não indo além daquilo que eu gostaria de aprender/ eu sempre gostei (...)*

Essa insatisfação é relatada como algo que se prolongará a vida toda (a vida inteira *to be*), o que implica em dizer que, na faculdade que cursa, perpetua-se, para o sujeito, aquela imagem de repetição construída nos primeiros contatos formais com a língua.

O uso dos advérbios *já e logo*, acompanhando a subordinada temporal (*quando eu entrei na escola*), parece confirmar, ainda, um imaginário que se construiu a partir do discurso dos outros, configurando uma antecipação de algo que já era esperado por ela, ou seja, que a escola pública era repetitiva e que os professores não “iam além daquilo que ela gostaria de aprender”.

Se A2, para caracterizar os professores da escola pública, usa também construções negativas (*mesmo os professores não passando atividade, mesmo eles não indo além daquilo que eu gostaria de aprender*), pusemos a nos questionar se essa imagem de professor se perpetua no imaginário desse sujeito até os dias de hoje, aplicando-se à sua própria conduta de professor na escola pública, uma vez que também ministra aulas como professora eventual. Remetemo-nos, então, ao recorte 34,¹²³ em que A2 conta um pouco sobre sua prática. Estaria ela condenando o ensino que é dado na escola pública, mesmo fazendo parte dela e do modo como nela se ensina? Parece-nos que o professor é bombardeado por um discurso crítico de ensino-aprendizagem de línguas que é hegemônico na atualidade, nos cursos de formação e nas diretrizes educacionais, mas se encontra, por outro lado, constituído de uma prática mais tradicional de ensino, na qual o professor “não vai além”, ou seja, não extrapola a mediocridade.

Concentremos nossa atenção, ainda, na segunda parte da formulação: *mesmo os professores não passando atividade/ mesmo eles não... eles não indo além daquilo que eu gostaria de aprender/ eu sempre gostei*. Uma observação que pode ser feita é que o sujeito atribui ao professor o papel ativo no processo de aprendizagem (*mesmo eles não... eles não indo*), embora o sujeito revele seu desejo de ir além (*além daquilo que eu gostaria de aprender*), o que configura uma contradição entre a “realidade” (uma representação dela) que é oferecida e a idealização de seu desejo.

O verbo no futuro do pretérito (*gostaria*) poderia sugerir uma certa passividade e aceitação em relação à escolha do outro (professor) – a qual prevalece sobre a sua, já que a do aluno é totalmente hipotética. Temos, aqui, uma contingência que parece externa ao sujeito, mas que já está incorporada como parte de si, pois, de alguma forma, o que o sujeito parece desejar é algo que vai além das possibilidades do professor da escola pública ou além do que o aluno esperaria, o que nos remete (1) ao questionamento sobre a falta constitutiva do sujeito e (2) a um sujeito cujo acesso ao desejo é sempre barrado.

A materialidade da língua sugere, portanto, uma situação de aprendizagem que poderia se configurar como satisfatória para quem não quisesse “ir além”, situação em que

¹²³ Este recorte encontra-se na página 173, na subseção 3.2.1.

o enunciador parece não se “encaixar” como aluno, mas que se enquadraria como professor da escola pública. No entanto, como o dizer nunca é transparente, abre-se para outras possibilidades de interpretação: quando A2 afirma que os professores *não iam além daquilo que gostaria de aprender*, isso implica, numa análise lógica de seu dizer, que eles ensinavam, portanto, o que ela queria ou esperava, o que parece se configurar como um lapso, afinal, A2 criticara, anteriormente, o modo repetitivo de ensinar dos professores da escola pública e sua falta de ação. O que poderia ter levado A2 a cometer esse “equivoco” e disseminar outros possíveis sentidos em seu dizer? Talvez isso reflita um pouco da confusão que o constitui como sujeito, assumindo diferentes posições no discurso, já que seria impossível para A2, que já atua como professor, um total distanciamento daquele lugar de poder em que se autoriza como professor e que tenta “preservar” de alguma forma.

Observemos, ainda, um outro recorte referente a outra entrevistada (A5), em que ela comenta sua experiência com a língua inglesa, no ensino básico, na escola pública, descrevendo seus professores:

RD51 – A5: então quando eu entrei na 5ª. série/ as primeiras palavras pra mim/ só a pronúncia que foi diferente/ porque as palavras eu já conhecia/ Então eu fui fazer.../ fui me entusiasmando/ tive bons professores/ outros ruins/ que não sabiam nada/ né?! e aquilo desestimula/ aí tá.../ passei pelo ensino fundamental/ tudo/ sempre gostei mais do inglês do que do espanhol/ de outras línguas (...)

Nesse recorte, ao referir-se à sua experiência no ensino fundamental, a aluna-professora não generaliza o imaginário sobre os professores de escola pública (*tive bons professores e outros ruins*), o que marca uma diferença em seu dizer em relação ao de outros até aqui. Na construção introduzida pela explicativa “porque” (*porque as palavras eu já conhecia*) – que se refere ao aprendizado de palavras em inglês de um livro que ganhara de um tio antes de entrar na escola –, notamos o desejo de completude do sujeito em relação ao conhecimento do vocabulário do inglês, como se fosse possível conhecer todas as palavras do idioma. Ao utilizar o advérbio de tempo “já”, na construção *eu já conhecia*, A5 descreve que esse conhecimento de língua foi adquirido antes da escola

formal, remetendo a uma precocidade (só na escola seria esperado que uma criança aprendesse tal vocabulário do inglês).

Detemos nossa atenção, ainda, na utilização do verbo “passar”, que aparece em sua narrativa (*passsei pelo ensino fundamental*), o que remete, semanticamente, a um movimento de passagem, sem fixação. Essa passagem pelo ensino de inglês, na escola pública, é narrada, portanto, como se não tivesse deixado marcas em A5, tentando projetar uma sensação de neutralidade no julgamento, inclusive em relação aos professores. No entanto, mais adiante, eis que A5 deixa escapar em seu dizer, pequenos indícios de que essa passagem não teria sido assim tão “indiferente”:

RD52 – A5: então na escola eu perdi o entusiasmo/ porque a professora é... é muito o número de gente/ é muito na sala/ não domina... não dá pra dominar/ e o professor... /porque... às vezes vai... vai dar aula lá/ porque num instituto... é... de línguas/ o cara tem que ser proficiente/ senão não é contratado/ agora já pelo Estado não/ tem... tá no diploma dele que ele tem inglês/ enfiam ele em sala de aula (...)

A5 que dizia que *foi se entusiasmando* no ensino fundamental (RD51), atribui, mais tarde, à escola pública e ao professor o fim do “entusiasmo”, ou seja, o fim da sua história de amor pela língua inglesa, pois *não domina... não dá pra dominar*. Não sabemos, entretanto, a que ou quem se refere o termo “dominar”. Estaria relacionado ao controle da disciplina dos alunos, controle este que parece difícil de obter por serem muitos na sala (*é muito o número de gente*)? Ou ao próprio “não-domínio” da língua pelo professor (por ele não ser *proficiente*, característica fundamental em seu imaginário de bom professor)?¹²⁴

Não há respostas, mas apenas outras perguntas: será que é possível dominar uma língua, ou é ela que nos domina, como aponta Derrida (2001b), fazendo corpo em nós? E por que pensar na necessidade de “dominar”, o aluno ou o processo de aprendizagem, se este não é de natureza consciente e se faz na diferença, na relação com um não-saber?

¹²⁴ Para conferir a representação que esses alunos-professores fazem de que é “dominando” a habilidade oral que se domina a língua, ver subseção 3.2.1, sobre as habilidades de língua valorizadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Poderíamos, então, pensar que A5, talvez, se refira à necessidade de uma autoridade, que, em nossa acepção, não se constituiria na base da força ou do domínio, mas da instauração de uma relação de sujeito suposto saber, constituída a partir do reconhecimento de uma autoridade simbólica.

É interessante, ainda, notar a transformação que a marca de gênero sofre durante essa parte da narrativa. A aluna-professora inicia o trecho parecendo referir-se a uma “professora”, talvez específica, de seu passado – já que usa o artigo definido para classificá-la. No entanto, ao prosseguir, introduz substantivos no masculino (o professor/ o cara), o que pode demarcar uma generalização que se refere a todos os professores de instituto de língua, os quais, em seu imaginário, “dominam a língua” (já que tem de ser *proficiente*) e impõem sua autoridade pelo conhecimento que têm de língua (uma forma de poder-saber), atributo que ela não credita à professora do Estado. A imagem masculina resume as características do professor que tem o “poder” (o falo) sobre a língua. Portanto, na constituição do imaginário desse aluno-professor é aquele que leciona na escola de idioma que “sabe” a língua.

No ingresso do ensino médio, a imagem desse professor do Estado já está completamente deteriorada, compartilhando grande parte das representações que outros entrevistados relataram, como a de incompetência do professor:

RD53 – A5: aí quando eu entrei no colegial/ que eu vi.../ eu tinha professores muito fracos em inglês/ aí eu comecei a fazer um curso/ né?/ Aí nesse curso/ aí eu melhorei muito bem (...)

A imagem inicial atribuída ao professor de línguas do Estado (imagem essa que aparece no recorte 51) não era negativa nas primeiras descrições de A5. A “negatividade” será relatada a partir do ensino médio (antigo colegial), quando ela se dá conta dessa situação de precariedade do ensino e do professor nessa escola (um saber que se constrói *a posteriori*), atribuindo uma “melhora” na aprendizagem do inglês somente com o curso particular que começou a fazer nessa época. O sujeito credita, portanto, ao curso particular o tamponamento (impossível) de sua “falta” no inglês. A representação de que fazer cursos

de inglês fora da faculdade é fundamental para sua formação, para ser um bom professor de inglês, é uma regularidade encontrada na narrativa de todos os enunciadores entrevistados.

É interessante, ainda, observar, no recorte, o uso do verbo “melhorar”, bastante comum na medicina, que se refere ao processo de cura de uma doença ou de um mal-estar e que é utilizado amplamente no contexto escolar (melhorar as notas, melhorar a fluência, a escrita etc.). Apropriando-se do discurso médico e psicológico (CARMAGNANI, 2005), a educação (assim como outras áreas do saber) incorpora o vocabulário de vários outros discursos na constituição do discurso pedagógico. Poderíamos, então, fazendo uma analogia com o discurso médico, apontar que o ensino de línguas na escola pública encontrar-se-ia num estado doentio (terminal?) de saúde e o instituto de idiomas teria o poder, senão da cura, de uma melhora, na aprendizagem de língua, como se oferecesse um remédio para o que está ruim? Notamos, entretanto, pelo dizer de A5, que a “melhora” não recai sobre o saber da língua, mas sobre o próprio sujeito (*eu melhorei muito bem*), o que deixa aflorar a idéia de que a língua estrangeira faz parte do sujeito, está inscrita em seu corpo.

Retomemos as representações referentes à escola pública e ao professor que nela atua, narradas por outro entrevistado:

RD54 – A6: Foi/ porque eu estudei em escola boa/ apesar de ser escola do Estado/ as minhas professoras foram ótimas// Então tudo que aprendia em sala de aula/ eu conseguia praticar/ conseguia certos diálogos curtos// Eu adorei!/ adorei!

Observamos que, no uso da oração explicativa (*porque eu estudei em escola boa*), A6 pretende introduzir a justificativa para ter um “bom inglês” (o que A6 comenta em outra parte da entrevista). A escola boa pública se contrapõe às escolas públicas em geral, caracterizando-se como uma exceção no dizer da aluna-professora. Essa diferenciação é introduzida pelo articulador lógico “apesar de”, o que marca exatamente o caráter de concessão do argumento do enunciador.

A6 descreve como boa aprendizagem a prática de *diálogos*, priorizando, em seu dizer, novamente, a habilidade oral na construção do imaginário de aprendizagem de língua

inglesa; ainda que fossem *diálogos curtos*, essa atividade gerou em A6 um gosto por estudar inglês, um desejo pela língua, já que *adorou*.

A concessão pode se referir, ainda, ao fato de a escola pública poder abrigar bons professores (como foi o seu caso). No entanto, se é uma “concessão”, reforça-se o estereótipo negativo esperado dos professores. Seria, então, uma exceção a escola pública ter bons professores? Essa imagem positiva do professor e do aprendizado de língua nessa escola destoa da maioria das representações identificadas no dizer do aluno-professor, pois, como temos observado, regularmente, as representações da escola pública e de seus professores giram em torno do fracasso e da impossibilidade de aprender inglês. Considerando que tivemos acesso apenas à narrativa de A6 sobre uma boa escola pública, não temos elementos para sugerir que essa representação seja uma regularidade no dizer de outros alunos-professores. No entanto, podemos interpretar que, para o sujeito, a escola pública produziu uma diferença em sua identidade, pois, de alguma forma, gerou um efeito significativo no sujeito: A6 decidiu-se por estudar inglês e expõe a intenção de atuar como professora nessa disciplina.¹²⁵

Em RD55, outra entrevistada atribui à escola pública a decepção com o ensino de língua inglesa:

RD55 – A7: Bom/ até a quarta série... é... eu achava que ia entrar no ensino fundamental de 5^a a 8^a/ e ia aprender a falar inglês/ porque/ ah!/ ia ter aula de inglês/ vou sair falando inglês// Aí não aprendi nada/ só tirava D na prova de inglês/ muito D na prova de inglês// Aí o professor dava revisão da prova/ dava prova com consulta/ até conseguir nota/ né? (*risos*)/ Senão/ reprovava direto// Aí chegou no ensino médio/ era só tradução/ tradução/ pega o dicionário/ e eu não conseguia fazer tradução

O tempo verbal que predomina nesse recorte é o imperfeito, referindo-se a imagens do passado que se fazem, no entanto, ainda presentes no imaginário do sujeito. A imagem que o eu constituía, antes de entrar na escola, sobre “sair falando inglês”, definha,

¹²⁵ Essa informação obtivemos do questionário respondido pelos participantes, antes da entrevista.

dando lugar, na enunciação, à imagem de decepção, ao descrever que “não aprendeu nada”. Há a presença de imagens que remetem, novamente, à não-concretização da aprendizagem de língua na escola pública e uma suposta “negligência” dos professores dessa escola.

O aluno-professor relata a experiência da avaliação como parte desse insucesso (lembramos que os sistemas avaliativos são grandes mecanismos que fornecem informação sobre o ensino, nas sociedades de controle. Nessas redes de poder, modos de burlar esse controle aparecem como resistência). Observamos que, nesse caso, o professor que atua no funcionamento desse mecanismo, também atua nas “brechas” do sistema, utilizando-se de outros meios para que o aluno seja aprovado (nesse caso, a prova com consulta). Aprovar o aluno, porém, pode ser uma forma de “mostrar”, institucionalmente, que teve sucesso, ainda que o aluno não tenha aprendido “nada”, como diz A7.

Outro recorte do dizer de A7 coloca em destaque outra imagem que vem se associar às demais na descrição da escola pública:

RD56 – A7: No ensino fundamental acho que era muito jogado/ sem... não dava uma base legal// Aqui [na faculdade] acho que eu tive a base/ porque via gramática/ porque que é assim/ não de outro jeito (...)

Para caracterizar o ensino fundamental na escola pública, A7 sugere, na escolha do adjetivo “jogado”, acompanhado de um intensificador (*muito jogado*), a idéia de confusão e de caos, que também se reforça com o uso da construção interrompida “sem...”, que dá margem a inúmeras possibilidades de interpretação, tais como “sem organização”, “sem seqüência”, “sem livro”, “sem gramática”, todas expressões que, na afirmativa, se relacionariam, provavelmente, a um ensino diferenciado, lógico, que pressupõe, para ser bom, a organização dos itens lingüísticos e gramaticais (o que ocorreria, portanto, fora da escola pública, na escola particular ou nos cursos de inglês). Essas imagens se contraporiam à idéia de “jogado”, que retoma o caráter negativo atribuído à escola pública.

No entanto, se pensamos que, no imaginário de A7 – bem como no de outros enunciadores: A4 (RD48; RD49) e A8 (como veremos em RD57) –, a escola pública parece não estar enquadrada tão rigidamente nessa organização lógica, poderíamos imaginar que

essa escola seria um espaço possível para a mudança, pois haveria, num modelo democrático de educação, maior liberdade de pensamento para o aluno e para o professor e para a própria realização da aprendizagem, constituindo-se num espaço para a disseminação das resistências a um pensar pedagógico hegemônico. No entanto, o que encontramos, atualmente, na educação pública, é um controle administrativo e pedagógico cada vez maior do Estado sobre essa escola, ressoando o modelo econômico neoliberal para “administrar” e organizar a educação, com o qual o Estado se dispõe a formatar condutas e atingir objetivos educacionais e econômicos. Daí os mecanismos múltiplos de avaliação do ensino público.

Retomando a materialidade lingüística do recorte 56, voltamo-nos ao uso da palavra *base*, uma regularidade discursiva, que aparece no dizer de outros entrevistados (A5; A6; A10) e pode também ser associada a outro termo “bagagem”, que aparece nas formulações de outros dois entrevistados (A1; A9). Quais seriam, então, as possíveis representações que tais termos evocam nos alunos-professores? Embora ambos os termos apareçam associados ao discurso didático-pedagógico (referindo-se, talvez, a um conjunto de “conhecimentos” prévios dos alunos, por exemplo), seu uso repetido por professores, alunos e especialistas parece ter esvaziado as possibilidades de significação, cristalizando um sentido vago, incipiente, que remete ao discurso do senso comum, ao qual tais termos se colam.

O próximo recorte remete à representação de escola pública em comparação novamente com a escola particular, do ponto de vista de uma aluna-professora que já leciona na escola particular, embora tenha estudado e estagiado na escola pública. Em seu dizer, a escola particular é o único lugar em que o professor ainda consegue, no ensino oficial, exercer a sua função profissional dignamente:

RD57 – A8: eu não sei ainda o que vou fazer/ porque eu olhei assim... vi... quando fui substituir... a escola do Estado/ tudo/ Ai! Aquele caminho eu não quero fazer/ não/ Porque se tiver que ficar só substituindo/ pegando classe.../ então assim nem em português nem em inglês/ Porque daí eles não se interessam/ eu vou lá/ perco meu tempo/ me desgasto à toa/ e ninguém quer fazer nada// (...) Mas o quadro que eu tô vendo assim decepciona um pouco/

Não sei se vale a pena na minha idade investir mais um pouco/ (...) Mas não sei se vale investir num pessoal assim.../ se não vai ser perda de tempo/ viu?// Alguma coisa você comenta/ alguns se interessam/ mas numa classe/ digamos/ de nível estadual.../ de Estado.../ 42 alunos/ se achar 10 que vão ouvir alguma coisa é muito/ É muita bagunça!// Não sei se vale a pena/ não!// Às vezes/ na escola particular tá mais.../ dá pra você ensinar um pouco melhor// Que nem esta que eu estou/ apesar que é de 1ª. a 4ª. / né?// Quando chega à 5ª./ eles já começam a mudar também/ né? Daí.../ mas ainda se consegue dar aula/ ou melhor/ tem mais disciplina// O Estado tá muito assim... terra de ninguém/ parece que tá.../ ninguém mais sabe o que tá fazendo/ Essa é a impressão que eu tive/ Eu não gostei!// Só se for assim.../ eu fico na minha casa (*risos*)

Observe-se, em RD57, a reincidência das representações que foram descritas até aqui como constitutivas do imaginário do aluno-professor sobre a escola pública: número excessivo de alunos, indisciplina e falta de interesse. A aluna-professora, no entanto, coloca-se “fora” desse espaço, alegando que trabalha na escola particular, lecionando inglês para alunos até a 4ª. série. No entanto, marca em seu dizer que na 5ª. série *eles* [alunos da escola particular] *já começam a mudar* e, portanto, indisciplina, bagunça, desinteresse não seriam situações exclusivas da escola pública. Essa imagem destoa um pouco da idealização da escola particular que se tem projetado até aqui, já que o ensino de língua (e suas dificuldades) não seria um problema atribuído apenas à natureza da escola (particular ou pública), mas algo que extrapola esse universo: a própria constituição subjetiva dos alunos que passa por um processo de mudança (*quando chega à 5ª. série eles já começam a mudar*). Essa “constatação”, embora participe do senso comum, reflete a influência do discurso médico-psicológico, no olhar do professor sobre o aluno (seu corpo e sua mente).

O interessante é que, embora a escola particular seja apontada por outros enunciadores como melhor para o ensino de línguas (pois desenvolve as habilidades esperadas por eles), apenas A8 viveu, efetivamente, a experiência de lecionar em uma escola particular, o que, de alguma forma, refuta a idéia de que tal escola oferece um

modelo de aluno e de aprendizagem perfeitos, imagem que outros alunos-professores parecem demarcar muitas vezes em seu dizer.

A8 acrescenta, no entanto, no uso da construção adversativa (*mas* ainda se consegue dar aula), que é ainda lá (na escola particular) o lugar que deseja ocupar como professora, já que *tem mais disciplina* (portanto, a imagem de organização da escola particular choca-se com a “bagunça” da escola pública). Notamos que, ao descrever a escola pública, o enunciador faz três vezes uso do pronome indefinido “ninguém” (*ninguém quer fazer nada; terra de ninguém; ninguém sabe o que faz*). A indefinição parece situar o “desamparo” (BIRMAN, 2005) sentido pelo professor na escola pública, sensação esta que, podemos afirmar, não é exclusiva aos professores, mas que se aplica a toda sociedade (pós-)moderna, caracterizando uma subjetividade marcada pela sensação de falta e de necessidade do preenchimento dessa falta, ao mesmo tempo.

Em seus dizeres, o professor busca, então, constantemente, um “mundo semanticamente normal” (PÊCHEUX, 1997, p.34), que pode trazer, ilusoriamente, a sensação de segurança e controle ao sujeito, a fim de “manter” sua pseudo-unicidade: daí descrever os conteúdos do “comecinho” (RD40: *aquele comecinho que as crianças têm/ aprender as frutas*),¹²⁶ reproduzir a divisão rígida nos níveis escolares (*já me puseram no basic two/ (...) agora eu tô no intermediário dois*), indicando, enfim, a incorporação inconsciente de conteúdos (para o ensino de línguas) e regras (tecnologias do eu) para tornar a vida suportável, seu trabalho suportável, fazendo a “gestão do desamparo”, como aponta Birman (2005, p. 132).

Por outro lado, A8 revela, também, uma visão mais prática que se baseia numa racionalidade econômica, demonstrando preocupação com o “investimento” de seu tempo (*se não vai ser perda de tempo*) e também de seu trabalho (*não sei se vale investir num pessoal assim*) na escola pública – questões do mundo econômico que se aplicam à visão capitalista da educação –, chegando à conclusão de que não vale a pena. Assim, a escola pública parece um caso perdido para A8, ao qual não se deve dedicar nem tempo nem dinheiro, pois, na sociedade capitalista, dedica-se tempo àquilo que pode dar algum retorno

¹²⁶ O recorte completo de onde foram retirados esses trechos encontra-se analisado na página 185.

rápido para o indivíduo, ou seja, lucro imediato (aqui o ideário norte-americano do “time is money” parece também aplicado à educação e ao ensino).

O aluno-professor é agenciado por esses discursos, que o constituem inconscientemente, e o reproduz em seu dizer, deixando palavras como pistas desse *modus operandi* dos agenciamentos em sua subjetividade. A escola pública, por exemplo, seria composta, segundo a aluna-professora, por “um pessoal assim”, expressão que aparece com o uso de um termo indefinido para caracterizar a “massa não-reconhecida”, não-valorizada, a qual não se deve “investir tempo” (quanto mais dinheiro, então!).

Quanto a indícios constitutivos da identidade do professor, percebemos que, se, por um lado, o sujeito procura a “estabilidade” na escola particular, seu dizer está repleto de termos e expressões (de negação, de dúvida, de hipótese, de indefinição) que apontam para uma ambigüidade, para uma relutância, as quais sugerem a divisão desse sujeito supostamente uno. Eis algumas das expressões que aparecem no recorte que nos levam a essa possível interpretação: *não sei se vale investir; se não vai ser perda de tempo; às vezes na escola particular... dá pra você ensinar um pouco melhor; essa é a impressão que eu tive.*

Portanto, realizar a aprendizagem de língua estrangeira na escola particular e, com isso, garantir sucesso na aprendizagem, é uma mera ficção do sujeito, uma mera representação na qual ele funda parte de seu imaginário sobre ser professor, a fim de garantir, assim, certa estabilidade identitária, uma sensação de conforto, de hospitalidade, na profissão que escolheu. No entanto, emerge, também, em outros dizeres de A8 (RD38 e RD40), o imaginário do professor da escola pública como sempre estando em falta, em débito com o aluno, com a língua, com a sociedade, com o sistema educacional e consigo mesmo, representações que, inconscientemente, podem reforçar o continuísmo, a imobilidade, a desculpa de que não há nada a fazer, só repetir.

Muito embora tenhamos levantado, nesta seção, várias representações que dizem respeito ao ensino particular, bem como a seus professores, na comparação (implícita ou explícita) com a escola pública, dedicaremos o espaço a seguir para aquelas representações que selecionamos no dizer dos entrevistados sobre os cursos de línguas em

institutos de idioma e como os professores trabalham nesses cursos, o que remete, novamente, a procedimentos metodológicos e a materiais utilizados (tecnologias de ensino).

No recorte a ser trabalhado a seguir, inserimos, além da fala do entrevistado, algumas das perguntas realizadas pela pesquisadora durante a entrevista por entender que, de alguma forma, elas podem ter desencadeado certas considerações sobre o imaginário dos cursos de inglês, nessa aluna-professora:

RD58 – A6: Assim que eu terminar minha faculdade/ eu vou fazer um curso de inglês

E: *O que você acha da diferença de um curso.../ o curso que você fala de inglês é particular?/ O que você acha que ele pode te trazer e melhorar o teu inglês/ em que aspectos?*

A6: A fluência

E: *Você chegou a estudar fora/ em algum curso de inglês?*

A6: Não/ não

E: *Você tem vontade?*

A6: Eu tenho muita vontade!/ O ano que vem/ que eu já não tiver na faculdade/ é a primeira coisa que eu vou fazer// Porque tem que correr atrás do tempo perdido/ Eu já tô com quase 30 anos/ né?/ Não pode demorar tanto assim!

Notamos, em seu dizer, que A6 também jamais frequentou um curso de inglês fora da escola. No entanto, ela projeta, como diferencial desse tipo de curso de língua, a “fluência” (habilidade privilegiada na maioria dos dizeres dos enunciadores¹²⁷), ou seja, esta é uma representação que construiu a respeito do curso particular a partir dos outros. Ela coloca, ainda, que fazer um curso de inglês é seu objetivo primeiro (*é a primeira coisa que eu vou fazer*), depois de sair da faculdade. Este seria um “desejo” que mobilizaria sua subjetividade (*eu tenho vontade*), ou uma injunção social (*porque tem que correr atrás do tempo perdido*), uma necessidade que lhe é imposta, uma “tecnologia” que a regularia? Observa-se que a conjunção explicativa “porque” é acompanhada de um verbo cujo sujeito

¹²⁷ Essas habilidades de língua destacadas aparecem na seção 3.2.1, deste capítulo.

é indeterminado: não é ela que tem que correr atrás do tempo perdido, mas algo (alguém) a obriga a fazê-lo. Este algo se instaura no sujeito como um externo (social) que também o constitui.

Embora não tenha aparentemente relação com os cursos particulares, há um outro aspecto que chama a nossa atenção: a referência a uma noção de tempo. O tempo como algo que escapa ao controle do sujeito. Um tempo autônomo, que não depende do sujeito para existir. A característica de “correr atrás do tempo” é também uma demanda na sociedade capitalista, movida pela categoria da eficiência e da racionalização do uso do tempo (tecnologias de si¹²⁸), em prol do super-aproveitamento do tempo produtivo de trabalho dos indivíduos (BIRMAN, 2005).

A idéia também de não se poder “perder tempo” faz parte desse ideário, que estabelece a rapidez, aliada à já citada eficiência, como princípios organizadores de uma sociedade avessa ao “velho”, que também é um conceito tipificado nesse contexto social: observa-se, no recorte, a preocupação da aluna por *já* estar com quase 30 anos. Numa sociedade consumista, que está sempre voltada a criar novas demandas, sempre voltada ao novo, ao jovem, talvez ter 30 anos possa indicar que não há tantas possibilidades assim a serem desfrutadas pelos mais velhos, pois eles, como objetos, podem ser descartados a qualquer momento da vida social e do processo produtivo.

De fato, como dissemos no início do parágrafo anterior, aparentemente parece não haver relação do tempo com a formação de representações sobre os cursos de língua. Acreditamos, no entanto, que, através da disseminação do discurso publicitário – que também reforça e cria demandas (fazendo parte dos agenciamentos e moldando tecnologias de si) –, particularmente, nesse caso, sobre as escolas de inglês, há exatamente uma preocupação em relação ao “tempo” dedicado ao aprender, ressaltando, como diferencial para a escolha do “cliente”, aquele curso que promete, além da eficiência, o imediatismo e a rapidez na aprendizagem, pois não se pode “perder tempo”. Esse discurso impregna os

¹²⁸ Para retomar o conceito de tecnologias de si, remetemos o leitor à seção 1.2. do capítulo primeiro deste trabalho, página 17.

sujeitos e suas expectativas de aprender, remetendo a língua estrangeira ao lugar de um objeto a ser adquirido como produto e que está pronto para ser consumido pelo freguês.

Levantaremos, a seguir, um recorte de uma aluna-professora que já trabalhou com o ensino de inglês na escola pública, cujas representações foram constituídas também pelas imagens de uma professora (e seu modo de trabalhar), que lecionava na escola pública e, também, numa escola particular:

RD59 – A3: eu sou professora do primário/ mas os diretores perguntaram/ “Você tem coragem de lidar com o ginásio?”/ Falei/ Me joga lá!!/ E aí eu conheci uma professora que...de inglês.../ que dava aula no *T* [*nome da escola particular em que leciona a professora citada*]/ e ela tentava fazer no.../ tenta até hoje... / hoje ela tá no Canadá/ ...fazendo/ no ensino público/ a mesma aula que ela dava no *T*/ e ela me ajudava/ ela me trazia uns materiais dela/ e isso foi facilitando para que eu trabalhasse (...)

Nesse recorte, a aluna narra seu encontro com uma professora de inglês da rede particular que lhe serviria como modelo de bom professor, talvez, porque, surpreendentemente, trabalhava no Estado da mesma forma que lecionava no ensino privado (ou, pelo menos, “tentava”, como descreve a enunciadora). É interessante notar que a aluna admira e legitima o trabalho da professora por lecionar em escola particular e pelo uso de materiais que traz daquela escola. Além disso, temos o conhecimento de que a professora está no Canadá, outra representação recorrente de um bom professor de língua (é preciso estudar em país que usa, cotidianamente, a língua em questão), uma vez que, falar como nativo, ter contato com o nativo (RAJAGOPALAN, 2004; 2005 [2004]; BERTOLDO, 2003), são formas pelas quais a sociedade legitima esse profissional que ensina a língua estrangeira.

Deparamo-nos, pois, com a representação do mito do falante nativo, que é também divulgada pelo discurso publicitário das escolas de idioma e pela mídia. Pensemos, por exemplo, nas propagandas de cursos de inglês que ressaltam, em seu discurso, “professores nativos” ou que “moraram fora”, como aqueles que lecionam em seus cursos. Relacionando essa representação ao dizer de outro aluno-professor (A9), no próximo

recorte (RD60), podemos perceber que essa representação sustenta o imaginário desse outro falante sobre sua professora de língua francesa, já que esta é professora “porque morou lá” e esse fato a legitimaria como alguém apto a dar aulas e ser valorizado pela “competência” de falar como um nativo:

RD60 – A9: mas é claro que a minha professora também não tem formação em Letras/ ela é... ela tem formação em psicologia (*risos*)/ ela dá aulas porque ela morou lá// É outro cenário!

O termo “mas” que aparece, aqui, introduzindo esta fala de A9 articula uma oposição que parece implícita nessa construção: “é claro que a minha professora não tem formação em Letras (senão, eu não a escolheria como minha professora!). A formação em psicologia não parece ser um problema para a aluna (há, talvez, até uma valorização da formação “científica” da professora em psicologia, já que A9 ri do comentário que faz, talvez, envergonhando-se de “revelar” para a entrevistadora que também será uma “professora de formação”), pois, em seu imaginário, o que autoriza sua professora a dar aulas e em cursos particulares não é o curso superior, mas o fato de ter “morado fora” (este seria, então, o provável “outro cenário” descrito no dizer de A9) e ter vivido na imersão da língua ensinada – o que enfatiza, novamente, o papel comunicativo da língua.

Se fizermos uma reflexão a esse respeito, sabendo que a aluna-professora se prepara para se tornar, exatamente, professora, podemos concluir que o curso de Letras, em seu imaginário, não oferecerá a ela condições para desempenhar essa função (além do mais, ela diz pretender ser professora de francês e sua formação no curso superior será em inglês/português). O que a tornará capaz, segundo seu dizer, são as viagens (representação recorrente em dizeres de outros entrevistados, por exemplo, nos de A3 e A5 já analisados) que pretende fazer para se tornar “proficiente” em francês, o que viabilizará ser professora dessa língua. Vejamos o recorte em que a aluna relata isso:

RD61 – A9: a minha filha mora na França/ mora em Paris/ eu vou todo ano lá/ eu voltei.../ e agora deixando a faculdade/ terminando/ eu quero ficar mais tempo/ períodos mais longos lá/ então eu vou ter oportunidade de exercitar mais a língua/ né?/ E aí voltando/ eu tenho a intenção de partir pra esse lado assim.../ de... de trabalhar com língua (...)

Nos dois recortes de A9 apresentados, percebemos a força que o mito do falante nativo exerce sobre o imaginário desse aluno-professor, reforçando a desvalorização profissional dos professores “de formação” (o que é, especificamente, seu caso, se quiser se dedicar ao ensino de inglês ou português). Para ela, o nativo é aquele que sabe falar naquela língua, o que desvaloriza e secundariza, por outro lado, o profissional que tem apenas a formação acadêmica para isso. Para ser professor de uma língua, basta, pois, ser um falante nativo e esse discurso é assimilado por A9, ainda que em desmérito próprio (ela “escapa” desse entrave, dessa contradição subjetiva, dizendo, em outro trecho da entrevista, que deseja *lecionar português pra estrangeiros*, ou seja, a língua em que se apresenta como nativa (nesta, ela se encontra “em casa” e “apta”).

Assim, para ser bom professor, basta ser nativo ou ser como um (falante) nativo. Em sua fala, há vestígios de discursos de ensino e aprendizagem de línguas que reforçam a “prática”, o uso “autêntico” de língua estrangeira e a “imitação” ao falante nativo, representações que remetem ao método audiolingual (cujo objetivo, basicamente, era falar como o nativo) e à abordagem comunicativa, que vincula uma aproximação com as produções ditas autênticas e enfatiza a comunicação.

A desvalorização da profissão e a secundarização do professor que chamamos, aqui, “de formação” é tal que a aluna diz (recorte 62, a seguir) que pretende trabalhar como professora de português para estrangeiros, uma vez que é uma “ocupação” que pode conciliar, provavelmente com outras atividades (talvez porque ser professor não se trate de uma “profissão”, mas de uma “ocupação”):

RD62 – A9: eu poderia lecionar português pra estrangeiros/ porque mesmo na região de Indaiatuba tem muitas empresas francesas/ A Valeo/ a... [inaudível] e algumas outras/ então eles têm carência disso/ porque eles trazem os executivos/ e depois não tem quem ensine o

português/ então eu pensei que talvez pudesse ser interessante/ porque aí é uma ocupação/ que eu consigo conciliar (...)

Observemos que a aluna diz pretender começar a dar aulas de português somente depois de “voltar” da França (RD61). É interessante como esse movimento parece remeter a uma estrangeirização da língua dita materna: o que levaria alguém a estudar na França para aprimorar seu francês de modo a se tornar, então, professora de português no Brasil? Primeiro, parece que A9 não se sente segura em relação à sua formação. Além disso, há uma exigência do sujeito em relação a si próprio, cobrando-se um “falar nativo” na língua estrangeira (algo que se revela estruturalmente impossível, pois as línguas se imbricam na subjetividade do falante), para poder conversar com os franceses residentes no Brasil, mas que querem aprender português, “a” língua nativa do sujeito (o que também é uma falácia: A9 nasceu em Portugal e ainda “se estranha”, como aborda em outro momento de sua entrevista, com o português do Brasil). Isso remete à contradição constitutiva do sujeito, que é marcado por representações diversas de língua materna e de língua estrangeira, idealizando um lugar em que se sinta confortável. Por outro lado, a necessidade de falar francês com fluência não seria também uma marca identitária de “subjugação” colonial, já que é preciso falar a língua do outro mesmo quando este é que “precisa” ou deseja aprender a sua língua (no caso, português)?

Se a imagem do professor particular de língua está associada, primeiramente, à proficiência na língua, outra representação que surge no dizer dos alunos-professores sobre esse professor é a relação de intimidade e amizade que se estabelece com ele. Observemos o recorte a seguir:

RD63 – A5: É amiga/ é/ hum/hum (*consentindo*)/ Daí você conta casos hiperpessoais/ coisa pessoal sua// Ela conta/ entendeu?/ Você pergunta/ é legal!

Essa representação de “professor amigo” atribuída ao professor particular, embora não recorrente, também parece marcar uma diferença em relação ao professor do Estado. Com a identificação que se estabelece com o professor particular, o enunciador

parece tentar marcar uma proximidade com o jeito de ser e de ensinar, também, desse professor, construindo um modelo imaginário para sua prática. Essa construção imaginária remonta a aspectos do ensino humanista em que se preconiza uma relação de cumplicidade pessoal com o aluno (e vice-versa): ele vai aprender por si mesmo, a partir do momento em que estiver “preparado” (psicológica e intelectualmente) para isso, sem ansiedade (o que parece ser a tarefa principal do professor-facilitador), e exposto naturalmente à língua, como no processo de aquisição da língua materna.¹²⁹

A5 descreve, no recorte 31 (já trabalhado na seção 3.2.1), alguns dos aspectos do processo de aprendizagem que idealiza: *a gente fala o tempo todo/ Não fala em português/ O tempo todo falando inglês (...)* tudo que ela vê/ tudo que ela fala/ só em inglês/ Então se aprende muito, o que nos levou a fazer uma associação entre a figura do professor amigo da escola particular e a eficiência na aprendizagem.

Para concluirmos esta parte da análise, citaremos dois recortes em que aparecem nomeados alguns institutos particulares de ensino de língua estrangeira (embora haja outras citações, no dizer de outros enunciadores), na tentativa de apresentar algumas considerações sobre a participação desses cursos na constituição do imaginário dos alunos-professores entrevistados. Iniciemos por um recorte de A9:

RD64 – A9: mesmo a minha filha que estudou aqui na *K [nome de instituto de língua francesa da região de Campinas]*/ ela fez Unicamp/ ela estudou na Unicamp/ depois ela estudou comigo primeiro/ depois na Unicamp/ depois ela fez *K*/ Fez os DELFs todos/ e ela foi fazer uma pós lá/ na universidade francesa/ ela estuda agora na Sorbonne/ termina agora/ e ela teve que apresentar um projeto também para ser aceita/ e ela também recebeu muitas críticas/ mas porque a linguagem acadêmica é uma linguagem completamente

¹²⁹ Esse ideal de aprender uma língua estrangeira como a língua materna é bastante focado no método natural (inglês) e, mais tarde, influencia uma das vertentes da abordagem comunicativa, com a proposta de Krashen (*apud* Richards e Rodgers, 2000) para o ensino de línguas. Sugere-se, por exemplo, como atitude facilitadora do processo de aprendizagem de língua, baixar o que ele nomeia como a hipótese do “filtro afetivo” (*affective filter hypothesis*), pela qual se estabelece uma relação direta entre a baixa ansiedade do aprendiz e a efetiva aquisição de uma língua, pois as pessoas adquiririam uma língua (não aprenderiam, pois há uma diferença conceitual entre os dois princípios, nessa teoria), através do chamado “insumo compreensível” (*comprehensible input*), que pressupõe a exposição à língua, através do uso espontâneo da mesma, remetendo aos processos de aprendizagem da dita língua materna.

diferente do que você aprende numa escola/ a linguagem *soutenue* que eles chamam lá/ então ela sofreu (...)

Aqui, o nome da escola de francês (*K*) é citado como símbolo da garantia de um bom aprendizado, tanto que a aluna introduz sua fala com o advérbio “mesmo”, com o qual vai estabelecer uma relação de oposição: ainda que sua filha tenha feito este curso e todos os exames exigidos (os DELFs) – o que simbolizaria o aval institucional da proficiência na língua –, ela, ainda assim, “sofreu”, o que remete, portanto, a uma questão essencial da discussão neste trabalho: até que ponto a aprendizagem de uma língua pode ser “garantida” por cursos, garantia que, no mundo capitalista, é expedida como certificado de qualidade? Que língua-objeto é essa que é vendida pelos cursos a todos os indivíduos e que responderia às necessidades de cada sujeito? Embora A9 enuncie a importância do curso particular de línguas (como se fosse uma grife), parece que dominar essa língua é impossível, pois é sempre a língua do Outro.

Assim, apesar de estudá-la tanto, a língua (seja materna ou estrangeira) é, ainda, um mistério para qualquer sujeito. Por isso, na emergência lexical do verbo “sofrer”, no dizer de A9, revela-se um indício de que a língua (e sua falta) deixa marcas no corpo do sujeito, pois ela faz sofrer. Sofre-se por amor, por dor, pelo sentimento de falta ou perda de um ente amado. Assim, a língua (estrangeira, aqui, no caso) revela-se como um objeto de amor que marca o sujeito e extrapola a representação de um mero instrumento de comunicação, o que, de certa forma, contraria a visão instrumental e comunicativa de língua que A9 apresenta em outros momentos da entrevista (RD39).¹³⁰

No próximo recorte, de outro enunciador, A10 nomeia também as escolas de inglês em que estudou:

RD65 – A10: Esses anos aqui na *X...* [*nome da escola de inglês que está fazendo*] fiz *W* [*outro instituto também mencionado por A9*]/ um pouco de *W...*/ num me adaptei/ O

¹³⁰ O recorte 39 encontra-se na análise da seção 3.2.1, neste capítulo, à página 184.

método daqui [refere-se à X] é muito legal/ me adaptei... eu entrei no método/ parece que encaixou em mim.../ Foi muito gostoso! (...)

O entrevistado cita os institutos onde estudou e os diferencia por aquilo que denomina “método” de ensino. Na verdade, há uma identificação tal do aluno com a escola X, que ele a associa a uma parte do próprio corpo – ou, talvez, a uma prótese que se adapta a ele (*eu entrei no método; parece que encaixou em mim*), o que não ocorrera com a outra escola citada. A10 expressa, em seu dizer, um movimento de total identificação com o método de X, que, talvez, por estar tão colado a ele, o sujeito não consegue nem descrevê-lo. No entanto, pelo próprio uso do termo “encaixe”, o método revela-se como uma tecnologia de ensino e aprendizagem, uma ferramenta no processo.

Fazemos um pequeno parêntese para nos referirmos aos diferentes modos de endereçamento, segundo os quais é impossível prever os pontos de contato com saberes inconscientes que levam à atração ou à repulsa em relação aos modos de ensinar e aprender línguas e aos conteúdos. Desse modo, o imaginário daqueles entrevistados, que têm representado a escola particular como local onde se aprende língua estrangeira, é também questionado pelo relato de A10. Afinal, nem toda escola particular consegue realizar esse intento com todos os alunos, o que ratifica a idéia de que há diferentes formas de aprender e é o aprendiz que se identificará a elas, pois não há como generalizar o que é bom para todos (noção bastante presente em certas teorias de ensino e aprendizagem predominantes atualmente).

Para fazer uma breve reflexão desses recortes em que os enunciadores citam os nomes das escolas de idiomas, podemos sugerir que os alunos assim o fazem porque atribuem a eles uma importância que pode estar relacionada tanto ao prestígio de estudar nessas escolas “famosas” (sociedade da espetacularização), quanto à importância de estudar inglês em cursos particulares, que lhes é imposta socialmente como uma tecnologia de si.

Na maioria dos casos, como já pudemos verificar, os alunos constroem representações desses institutos, ainda que não tenham estudado neles, como o meio (possível) de atingir o saber completo (impossível) da língua estrangeira. Esse saber se dá em forma de um desejo de domínio sobre a língua, portanto, colocando-a como instrumento

de poder (imaginário sobre uma ascensão social e profissional) e, ao mesmo tempo, como ferramenta de comunicação imprescindível num mundo globalizado. Portanto, o estudo da língua estrangeira imbrica diferentes imagens no sujeito, como a do desejo e da necessidade, a do sofrimento e do prazer.

Percebemos que a regularidade mais marcada no dizer de todos os entrevistados, por motivos diversos (como o imaginário de uma formação deficiente no ensino básico ou na faculdade), é a de que é preciso estudar a língua estrangeira num instituto de língua (três deles já estudam inglês em escola de idiomas ou com professor particular). Ao citarem os cursos que fazem, fizeram ou que pretendem fazer, mantêm viva a intenção (ainda que imaginária) de continuarem ligados a essa língua, tornando-a parte de sua subjetividade, aceitando-a na diferença ou servindo-se dela como um objeto de consumo. De qualquer forma, a língua estrangeira os remete a uma falta que é irremediável para o sujeito.

3.3.2. As representações do curso superior de formação em inglês

Nesta última subseção do capítulo, traremos os resultados de pesquisa relativos às representações relacionadas ao curso de formação dos professores entrevistados, pois, embora este seja também particular, as representações que circulam sobre o curso parecem bastante diferentes daquelas vinculadas aos cursos de idiomas e aos professores que neles atuam.

Para retomar apenas algumas informações sobre o curso, que já foram apresentadas no percurso da investigação,¹³¹ comentamos que a possibilidade de fazer um curso universitário se deu, para esses alunos, porque o curso de Licenciatura era um dos mais baratos (somente os de Pedagogia e Normal Superior eram ainda de menor valor, fato que também é significativo), tinha duração curta (três anos apenas) e era noturno, o que permitia aos alunos trabalharem durante o dia. Por essa razão, propomo-nos a trabalhá-las

¹³¹ Seria interessante, nesse momento, fazer um breve retorno à descrição da carga horária do curso, que se encontra na seção 2.2., do capítulo II, na página 84.

separadamente para, enfim, ampliar as redes de interpretação sobre a constituição do imaginário dos alunos-professores, articulando-as aos outros conjuntos de representações já discutidos.

Iniciaremos por um breve retorno ao recorte 58, no qual A6 relata um pouco de seu imaginário sobre o curso da faculdade. Podemos inferir que o aluno-professor acha “insuficiente” a aprendizagem de certas habilidades no curso da faculdade, pois pensa, ao terminá-lo, fazer um curso de inglês particular (essa é uma regularidade em *todos* os enunciadores, com exceção de A5, A8 e A10, que já fazem cursos de inglês paralelamente, durante a licenciatura), a fim de ganhar fluência. Como eles apresentam a prática oral e a fluência na língua inglesa como as maiores necessidades para a busca de um curso particular (já que se encontrariam em “falta” nessas habilidades), a primeira representação que nos ocorre é que a faculdade não parece dedicar-se suficientemente ao aprendizado de língua oral. Se levarmos em conta apenas a carga horária dedicada a este objetivo, percebemos que tal reclamação procede: são duas horas-aula (100 minutos) apenas no primeiro semestre do curso.

Uma vez que o curso segue a organização por divisão em habilidades (contribuindo para a construção de um imaginário de língua e de ensino-aprendizagem em “compartimentos”), haveria a priorização de “habilidades” no curso? Através do relato dos alunos é que temos indícios do que é “oferecido” no curso de inglês. Voltemo-nos, então, para outros recortes que sugerem representações do ensino de línguas na faculdade:

RD66 – A5: aí eu entrei na faculdade/ né?/ Aí tem o inglês da faculdade/ porque assim... o... o... curso [de inglês particular] ele ajuda muito muito/ mas a faculdade/ ele tem mais a base/ que é gramática/ várias outras coisas que ajudam muito/ né? (...)

A aluna formula que o curso oferecido pela faculdade *tem mais a base*, que A5 identifica diretamente com a gramática (A7 dirá o mesmo, no recorte 67). Interpretamos por seu dizer, então, que a gramática seria a “estrutura fundamental” de qualquer aprendizado de língua. No entanto, se os enunciadores, freqüentemente, dizem que o que falta na faculdade é a prática oral e que essa habilidade é imprescindível para o aprendizado

de inglês, tal “base” não parece remeter, contraditoriamente ao uso comum do termo (por exemplo, ao referir-se à “base” de uma família, de uma relação etc.), à coisa mais importante a ser ensinada na língua estrangeira, embora “repitam” tal representação.

A aluna-professora complementa a formulação com a expressão indeterminada “várias outras coisas”; no entanto, não nomeia sequer um outro item que o curso superior ofereceria (um caso típico de excesso que procura tapar um vazio na linguagem). Por outro lado, em outro trecho da entrevista (RD37), A5 afirma que, no trabalho de tradução – prática geralmente associada a um ensino mais tradicional –, pede ajuda à “amiga-professora” do curso particular, por ela ter um vocabulário maior, o mesmo acontecendo em relação à pronúncia, habilidades que estão vinculadas, em seu imaginário, à “proficiência” da professora particular. O curso de formação na faculdade, portanto, aparece, para a aluna-professora, associado à aquisição de uma “base gramatical” e à realização de traduções.

Vejamos um excerto de outro entrevistado, em que, novamente, o curso da faculdade aparece associado à gramática e à tradução. Este recorte retoma parte do recorte 56, que já foi trabalhado na subseção 3.3.1, nas representações da escola pública e particular:

RD67 – A7: aqui [na faculdade] acho que eu tive a base/ porque via gramática/ porque que é assim/ não de outro jeito/ não é a tradução literal do vocabulário// Que tem... é... o inglês britânico/ o inglês americano/ igual o jornalismo no Brasil/ tem suas diferenças/ né?!/ Aí eu pretendo nesse curso [particular]/ aprender mais sobre a pronúncia/ porque aqui é... sintaxe a gente já viu bastante/ né?!/ mas pronúncia... é... sair com uma pronúncia boa/ um vocabulário mais amplo (...)

O ensino de línguas abrangeria, além da “base gramatical”, as questões metodológicas (o processo de tradução não-litera) e culturais (diferenças entre inglês britânico e americano), embora estas últimas pareçam estar inseridas numa perspectiva mais lingüística, no que diz respeito às diferenças. É como se o ensino superior se dedicasse à divulgação de um discurso “sobre” a língua e “sobre” a cultura (*porque que é assim/ não*

de outro jeito/ não é a tradução literal do vocabulário// Que tem... é... o inglês britânico/ o inglês americano), o qual remete à busca de explicações para tudo o que ocorre na língua e para os fenômenos culturais, confinando a língua e a cultura estrangeiras a um estudo racional e controlável em que se destacam aspectos meramente da ordem do consciente (a língua e a cultura inseridas numa abordagem cientificista).

Se, por um lado, a “aquisição” ou discussão da sintaxe (que remete à gramática) é atribuída ao curso da faculdade, por outro, a entrevistada coloca suas representações sobre a aquisição de “boa” pronúncia e de um vocabulário “mais amplo” (que se relacionam à prática) como atribuições do curso particular (o qual, mais uma vez, pretende-se realizar ao terminar a faculdade), mas que remete, ainda assim, a outras instâncias do estudo gramatical normativo, como fonética e léxico.

Portanto, o que daria “base” a uma língua é a gramática (que remonta às crenças do ensino tradicional de línguas) e a prática oral – como aparece formulado por outros alunos-professores nas representações de ensino-aprendizagem já trabalhadas. Dessa forma, a faculdade reforça o imaginário de fragmentação da língua em habilidades. A gramática, a tradução, a pronúncia, a sintaxe, o vocabulário são citados como partes “autônomas” da língua. Portanto, prioriza-se, nesse imaginário, uma visão de estudo sobre a forma da língua e não da própria língua entendida como a manifestação da subjetividade e, portanto, vinculada à construção da identidade do sujeito. Daí os alunos-professores “repetirem”, em seu discurso, aquelas habilidades marcadas na grade curricular como prioridades também.

Passemos à análise de outro recorte cuja representação do curso da faculdade é bastante crítica:

RD68 – A10: então aqui nessa faculdade/ eu achei pra ensino médio tá ótimo/ tá perfeito.../ mas crescimento... num foi... não cresci nada!/ Porque na... no *P.* [nome da faculdade onde estuda] aqui o crescimento foi zero/ Foi essa rotina de você tá sempre falando tal... aquele vocabulário básico tal/ mas eu não cresci nada// Agora eu espero crescer mesmo/ dando aula/ me aperfeiçoando em cursos mais... (...)

Inicialmente, o entrevistado afirma que seu objetivo é ser professor do ensino médio; portanto, se a faculdade para o ensino médio é “ótima”, “perfeita”, parece que seu objetivo será atingido. No entanto, a seguir, ele faz uma crítica ao curso da faculdade, que não lhe permitiu crescer nada (*o crescimento foi zero*). Ou seja, parece, então, que suas expectativas estavam além de uma formação voltada para o ensino médio ou para uma aprendizagem de vocabulário básico, como aponta, já que estudava inglês há seis anos (informação mencionada em outro trecho da entrevista) e o curso superior não teria acrescentado nada a seus “conhecimentos” de inglês.

Essa “incompletude” do curso da faculdade parece ao sujeito ser possível de ser “preenchida” com *cursos mais...* Tal interrupção do pensamento nos remete a algumas possibilidades de sentido. Primeiramente, parece estar associada à idéia de excesso, que vigora na cultura contemporânea: o aluno-professor quer e “precisa” se munir de mais e mais cursos para se aperfeiçoar, e esse processo não tem fim, pois não há o que satisfaça o sujeito. No entanto, o que também sugere é que o aluno poderia ter interrompido sua fala, nesse momento, como uma forma de censura a seu dizer. Talvez, pretendesse ressaltar algumas características desejadas nos cursos de aperfeiçoamento, tais como serem mais “eficientes” e “melhores” que o da faculdade. O interdito acontece, também, pois o aluno-professor está em contato com uma professora do próprio curso que ele critica. Ambas as interpretações, portanto, parecem possíveis.

Segundo o entrevistado, ainda, em trecho não reproduzido aqui, foi o curso particular que realiza há seis anos (nomeado como X, em RD65) que lhe conferiu uma *base muito legal*. No entanto, segundo sua narrativa, não é o curso na faculdade, nem o curso particular de inglês que o levarão a atingir seu objetivo, mas a prática como professor (*começar a dar aulas/ e aí eu acho que é aí que vou me expandir mais*). Há no discurso pedagógico atual, reproduzido no dizer de A10, uma supervalorização da prática, que remete ao “fazer pedagógico”. Esta se coloca, no imaginário do professor em formação, como uma “panacéia” para a solução de seus problemas e “deficiências”.

O imaginário desse aluno é, pois, constituído por representações que, como tais, jamais corresponderão às expectativas do sujeito, uma vez que ele se encontra sempre em falta e incompleto. Assim, o sujeito cria, fantasisticamente, um modo de lidar com o real,

jogando, sempre, para outras construções imaginárias e fantasísticas (que assumem, também, formas de objeto de consumo – cursos de língua, por exemplo), a possibilidade de realização de seu desejo, na busca de uma satisfação.

Observemos mais um recorte de outra entrevistada que se refere também ao imaginário sobre o curso universitário:

RD69 – A7: daí eu entrei [*na faculdade*]... amava literatura!/ disse/ “vou fazer Letras”/ Aí entrei na faculdade de Letras/ só queria ver literatura/ (...) E daí que eu percebi que na faculdade também não saí com essa bagagem tão boa assim/ por exemplo/ na prova de inglês// Ah!/ têm coisas que eu num... vai por... inferência/ dedução// Ah!/ eu conheço uma palavrinha ali no meio/ eu já... então é pra fazer isso/ porque... é... as questões/ os enunciados são em inglês/ né? (...)

A aluna-professora traz, em seu dizer, indícios de como se construiu seu imaginário sobre o curso de Letras: havia o desejo pela literatura e esse desejo mobilizou-a a estudar inglês. A decepção em relação a uma possível realização de seu desejo se constitui a partir da experiência real com o curso universitário, que trata como se já tivesse terminado (*na faculdade também não saí com essa bagagem tão boa assim*), o que indica que não vê a possibilidade de alterar suas expectativas em relação a ele (já decretou, portanto, a extinção daquele “objeto de desejo”). O termo “bagagem” que aparece em seu dizer, sugere, embora esta seja apenas uma possibilidade de interpretação baseada na ocorrência deste termo em outros recortes, um possível arsenal de conhecimentos transmissíveis (talvez, para seus futuros alunos), já que a concepção de conhecimento implícita sugere um conjunto de saberes a serem “dominados” e passados.

No entanto, nem tudo na faculdade mostrou-se um “fracasso” ou uma decepção para A7. Constituída por um imaginário negativo de aprendizagem de língua inglesa que reforça a imagem negativa da formação em escola pública (afirma, inclusive, em outro trecho da entrevista não reproduzido aqui, que *ODIAVA inglês*, na época do ensino básico), a aluna diz que passou a se interessar por inglês na faculdade:

RD70 – A7: eu acho que na faculdade eu me interessei por inglês/ né?!/ Daí agora tem as provas/ às vezes eu vou bem nas provas de inglês/ Eu falo/ “olha que bom!/ né?!/ Foi por mérito meu”/ Eu acho... gostoso!// Aí se.../ eu vou sair/ vou fazer cursos/ pretendo sim dar aulas de inglês (...)

Observemos, primeiramente, o uso do verbo “acho” que introduz sua fala, o qual pode indicar a apresentação de uma opinião do enunciador ou também uma dúvida. Teria ela se interessado, efetivamente, por inglês ou isso passa a ser uma injunção das demandas sociais? Esse recorte não estaria relacionando um possível funcionamento das tecnologias do eu sobre a subjetividade, as quais se fundem ao sujeito de tal forma que ele não tem certeza do que deseja por si ou do que deseja em função de uma imposição social, ou seja, do desejo do outro (heteronomia)? A segunda hipótese parece mais provável, uma vez que a aluna diz ter sido a partir do momento em que começou a ir bem nas provas que seu interesse por línguas foi despertado.

Na expressão *foi por mérito meu*, percebem-se rastros do discurso neoliberal da meritocracia, que atribui ao indivíduo o sucesso por suas conquistas, mas também a responsabilidade por seus fracassos. É interessante, ainda, notar o “diálogo” que a aluna estabelece consigo mesma, em que as “vozes” são, nesse caso, concordantes: a aluna tenta provar a si mesma a “capacidade” que tem: *Eu falo/ “olha que bom!/ né?!/ Foi por mérito meu”/ Eu acho... gostoso!* Nesse momento, percebe-se, também, que a aluna-professora se dá a voz e também se escuta, permitindo-se ocupar um lugar no discurso e se dizer.

Por fim, gostaríamos de concluir nossas observações sobre o imaginário do curso superior, retomando parte do recorte 52, em que A5, embora não faça uma menção direta à faculdade ou à formação nela realizada, afirma que, mesmo não sendo proficiente, o professor formado pode assumir aulas no Estado: *num instituto... é... de línguas/ o cara tem que ser proficiente/ senão não é contratado/ agora já pelo Estado não/ tem... tá no diploma dele que ele tem inglês/ enfiam ele em sala de aula.*

Essa afirmação remete-nos a uma reflexão geral sobre a formação do professor. Uma vez que as representações do professor da escola de idiomas convergem para a construção de um imaginário de professor, que, entre outras qualidades, é proficiente, essa

consideração implica que, para ser um bom professor, não há necessidade de um curso formal de preparação (licenciatura) para exercer a atividade de modo adequado, pois é a proficiência que se apresenta como um requisito básico para o profissional. Assim, o professor que tem diploma e é formado pela faculdade seria, paradoxalmente, apontado como “despreparado”, cabendo, porém, a ele exercer (exatamente por essa “falha”) a atividade do magistério na escola pública, que o aceita mesmo lingüisticamente “deficiente”.

Portanto, podemos chegar a uma outra representação que circula no imaginário do professor em formação sobre a faculdade: que ela só fornece o diploma. O diploma, um dispositivo de controle do Estado, que atestaria a necessária formação do professor, é um documento oficial e, portanto, legitimado pelo poder, que dá direito ao indivíduo de “ser” professor. Assim, apresenta-se, apenas, como um objeto de consumo, que não tem nenhum valor de fato, mas apenas institucional, pois não é garantia de um saber, já que este é regido pelas relações de poder.

Como pudemos observar, ainda, nos dizeres dos professores em formação, prevalece a imagem de que o bom professor, ainda que sem titulação, ensina nos cursos de inglês e nas escolas particulares, o que reforça e mantém o imaginário da escola pública como falida e ineficiente, principalmente no ensino da língua estrangeira. Os alunos-professores apontam para um curso de formação fora das “necessidades do mercado”, achados pelo discurso econômico que é trazido para dentro da escola e para o discurso da educação. Entretanto, o que fica velado é a própria ganância financeira de abrir cursos “baratos”, sem que as instituições se responsabilizem por uma formação decente, dedicando uma carga horária irrisória à preparação para ser professor e para lecionar inglês.

3.4. Algumas considerações sobre os resultados da análise

Trabalhando, com a análise discursiva, tivemos a oportunidade de estudar como o aluno-professor cria uma narrativa ficcional para descrever as experiências com a LE. Essa ficção é construída dos elementos provenientes da memória do falante. Essa memória constitui-se de imagens recortadas, que o narrador “seleciona”, fazendo uso das

“tecnologias da memória” (narrativas de lembranças, fotos, histórias, músicas), que são formas de agenciar suas lembranças. Assim, a memória como ficção narrativa é um processo que tenta ser seletivo, privilegiando, nesse caso, as imagens da língua estrangeira e de sua aprendizagem que o enunciador deseja ressaltar em seu dizer, constituído de sua experiência e de outros, que também fazem parte de sua memória discursiva. No entanto, como a língua não é transparente, como a memória não se constitui só daquilo que é lembrado, mas também do que é esquecido, não há controle do sujeito sobre o que diz: algo sempre escapa.

A ficção remete, também, a uma relativização da verdade: o que nela é verdadeiro ou criação? A2, por exemplo, diz que gosta de inglês, entre outras coisas, por causa do pai que escutava músicas em inglês e da mãe que lia histórias (RD4). Percebemos, então, que o sujeito faz um recorte sobre o real, atribuindo a condição de verdade àquilo que ele enuncia na condição de um “eu”, dando sentido à sua história e à sua existência no mundo.

Ao identificarmos as representações dos alunos-professores sobre a língua estrangeira (geralmente a inglesa, mas não exclusivamente ela, como, no caso de A3, o japonês e de A8, o francês), percebemos que muitas das imagens que as constituem estão imersas em um discurso que classificamos como amoroso.

Esse imaginário de paixão pela língua estrangeira remete a um sentimento arrebatador, que “desestrutura” o sujeito logocêntrico (em A1, por exemplo), revelando, às vezes, uma paixão infantilizada com a língua, criada a partir de um passado imaginado como perfeito (A2), junto aos pais. Nesse caso, a língua estrangeira é familiarizada pelo sujeito, perdendo seu caráter de instaurar a diferença, que é, por sua natureza, “hostil”, não acolhedora, porque diferente.

Para outros, ainda, como A10, a língua inglesa é imaginada como um lugar identitário desejado: o sujeito quer estar na língua e na cultura do outro, quer “possuir” a língua para si. A3 relata essa relação de grande identificação com a língua/cultura japonesa. No entanto, o que podemos concluir é que o desejo de ser na língua do outro se constrói exatamente porque a sensação de falta persegue o sujeito na “própria” língua. A10 parece idealizar um lugar estável na língua e na cultura desejada do outro, colocando-se, ao mesmo

tempo, à mercê dessa língua – aprisionado e dominado por ela –, mas também desejando possuí-la. Mesmo que impossível, tenta dela se apoderar, ilusoriamente, incorporando-a para si (*pra sentir/ pra respirar a língua inglesa* – RD25). A língua inglesa parece, nesse caso, um objeto que se coloca para tamponar o buraco da falta, um objeto para a satisfação e gozo do sujeito.

Quanto a A3, as marcas que a língua e cultura japonesas deixaram em sua subjetividade (como o esforço, a rigidez e a persistência em aprender – RD9) revelam-se, em sua identidade, em qualquer lugar que ocupe (de mãe, de professora, de aluna). O desejo, portanto, transmuta-se em causa, que a impulsiona à mudança: *que eu queria ser professora/ mas como professora de inglês/ eu tô me saindo excelente professora de português* (RD8). O desejo pelo inglês, que estava, inicialmente, fora do sujeito (RD7), remete a outro significante, deslocando, então, o sentido que o sujeito atribui às línguas em sua vida.

Outro aspecto que se mostra, também, na análise, é a relação de dentro e fora, interior e exterior, que alguns dos enunciadores estabelecem em relação à língua estrangeira – aos falantes dessa língua e à cultura imaginada – e, ainda, em relação à língua que é marcada, em seu dizer, como materna. Ora a língua estrangeira é colocada pelo sujeito como algo externo a ele (A1; A6), ora como constitutivo de sua subjetividade (o que acontece com A3, em relação ao japonês; e com A10, em relação ao inglês). Essa dualidade aparece, muitas vezes, no dizer dos enunciadores, associada, também, à cultura/língua materna: A2, que remete sua experiência de língua inglesa à alfabetização em português (RD4); A3, que se coloca como “estrangeiro” em sua cidade natal (RD7) e A10, que acha que o inglês é “algo de sangue” (RD19), mas que não gosta da língua portuguesa. Esse imbricamento das línguas na constituição do sujeito não permite uma separação estrita entre estrangeiro e materno, pois essas línguas também ocupam “posições” diferentes no imaginário dos alunos-professores.

Há, porém, “momentos” no dizer que indiciam uma busca, por parte do sujeito, de possibilidades de resignificação, estabelecendo novas relações de sentido com as línguas estrangeiras, que podem levar a transformações em sua subjetividade: A3, com o inglês (RD8), que lhe permitiu ser uma professora melhor de português; A8, com o francês

(RD16), que, embora, de início, funcionasse como um “tampão” para a sensação de falta provocada por sua separação, fez com que voltasse a estudar e, depois, viesse a se tornar professora de inglês.

Poderíamos, então, concluir que os dizeres que se referem ao contato com a LE, principalmente antes da entrada dos entrevistados no ensino formal dessa língua, remetem, geralmente, a uma experiência e a um imaginário de “estranhamento” (ELLSWORTH 2001), invocando o caráter da diferença naquilo que é percebido como radicalmente outro para o sujeito. Seus dizeres apontam para um imaginário construído, muitas vezes, a partir desse contato com o estranho, envolvendo sensações inconscientes, tais como medo, fantasia, desejo, prazer, paixão, dissabor e até ódio (A1, A6, A7 e A10, por exemplo, trazem uma mistura deles em seu dizer), difíceis de serem “explicadas” e simbolizadas pela língua, pois não estão circunscritas a uma lógica racional, a qual tentaria “conter” em palavras tais sentimentos.

Muitas vezes, no contato, com a língua do outro, essas sensações são “rejeitadas” ou recalcadas pelo sujeito, em nome de um “lugar” seguro, da manutenção de uma desejada identidade criada numa língua (geralmente a materna) com a qual imagina ter “familiaridade”. É o caso de A1, que parece se identificar com a língua espanhola pela proximidade imaginária com o português (*portunhol*), em RD3; ou de A2, que busca trazer a “estrangeiridade” do inglês “para casa”, com a música que o pai ouvia e com as histórias contadas pelos pais, na sua época de infância, tornando-a familiar. A língua materna, nesses casos, parece associada a um lugar de repouso, tranquilidade, talvez por dar a ilusão ao sujeito de que a domina e que, nela, poderia se dizer por completo. Às vezes, no entanto, esse lugar idílico é vislumbrado na língua estrangeira (o caso de A10, por exemplo, com o inglês).

Para aqueles que conferem à língua estrangeira um papel externo em sua subjetividade, identificamos representações da língua estrangeira como um instrumento de comunicação, como um objeto de consumo que pode ser “adquirido” pelo sujeito para satisfazer uma necessidade, dando-lhe uma utilização. Nessa relação, a língua pode ser um objeto de gozo (parcial); no entanto, pouco (ou nada) dela pode se inscrever na

subjetividade e transformar as formas pelas quais o indivíduo se faz sujeito no mundo, se dizendo.

Ainda que a relação com a língua estrangeira seja descrita como uma paixão por alguns entrevistados, muitas dessas representações se restringem à ordem do imaginário (a um espelho de si mesmo, vejamos o caso de A2, por exemplo, em RD6), não permitindo, assim, que haja uma nova inscrição no sujeito (pois a língua marcaria seu corpo, criando uma outra identidade), com a produção de novos significantes mestres. Para A1, por exemplo, sua experiência com a língua inglesa parece se limitar a uma “passagem efêmera”. Não deseja, assim, estabelecer vínculos em sua subjetividade com ela.

Ao objetificar a língua, deixa-se de lado seu potencial de constituir as subjetividades, relegando a ela somente o papel comunicativo (A9 em RD39) e, conseqüentemente, o de um instrumento (tecnologia) para atingir um objetivo. Tal visão atrela-se ao mundo do consumo, o que dá indícios da nova economia psíquica em formação na (pós-)modernidade, em que temos a transformação de uma busca incessante do sujeito (sujeito do desejo) para uma busca incessante do objeto (sujeito pulsional).

Nesse quadro, a visão do Outro – que poderia assumir a forma de uma língua – nada mais é do que um objeto a ser desfrutado pelo sujeito, de pura satisfação de uma demanda de consumo e que, por essas características, pode ser usado e descartado a qualquer momento. A visão de alteridade é deformada, pois o sujeito também pode ser “conformado” a um mero objeto de gozo de um outro, que também pode não respeitar a diferença nele. Assim, o professor oferece-se como objeto de gozo do aluno, nas palavras de A1: (RD46) *o professor tem que se colocar no lugar do aluno, sempre*; (RD42) *tem que fazer o que ele gosta*. Essas formas, portanto, apontam para um mundo de “iguais”, onde a diferença é anulada em prol da homogeneização.

Outro aspecto levantado na análise é que as representações da língua estrangeira como necessidade e demanda social – A3, por exemplo, em RD10; A8, em RD16; A9, em RD39 –, geralmente, atribuem ao desejo pela língua uma interpretação marcada pelo viés consumista, o que já delineia um certo olhar (instrumental, mercantilista) para a aprendizagem de línguas, como se observa em RD22: *agora eu espero crescer mesmo*; ou em RD26: *eu espero onde eu trabalho/ ter uma oportunidade de fazer um*

trabalho fora do Brasil. Ao tomar a língua como um instrumento de poder, de obtenção de satisfação pulsional, ainda que parcial, anula-se a possibilidade de o sujeito “entrar” nessa outra língua, compor relações com ela, que se dão não só na ordem do imaginário, mas também no campo do simbólico, criando novos significantes, que se inscrevem no sujeito, fazendo a língua estrangeira assumir um espaço em sua constituição subjetiva, não apenas como acessório, instrumento tecnológico ou produto de consumo.

No entanto, notamos que é impossível que o sujeito não se deixe afetar, de alguma forma, pelo contato com as línguas ditas estrangeiras. As representações que selecionamos revelam que os sentimentos em torno do imaginário de língua estrangeira são conflituosos, marcando um sujeito heterogêneo; tanto que, muitas vezes, são descritos com dificuldade: as palavras parecem faltar ou muitas explicações são necessárias para traduzir essa relação com as línguas: há uma mistura de excesso e falta que permeia a narrativa dos entrevistados, que denuncia a equivocidade constitutiva da língua. São momentos em que a palavra falta ou falha, evidenciando que a língua é também uma questão de corpo. Daí alguns enunciadores dizerem que “incorporam” a língua (A5), ou “respiram” (A10) a língua estrangeira. Temos, então, pequenos fragmentos “codificados” na “linguagem” do inconsciente de (des)velação do sujeito em sua complexidade e multiplicidade.

No segundo bloco de representações, que contemplam mais especificamente as relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua, observamos que há uma certa ruptura com o discurso amoroso e com as imagens de atração, fascinação e medo, que estavam muito presentes no dizer de vários alunos-professores (A1, A2, A3, A6, por exemplo), ao relatarem seu imaginário sobre a língua estrangeira. As imagens que circulam de ensino-aprendizagem de línguas remetem a um valor mais prático da língua, à aquisição de habilidades, e a hegemonia que se estabelece entre elas, aos procedimentos metodológicos e à variedade de recursos técnicos para ensinar. No dizer, apontam para as dificuldades práticas da língua, para a decepção de não dominarem certas habilidades, para a necessidade de diferentes recursos em sala de aula, para as deficiências que geram, principalmente, o fracasso na aprendizagem.

Nesse bloco de representações, o ensino-aprendizagem das línguas identifica-se, várias vezes, também com um objeto de consumo oferecido ao sujeito (consumidor), o

qual viria suprir (pelo menos ilusória e parcialmente) uma falta, através das várias “habilidades” que se oferecem de língua estrangeira para o aprendizado. No desprezo de algumas habilidades (tradução literal, por exemplo, que remeteria a métodos e abordagens de ensino-aprendizagem mais tradicionais) e na priorização de outras como a fala e a boa pronúncia (que remetem a discursos pedagógicos prestigiados, tais como a abordagem comunicativa), o sujeito deixa escapar, em sua narrativa, algo sobre sua constituição discursiva (os discursos pedagógicos hegemônicos que constituem o sujeito, como em RD38, de A8), sobre suas “preferências” de trabalho (RD30 e RD31, de A5) e, ainda, sobre as imposições sociais que o agenciam em um determinado “perfil” profissional (RD44, de A2, por exemplo), o qual é, em geral, desejado imaginariamente.

As habilidades diversas da língua são tomadas, então, como conhecimentos parcelados da mesma, dentro de uma hierarquização comandada pelas demandas sociais. Por isso, a fala é sempre privilegiada (por exemplo, nos dizeres de A1; A2; A3; A5 e A9), como produto de consumo altamente “procurado”; as habilidades são mercadorias a serem oferecidas ao “consumidor”, de acordo com as necessidades pessoais, geralmente ditadas pelas demandas sociais, o que implica em dizer que o desejo do sujeito em relação às línguas estrangeiras é agenciado dentro da lógica capitalista, a qual sugere necessidades para os indivíduos, amoldando sua subjetividade a um perfil sócio-econômico.

As tecnologias que circundam os processos de ensino-aprendizagem são consideradas, mais do que técnicas para auxiliarem os professores, o próprio processo de aprendizagem. Assim, as técnicas e recursos didático-pedagógicos transformam-se também em produtos de consumo: filmes (RD31), músicas (RD31 e RD42); CDs (RD40), cartazes e jogos (RD41) são tecnologias de ensino que equivalem, no imaginário do professor, à própria aprendizagem (eficiente) de inglês. Tal pensamento parece articulado a um imaginário de excesso, típico das formações subjetivas que estão sendo produzidas na atualidade, que ressaltam os elementos do imaginário e a objetificação nas relações.

Bauman (2001, p. 87), dentro de uma concepção de modernidade que descreve como líquida – a qual corresponderia à pós-modernidade para alguns autores ou, ainda, à hipermodernidade no entender de Lipovetsky (2007 [2006]) –, caracteriza essa lógica como a “pragmática do comprar”, uma vez que “não se compram apenas comida, sapatos,

automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos e por receitas de vida é também uma variedade do comprar”. Ao sobrepor esse modo de pensar aos resultados dessa análise, “compra-se” a aprendizagem de uma língua estrangeira “embalada” pelo método, que se constrói por um determinado aparato tecnológico e por uma determinada concepção cientificista de língua e de ensino-aprendizagem, a fim de que se atinjam certos objetivos de aprendizagem (visão instrumental de língua).

Nessa racionalidade, permeada pelo neoliberalismo e pela noção democrática de educação, a função da autoridade do professor se perde, criando-se a noção de uma falsa simetria entre aluno e professor (RD46, por exemplo), simetria essa que, na educação, é traduzida como uma valorização da voz do aluno (que passa, então, a ser o centro do processo de aprendizagem), mas que traz, como consequência, a negação da transmissão geracional (DUFOR, 2005), já que a total responsabilização pela aprendizagem passa a ser atribuída ao aluno (o que implica numa hipervalorização da autonomia entendida dentro dos padrões neoliberais), esquecendo-se que ele precisaria, para aprender, se colocar numa relação de sujeito suposto saber com o professor (própria na constituição do discurso analítico), para lidar com o (não) saber na esfera do inconsciente.

Na visão predominante de ensino-aprendizagem que circula no imaginário de muitos alunos-professores, caberia, então, ao professor praticamente “criar” as condições (ideais) para que a aprendizagem ocorra (daí a valorização das tecnologias de ensino, que remetem a aprendizagem a um processo controlável, consciente, administrado pelo professor). Ser um grande “manuseador” de tecnologias e procedimentos metodológicos para a aprendizagem, além de detentor das habilidades lingüísticas, parecem ser as competências imprescindíveis para o professor. Se não as “possui” idealmente (e jamais as reunirá na totalidade, pois isso é impossível!) ele se vê em déficit, portanto, com as exigências sociais que o sistema educativo (com seus discursos dominantes) requisita dele. Assim, responde, também, pelo fracasso do processo e pela culpabilização no meio social.

Delineia-se, assim, no discurso de ensino-aprendizagem de línguas, um modo de ensinar e aprender atrelado ao excesso (de conhecimentos instrumentais, de técnicas, de métodos etc.), o qual parece estar a serviço do tamponamento da falta que não se quer admitir no modelo social e educativo atual, pois a aprendizagem é limitada àquilo que é

visível, racional, consciente. Recalca-se a idéia da impossibilidade e, no lugar, apresenta-se o discurso da impotência, esta personalizada em professores despreparados (RD50; RD49; RD51) e alunos que não sabem ou não querem saber de nada (RD57; RD34). Os alunos-professores, imersos nesse discurso pedagógico hegemônico, assumem, muitas vezes, essa “verdade”. Assim, “amarra-se” o ensino-aprendizagem ao discurso científico, que o explica dentro de uma lógica racionalista, limitando-o, pois, ao que é observável nesse processo e, portanto, à ordem do consciente.

No imaginário dos alunos-professores, quando são trazidas à memória as imagens de fracasso, estas são sempre remetidas à falha dos métodos (à sua obsolescência ou ao despreparo do professor em manusear os recursos “modernos” necessários para aprender línguas, os quais “precisam” estar inseridos nos processos de ensino) ou, ainda, às incompetências lingüísticas dos professores, especificamente, à inabilidade de falar. A fala é, pois, um símbolo do domínio da língua estrangeira, segundo os alunos-professores (por isso, o falante nativo ou como se fosse nativo é valorizado – RD60; RD37; RD31).

Defrontamo-nos com uma visão de aprendizagem que se centra na construção de conhecimentos quantificáveis, enviesada pelo mundo da técnica e do consumo e pelas relações interpessoais baseadas no consenso, na (impossível) ausência de conflitos, que se opõe, justamente à noção de diferença.

As representações que trouxemos aqui nos revelam o quanto de imaginário as relações de ensino-aprendizagem de línguas comportam e o quanto nela ressoam discursos pedagógicos ditos novos e imersos numa racionalidade cientificista, enfatizando as técnicas no contexto de aprendizagem de línguas e conferindo-lhes um lugar, no processo, maior do que um suporte tecnológico. Assim, a aprendizagem, como conseqüência do aparato tecnológico, remete a mero treinamento. O treinamento como repetição é a base para um “fazer” e esse conhecimento-treinamento vislumbra-se como parcela fragmentada de um saber quantificado e medido segundo um valor de troca. Eis aí alguns elementos da cultura consumista aplicada ao modelo educacional.

De que forma, pois, essas representações de ensino-aprendizagem podem afetar a vida profissional de um futuro professor e sua própria constituição identitária? Ao identificar o imaginário produzido em suas narrativas sobre aprendizagem e ensino,

percebemos que o sujeito coloca-se no espaço entre o que se repete e o que pretende apresentar como diferente, construindo-se, como professor, a partir do imaginário constituído por suas experiências como aluno, mas também pelas representações que transcendem sua existência e que fazem parte de uma memória discursiva (constituída pelos diferentes discursos).

Portanto, há espaço para novas elaborações sobre esse imaginário social instituído, as quais podem levar à transformação de sua identidade, a partir da instauração de uma relação subjetiva com a língua estrangeira. Os espaços a serem ocupados pelo aluno-professor se estabelecem, na resistência ao igual, como espaço de criação a partir do “velho”. Para essa re-elaboração, toma-se, primeiramente, a visão de língua atrelada à constituição identitária e a identidade como um processo em construção, que não se restringe ao *idem*, mas que prolifera o *hetero*, no pensar e no agir, remetendo tal processo à constituição do sujeito.

Há, porém, dentro da nova economia psíquica em gestação, a valorização do imaginário em detrimento do campo simbólico, uma vez que este é marcado pelo limite, pelo interdito, pela castração, numa palavra, pela figura da lei e da alteridade, que tende a ser enfraquecida em sua diferença ou singularidade e realçada em seu caráter objetual (daí, portanto, não podermos, propriamente, apontar para uma alteridade, uma vez que seria um contra-senso falar em relações subjetivas entre objetos!), típico de uma sociedade baseada nos princípios da governamentalidade, da normalização, do consumo e da espetacularização.

Se há um fortalecimento do imaginário, pressupomos que o sujeito busca, nos objetos, uma satisfação imediata que, uma vez não saciada (pois a falta é constitutiva e o desejo inapreensível), passa, compulsivamente, de um objeto a outro, remetendo a um processo metonímico em que há o deslize de objetos simbólicos (com os quais haveria uma relação de subjetivação) para objetos imediatos do imaginário. Como objeto descartável, este não vem a estabelecer uma relação constitutiva no e com o próprio sujeito. Nessa relação, a falta é transformada numa compulsão consumista de objetos parciais de gozo e o sujeito é “empurrado a gozar sem desejo” (DUFOUR, 2005, p.210).

A língua estrangeira assume, na lista de necessidades do sujeito (pós-)moderno, um valor de troca por conferir um *status* social a quem a “possui”, remetendo a um “ponto a mais” nas relações marcadas pelo excesso. No entanto, mediante a possibilidade do fracasso de não aprendê-la ou de não dominá-la, o sujeito expõe-se, novamente, à fragilidade constitutiva, representada pelo “estar sempre em falta”, fruto de uma economia psíquica do sujeito desejante. Nesta, a língua(gem) marcaria para o sujeito a busca de um laço social, de se relacionar e de constituir uma identidade, com a qual ele poderia se dizer e ocupar um lugar de existência no mundo, amenizando seu lugar de falta.

Na última seção do capítulo analítico, na qual identificamos as representações da escola pública e particular e seus respectivos professores, reforçam-se os estereótipos da escola pública como fraca (RD53), caótica (RD57; RD48; RD44), concentrada no ensino da gramática (RD56), e de seus professores como profissionais despreparados (RD53) e desmotivado(re)s (RD49); enquanto que a escola particular (principalmente os cursos de idiomas) aparece representada como organizada, preocupada em ensinar, principalmente, a “fala”, mas também outras habilidades consideradas “úteis” e importantes à comunicação (vocabulário, tradução). As imagens que circulam de seus professores são positivas, de profissionais proficientes, dinâmicos e demandantes.

No entanto, as representações expressam também certa “volatilidade” nas considerações do professor em formação. Primeiramente, os professores da escola particular também têm suas “falhas”: não conhecem muito da gramática (RD37). Além disso, nem todo curso particular agrada ao aluno ou corresponde às suas expectativas, pois há alunos e “alunos”, assim como há métodos e “métodos”: uns se “encaixam”, satisfazem os alunos (como diz A10, em RD65); outros não conseguem “tocar” sua subjetividade, ou seja, há formas diferentes de endereçamento. É na diferença, pois, que se constitui a aprendizagem e nenhuma escola ou professor pode dar conta da totalidade do conhecimento ou do desejo do sujeito, relacionado ao saber inconsciente.

A escola como instituição “prioriza” partes do conhecimento, segundo as relações de poder que permeiam a educação e o ensino de línguas, construídas através dos discursos que se encontram em destaque no momento. Se grande parte dos alunos-professores discursiviza esse “sempre estar em falta” com a língua, buscando,

imaginariamente, a ilusória possibilidade de “dominá-la” com mais e mais estudos (predominantemente, cursos particulares, como em RD22), percebemos que mais do que uma injunção social, mais do que uma demanda de consumo, o sujeito se vê sempre em desamparo, numa falta constitutiva que o marca estruturalmente.

Uma vez que o professor em formação já se vê como um profissional em falta, vivendo uma culpabilização dupla – geralmente, pela incompetência de dominar a língua objeto de ensino (portanto, objeto de seu trabalho) e de ensiná-la segundo o discurso de ensino-aprendizagem de línguas predominante –, corre em busca de “conhecimentos”, principalmente lingüísticos, mas também pedagógicos, com os quais acredita, um dia, tamponar suas deficiências na língua estrangeira, decorrentes também de uma formação inadequada: afinal, o curso particular de idiomas que frequenta (ou deseja frequentar) segue a lógica capitalista da rapidez na formação e do lucro acima de tudo.

Encontra-se, ainda, no dilema de buscar uma “aproximação” com o aluno (uma igualdade na relação), ditada pelos discursos hegemônicos das ciências aplicadas à aprendizagem (nos quais o aluno-professor está certamente imerso no curso de formação), mas que implicam, muitas vezes, numa anulação da autoridade em sala de aula (RD57), o que gera também questionamento, pois não sabe o que fazer (RD44: *a gente não quer um monte de múmia dentro da sala de aula/ mas um limite.../ não tem mais limite*).

Nessa situação, a figura do professor perde seu valor simbólico e pode passar a designar, simplesmente, um objeto provocador do prazer alheio (do aluno ou da instituição em que trabalha – RD42), treinado para cumprir tarefas que, no final, objetivam a medição e quantificação de sua “performance” e a de seus alunos (daí os professores da escola particular serem considerados, no imaginário do aluno-professor, “aqueles que são bons”, já que estariam, sempre, sendo avaliados e atualizados, segundo o discurso que essa mesma escola divulga). Nesse imaginário, que se insere na lógica capitalista, é necessário que o professor esteja num constante “estado de formação”, pois, assim como um produto que não satisfaz um cliente pode ser descartado a qualquer momento, o professor também pode ser “detonado” pelos alunos, por não corresponder aos desejos consumistas do “freguês”.

Para o professor em formação, o professor da escola pública está fora dessa nova “realidade” de ensino, promovida pelos discursos vigentes (neoliberalismo, ciências

psi, publicitário etc.): não motiva os alunos, não tem disponíveis os variados recursos tecnológicos para ensinar e, principalmente, não “sabe” língua, em particular, não detém o conhecimento que acha mais importante: a proficiência, que identifica, principalmente, na fluência oral.

O professor do instituto de idioma reúne, em seu imaginário, todos esses pré-requisitos (RD30). Por isso, deseja estudar lá para suprir as deficiências em sua formação (já que a faculdade também deixa “a desejar”!). No entanto, ironicamente, a grande maioria dos alunos-professores em formação selecionados acabarão por se dedicar, exatamente (se já não o fazem), ao ensino de línguas na escola pública, o que parece um paradoxo: pois embora critiquem, darão prosseguimento ao ensino que denunciam, já que não se sentem “preparados” para ensinar a língua estrangeira.

O desejo de estudar inglês na escola de idiomas aparece, então, como saída (imaginária) para esse círculo vicioso em que se encontra o aluno-professor; daí todos manifestarem, em seu dizer, que querem estudar línguas em cursos particulares, além da faculdade.

A idéia de “sofrimento” (RD64) parece inscrita no processo de aprendizagem de uma língua qualquer, em qualquer “espaço” (escola pública ou particular), já que, ao aprendê-la, ao ter contato com essa língua, que é tratada como estrangeira, o sujeito passa por um processo de incorporação do Outro (da outra língua, de sua cultura) à sua subjetividade, Outro que representa o estranho que nos constitui (KRISTEVA, 1994 [1988]). Ao mesmo tempo, esse processo pode provocar um certo distanciamento (inconsciente) de um “velho conhecido” (a língua materna), produzindo efeitos na identidade do sujeito, fazendo com que ele não mais se reconheça apenas na língua materna.

O outro, enquanto tratado como estrangeiro, externo, pode lhe ser, imaginariamente, repulsivo ou atraente. No entanto, quando este outro mobiliza o desejo do sujeito, incidindo sobre seu modo de ser professor e de atribuir sentidos ao mundo em que vive, este já é parte de si. Por mais estranho que seja, passa a ter algo de familiar; e, por mais familiar, não pode ser compreendido em sua totalidade.

CONCLUSÃO: AQUILO QUE (SE) MOVE

Foi durante o percurso de estudos que o aporte teórico desta tese lançou dúvidas sobre verdades que, até então, estavam aparentemente estabilizadas em mim. A identidade foi se configurando, efetivamente, como um processo em construção nos vários discursos e a subjetividade se (re)velando como uma cisão, uma “divergência” consigo mesma.

Foram emergindo, então, durante o processo, partes de um quebra-cabeça que não possuía todas as peças, as quais sugeriram imagens que jamais seriam completadas. Foi assim que me vi no discurso do desamparo de Birman e Freud, da angústia de Lacan, que apontava para minha falta constitutiva e para uma formação heterogênea. O desafio era puxar os fios de uma memória que parecia fixa, mas que foi se (des)organizando na produção escrita. O que esta tese, este “ato de pôr”, segundo Aurélio (FERREIRA, 1975), causou em mim foi uma desestruturação de sentidos mais ou menos cristalizados em meu imaginário sobre o professor, sobre o ensino-aprendizagem de línguas, para produzir, então, outros significantes (que não “sei” quais são, mas tenho certeza de que se inscreveram em mim!) sobre os quais outros sentidos foram (e serão) criados e novas interpretações disseminadas.

Permitiu-me, também, um olhar para o outro, olhar que pretendendo buscar o mesmo, encontrou o diferente e, ainda assim, um pouco do igual naquilo que parecia tão dessemelhante! Falar do outro foi uma possibilidade de revisitar a minha própria trajetória de estudante da escola pública, de professora nessa escola e em outras instituições (inclusive, no curso de formação de professores) e de “roçar” a causa do desejo pelas línguas encravada em minha subjetividade.

Sinto que esta tese foi, então, uma re-escritura do velho que constituiu um novo em mim, o que me faz acreditar na possibilidade de o sujeito exercer momentos de singularidade no mundo e na vida de professor a partir do ato constante das releituras.

Retomando a trajetória desta tese, ao iniciar este estudo, tínhamos quase que uma convicção de que o contato e a aprendizagem de uma língua estrangeira incidiam sobre a subjetividade do professor, transformando sua identidade, convicção essa baseada em estudos que nos amparavam teoricamente. No entanto, não sabíamos se isso se revelaria nos dizeres do grupo de pesquisados e como ali emergiria, pois a identidade e a subjetividade envolvem sempre as formações inconscientes. Estas, no entanto, foram trazidas na linguagem, em pequenos fragmentos, momentos de ruptura com a pretensa logicidade da língua e do sujeito do dizer, em gestos de interpretação que revelaram a natureza opaca e também equívoca da língua.

No trabalho de análise, entre “cacos” do inconsciente e a ficção de si, percebemos, então, no conjunto primeiro de representações da língua estrangeira, sentimentos de medo, atração, fascinação, deslumbramento, às vezes, até de rejeição ou desprezo, que expuseram momentos de estranhamento com a língua do outro, mas também, algumas vezes, com a suposta língua materna. Os sentimentos que ali se delinearam, afloraram por meio de interrupções, acréscimos, “contradições” constitutivas do dizer, numa narrativa em que o eu procurava contar sua história com a(s) língua(s) do outro, (des)organizada na memória e recriada no momento da fala.

No contato analítico com as representações de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, pudemos observar, predominantemente, que as representações voltavam-se para a aprendizagem de um código a ser imitado, o qual era apresentado em partes – em habilidades comunicativas (reforçando, entre elas, a fala) ou em formas gramaticais –, e fazendo da língua e de sua aprendizagem um produto de consumo, visando, exclusivamente, a uma utilidade prática de comunicação, o que reforça a presença do discurso econômico na constituição do sujeito. A língua estrangeira aparecia, pois, coisificada, tornando-se um objeto externo ao sujeito, uma tecnologia, para obtenção de satisfação e gozo imediatos. Revela-se, então, nessa relação com a língua e nos modos de aprender e ensinar, elementos da atual economia psíquica do sujeito, como a forte presença

do imaginário, e o agenciamento de vários discursos hegemônicos em sua constituição, como o do consumismo e o científico-pedagógico.

Notamos, então, um discurso marcado pelo excesso, que emergiu, no dizer dos alunos-professores, como uma variedade de recursos tecnológicos, procedimentos metodológicos, que visariam a uma aprendizagem imaginada como bem-sucedida, além do reconhecimento das deficiências formativas (principalmente lingüísticas, mas também pedagógicas), “deficiências” essas que o aluno-professor, ainda nesse momento de formação, confia e deseja poder ultrapassar, estudando sozinho, pedindo ajuda a outros, visitando países em que se fala a língua estudada ou voltando-se para cursos de idiomas fora da faculdade.

Pudemos perceber que, até o momento de sua formação, o aluno-professor, geralmente, não se “vitimiza” como profissional, pois parece, ainda, sustentar seu desejo de ser professor. Nesse instante, surge-nos um outro questionamento: quando é que o professor (se isto realmente acontece) desiste de perseguir o ideal de ser um bom profissional? Uma pista seria que muitos professores que foram (e serão) formados no curso em que as entrevistas foram realizadas se dedicam (ou se dedicarão) exatamente ao ensino de inglês (e português) na escola pública e, como pudemos observar, as imagens que os alunos-professores têm desse ensino e de seus mestres são, quase que na totalidade, negativas.

Dessa forma, esse conjunto de representações pode trabalhar, perversamente, para a própria manutenção desse imaginário, pois o futuro professor pode, inconscientemente, passar a justificar, com esse conjunto de imagens, um “modelo” de professor dessa escola: despreparado, ineficiente, ausente, incompetente, no qual, muitas vezes, passa a se “enquadrar” para pertencer ao grupo, ter uma “identidade” profissional. O futuro professor, de certa forma, pode, assim, desresponsabilizar-se por sua prática, atribuindo a outros (à faculdade, à escola pública, ao “sistema”) a “culpa” pelo fracasso no ensino-aprendizagem de línguas nessa escola. Se ele repete o que condena, perpetua um modelo inconscientemente. Parece-me que, nesse momento, há a necessidade de romper com esse discurso pronto, reducionista e, de certa forma, conformista.

Ao responsabilizar-se por seu desejo de ensinar línguas, o aluno-professor responsabiliza-se, também, por seu fazer pedagógico. Precisa, a partir daí, gerir a falta, que

se dá, pelo menos, em dois sentidos: a falta decorrente de deficiências lingüísticas, geralmente produto de uma formação insuficiente, e a falta que é constitutiva do sujeito desejante, aquela que não pode ser tamponada, mas apenas administrada.

O aluno-professor pode perceber, então, que é impossível qualquer discurso de ensino-aprendizagem de línguas oferecer fórmulas milagrosas, pois passa a entender a aprendizagem dentro de uma visão que abarca o inconsciente, tão desprezado em certas visões científicas de língua e de aprendizagem. Consideramos, assim, que o modo peculiar como o aluno-professor aprende e ensina línguas pode conter alguma marca do exercício de sua singularidade e, ainda que os discursos pedagógicos hegemônicos atravessem seu dizer, o distanciamento deles, de certa forma, em sua prática cotidiana, pode indicar uma resistência à homogeneização.

Na narrativa dos alunos-professores, ao se colocarem frente a frente com a falta, com a impossibilidade da completude, afloraram sentimentos de angústia, impotência, frustração, fragilidade, que revelaram conflitos em sua constituição identitária. Passamos a observar, então, em sua narrativa, um movimento de deslocamento das identificações “coletivizadas” sobre o que deve ou não ser feito no ensino (principalmente na escola pública), para um dizer fragmentado, recheado de dúvidas e incertezas que cercam o sujeito pela sua natureza faltante. Nesse momento, então, transbordaram, pela materialidade opaca da língua, pequenos indícios de uma singularidade para o enfrentamento e a administração dessa falta.

Gerir a falta, no entanto, não significa tamponá-la, como pudemos compreender pelo aporte teórico psicanalítico que suporta este estudo. É preciso, aliás, que a falta constitutiva seja identificada como inerente ao sujeito para que emergja a causa do desejo. Se o desejo, de alguma forma, toca o aluno-professor, este deixa de buscar um “objeto-tampão” para a falta, dentro de uma cadeia de objetos-substitutos com os quais não se relaciona subjetivamente, para se tornar, enfim, o sujeito da própria causa. Assim, responsabiliza-se por seu fazer de professor, não lançando sobre o outro a responsabilidade pelo que faz (ou não). Em relação ao ensino de línguas, sabendo que não é infalível e que não há como corresponder, precisamente, ao desejo de seus alunos na aprendizagem, aos conteúdos que eles almejam, ao vocabulário que requisitam, pode, na (des)confiança de

estar na língua/identidade do outro, ser também, de certa forma, outro(s), gerindo os medos, a ansiedade, os “defeitos” tão *demasiadamente humanos* que constituem sua subjetividade e de seus alunos.

Será que temos como “apagar” o que está inscrito em nossa subjetividade? As imagens de língua-objeto, língua-produto, língua-comunicação, língua-necessidade, professor-*showman*, professor-provedor, professor-sem-escolha, professor da escola pública, professor particular, professor-derrotado, ensino milagroso e milhares de outras constituem o professor de alguma forma. Sua desinscrição radical é impossível e mera ilusão. Porém, como a grande capacidade do sujeito é a de criar novos significantes, há a possibilidade de atribuir novas relações de sentido. Quem sabe, como professores-formadores, poderemos contribuir, então, para essa criação, propondo um papel diferenciado para o estudo das línguas: a língua-identidade; a língua-desejo; as línguas estrangeiras como modos diferentes do sujeito se dizer; a língua estranha e familiar, ao mesmo tempo; o ensino-aprendizagem que evoca o saber inconsciente; o professor-escolha; o professor-risco; o professor-desejo.

Só um aluno que vê representado em seu professor algumas dessas associações (ou outras que mobilizam seu desejo) pode estabelecer uma relação de sujeito suposto saber com ele, acreditando que o professor tenha um saber da/na língua que o aluno desconhece, mas que é desejado.

Para concluir, é relevante reafirmar que cada aluno-professor foi marcado de um modo peculiar pela língua estrangeira, pelos modelos de professores e pelos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Como imagens, essas representações podem ter sido “congeladas” pelo sujeito, permanecendo estáticas, repetindo, muitas vezes, o (mesmo) discurso político-econômico de que a língua inglesa é a língua de comunicação mundial e o discurso (senso comum) da necessidade de estudá-la. É contra tal agenciamento que, muitas vezes, o aluno pode resistir, pois, inconscientemente, se contrapõe à homogeneização. No entanto, tais representações podem passar por um processo de resignificação no sujeito e serem reinscritas em novas relações significantes, alterando padrões, metaforizando-se.

Para se mobilizar a força que impulsiona o sujeito para o estudo das línguas, não há receita: o aluno, que estuda sozinho, traduz com o dicionário, fala consigo mesmo,

ouve ou canta em inglês, lê uma história na língua estrangeira, estuda a história do povo com o qual se identifica, pode ter sido “enganchado” em seu desejo de modos diferentes. Por isso, como professor, é impossível que se pense em usar a “fórmula mágica” de ensinar (lembramos as diferentes possibilidades por onde o *objeto a*, causador do desejo, pode tentar “escapar”!).

Se há uma “chave” para a língua estrangeira, a porta só se abre para o sujeito que está exposto exatamente à diferença. Permitir a ele ocupar um outro lugar, realizar um movimento em sua subjetividade é a única “promessa” que a língua do Outro pode oferecer (e que isso não seja a ilusão de domesticar o Outro à força, para obter o domínio completo sobre ele, que é impossível!). A experiência de aprender uma língua deve, então, focar-se não na igualdade que trata a todos como espelhos de si, mas exatamente no desafio da diferença, que adia o cumprimento da promessa da completude, mas que “atiça” o desejo, tornando-se causa.

Para finalizar este trabalho, trazemos, aqui, a expressão “tradução sem sentido”, utilizada por um dos entrevistados ao comentar sua experiência com a língua estrangeira. Se a tradução, tomada como uma metáfora do ensino-aprendizagem de inglês, buscar apenas os sentidos já dados, não haverá transformação; só repetição do já-dito. Portanto, ousamos dizer que só uma “tradução-significante” poderia levar, então, à atribuição de sentidos outros (pelo professor e pelo aluno) ao estudo da língua estrangeira. Teríamos, então, uma *tradução sem sentido* prévio, um sentido “a se fazer no porvir”, num movimento singular do sujeito. Se aceitamos essa possibilidade é porque, como o homem do barco, personagem de Saramago, em *O conto da ilha desconhecida*, não sabemos, obviamente, quais são as ilhas desconhecidas, mas acreditamos, sim, que elas existam porque as desejamos!

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, G. (1995). **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- ARENDT, H.(1954). **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). **Palavras incertas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- BALBO, G. O Real. In DORGEUILLE, C. e CHEMAMA, R. (orgs.) **Dicionário de psicanálise – Freud & Lacan, vol. 2**. Salvador: Ágalma, 1998.
- BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em aberto, ano 14, no. 61**, p.15-23. Brasília, jan./mar., 1994.
- BARTHES, R. (1977). **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. H. dos Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1990.
- BASBAUM, L. **História sincera da república**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1986.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Portugal: edições 70, 2007.
- BAUMAN, Z. (2000). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- ____ (2004). **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- ____ (2003). **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- ____ (1998). **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BERRY, N. (1987). **O sentimento de identidade**. Trad. M. J. Coracini. São Paulo: Escuta, 1991.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In CORACINI, M.J. R.F. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.

- _____. **Um discurso da Linguística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas, 2000. Tese de Doutorado – UNICAMP – IEL.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL/ MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL/ MEC/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio, partes I e II. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- Brasil/MEC/SEB. **Linguagens, códigos e suas tecnologias:** orientações curriculares para o ensino médio, vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas.** Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- CARMAGNANI, A. M. G. O discurso da mídia sobre ensino de L.I. e as formas de representação de si e do outro. Palestra proferida no **Seminário de pesquisa: da Letra ao Pixel.** Campinas: IEL-Unicamp, 26/8/2005.
- _____. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In CORACINI, M.J. R.F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.
- CASTORIADIS, C. (1975). **A instituição imaginária da sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro:** uma língua singularmente estrangeira. Campinas, 2002. Tese de Doutorado – UNICAMP – IEL.
- CHAGAS, V. (1956). **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- COHEN, J. A cultura dos monstros: sete teses. In SILVA, T. T. da. **Pedagogia dos monstros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CORACINI, M.J. R.F. Análise de discurso: em busca de uma metodologia. **D.E.L.T.A., vol.7, no.1,** p.333-355. São Paulo:PUC, 1991.

- ____ (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- ____ (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003a.
- ____. A celebração do Outro na constituição da identidade. **Organon**, vol. 17, no. 35. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003b.
- ____ (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- ____. **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.
- ____. Linguagem, poder e subjetividade na pós-modernidade. Comunicação proferida no **VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. ALAB: Brasília, 2007b.
- ____ (1991). **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 2007c.
- ____. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida. In **Fragments**. Santa Catarina: UFSC (no prelo).
- ____ e Bertoldo, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COSTA, A. M. M. da. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- DEBORD, G. (1992). **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, G. (1990). **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- ____ e GUATTARI, F. (1980). **Mil Platôs (vol.1): capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, J. (1967). **A escritura e a diferença**. São Paulo: editora Perspectiva, 2002a.
- ____ (1972). **A farmácia de Platão**. São Paulo: iluminuras, 1997.
- ____. (1987) **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002b.
- ____. (1995). **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001a.
- ____ (1996). **O monolinguismo do Outro**. Porto: Campo das Letras, 2001b.

- ____ e DUFORMANTELE. **Anne Duformantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.** São Paulo: Editora Escuta, 2003.
- DONALD, J. Liberdade bem-regulada. In SILVA, T. T. da (org.). **Pedagogia dos monstros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DUFOUR, D.-R. (2003). **A arte de reduzir as cabeças.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- DUNKER, C. e Prado, J. L. A. (orgs). **Žižek crítico.** São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- ECKERT-HOFF, B.M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor.** Campinas, 2004. Tese de Doutorado – UNICAMP – IEL.
- ELIA, L. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- ELLSWORTH, E. (1997). Modos de endereçamento. In SILVA, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FINK, B. (1995) **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FINOCCHIARO, M. and BRUMFIT, C. **The functional-notional approach: from theory to practice.** New York: Oxford University Press, 1983.
- FOLHA DE S. PAULO, 06 de agosto, 2005. Caderno Cotidiano, p.4.
- FORBES, J. (2003). **Você quer o que deseja?** Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2005.
- FOUCAULT, M. (1966). **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. (1976). **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. (1971). **A ordem do discurso.** 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **Ditos e Escritos IV.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
- _____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2004a.
- _____. **Ditos e Escritos V.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004b.
- _____. (1969). **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense universitária. 2004c.

- _____. (1973). **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.
- Freire, P. (1967). **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. (1997). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, J.C. Neotecnicismo e formação do educador. In ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREUD, S. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In **Ed. standard bras., vol. I**, Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- _____. (1901). Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In **A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. VI**.
- _____. (1917 [1915]). Luto e melancolia. In **A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. XIV**.
- _____. (1919). O estranho. In **Ed. standard bras., vol. XVII**, Rio de Janeiro: Imago, 1996a.
- _____. (1920). Além do princípio do prazer. In **A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. XVIII**.
- _____. (1923). O ego e o id. In **Ed. standard bras., vol. XIX**, Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- _____. (1929). O mal-estar da civilização. In **A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. XXI**.
- _____. (1937). Análise terminável e interminável. In **A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. XXIII**.
- GARCIA-ROZA, L. A. O vazio e a falta: a questão do sujeito na psicanálise. In **Anuário de Psicanálise. Vol. 1, no. 1**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.
- GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In CORACINI, M. J. R.F. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.
- _____. **As representações de Língua Materna: Entre o desejo de completude e a falta do sujeito**. Campinas, 2002. Tese de Doutorado – UNICAMP – IEL.
- GIL, J. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In SILVA, T. T. da (org.). **Pedagogia dos monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In CORACINI, M. J. R.F. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.

____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In CORACINI, M. J. R.F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999

HALL, S. (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

____. Quem precisa da identidade? In SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JORGE, M. A. C. (2000). **Fundamentos da psicanálise: de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

KAUFMANN, P. (1993). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEHL, M. R. “Minha vida daria um romance”. In BARTUCCI, G. (org.) **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

KRISTEVA, J. (1988). **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro, 1994.

KUENZER, A.Z. e Machado, L. R. de S. A pedagogia tecnicista. In MELLO, G.N. **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. SP: Loyola, 1984.

LACAN, J. (1949). O estádio do espelho. In ŽIŽEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

____ (1951). Algumas reflexões sobre o Ego. In **Cadernos Lacan, 1ª. parte**. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, s/d.

____ (1955-56). **O seminário: livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

____ (1956-57). **O seminário: livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

____ (1962-63). **O seminário: livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

____ (1963). **Nomes-do-pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

____ (1966). A ciência e a verdade. In **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

____ (1964) **O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

- ____ (1975). **O seminário**: livro 20: mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.
- ____. (1975-1976). **O seminário**: livro 23: o sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. 11^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LASCH, C. (1979). **The culture of narcissism**. New York: W. W. Norton & Company, 1991.
- LE GAUFEY, G. Representação freudiana e significante lacaniano. In **Dizer 6**. Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de Psicanálise do Rio de Janeiro, 1992.
- LEBRUN, J.P. (2001). **Um mundo sem limite**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- ____. **Les désarrois nouveaux du sujet**. Ramonville Saint Ange: Editions Erès, 2001.
- LEMME, P. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, 65 (150):255-272, maio/ago., 1984.
- LIPOVETSKY, G. (2006). **A sociedade da decepção**. São Paulo: Manole, 2007.
- LOSADA, M. R. O imaginário radical de Castoriadis: seus pressupostos. In AZEVEDO, N.S.N. de (org.). **Imaginário e educação**. Campinas: Alínea Editora, 2006.
- LYOTARD, J-F. (1979). **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1998.
- MELMAN, C. (2002) **O homem sem gravidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- MILNER, J-C. (1978) **O amor da língua**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.
- MORAES, M. R. S. **Materna/estrangeira**: o que Freud fez da língua. Campinas, 1999. Tese de Doutorado – Unicamp – IEL.
- MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. Porto Alegre: Editora Moraes, 1983.
- NASIO, J.-D. (1988). **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- ____, J.-D. (1992). **5 lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- Ó, J. R. do. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

- OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas, 1999. Dissertação de Mestrado – UNICAMP - IEL.
- ORLANDI, E. (1999). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- OTTONI, P. **Tradução manifesta**. Campinas/São Paulo: Editora Unicamp/Edusp, 2005.
- PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. (1983). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.
- _____ et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIAGET, J. (1969). **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- POMMIER, G. **A neurose infantil da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In **Revista internacional: A clínica lacaniana, ano 1, no.1. jun.**, p.63-73. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. (1998). O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.
- _____ (2003). **Por uma lingüística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____ e Lacoste, Y.(orgs.) (2004). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.). **língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. SP: Cortez e Moraes, 1979.
- RICHARDS, J. C. and RODGERS, T. S. (1986). **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge university Press, 2000.

- ROJO, R. H. R e LOPES, L. P. M. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In SEB/MEC (org.). **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Ed Brasília: MEC/SEB, 2004, v. único, p.14-59.
- ROSE, N. (1996). Inventando nossos eus. In SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.
- _____. Como se deve fazer a história do eu? In **Educação & Realidade**, jan./jul., 2001b. Porto Alegre, UFRS.
- SAFATLE, V. Depois da culpabilidade: figuras do supereu na sociedade de consumo. In DUNKER, C e PRADO, J. L. A. (orgs.). **Žižek crítico**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- SAUSSURE, F. de. (1915). **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. (1983). Tendências e correntes da educação brasileira. In Mendes, D. T. (org.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 19-47.
- _____. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- SHIROMA, E., MORAES, M.C. M. e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.
- SIGNORINI, I. (org.) (1998). **língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.
- SILVA, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Pedagogia dos monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. (1994). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Skinner, B. F. (1968) **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.
- SP/SE/CENP. **Proposta curricular de língua inglesa para 1º. grau**. São Paulo:SE/CENP, 1980.
- _____. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna – inglês: 1º. grau**. São Paulo:SE/CENP, 1991.

____. **A comunicação em língua inglesa: 1º. grau** (A prática pedagógica). São Paulo:SE/CENP, 1992.

____. **A comunicação em língua inglesa: 1º. grau** (A prática pedagógica). São Paulo:SE/CENP, 1993, vol.1 e 2.

____. **Proposta curricular de língua inglesa para 2º. grau.** São Paulo:SE/CENP, 1980.

____. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna – inglês: 2º. grau.** São Paulo:SE/CENP, 1992.

____. **Língua estrangeira moderna – inglês: 2º. grau** (A prática pedagógica) . São Paulo:SE/CENP, 1993.

____. **Língua estrangeira moderna – inglês: 2º. grau** (A prática pedagógica) . São Paulo:SE/CENP, 1996, vol.1 e 2.

TAVARES, C. N. V. **Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira.** Uberlândia, 2002. Dissertação de Mestrado – UFU – ILEEL.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In SILVA, T. T. da (org.). **Liberdades reguladas.** Petrópolis: Vozes, 1998.

WEBER, M. (1920). **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses.** Oxford: Oxford University Press, 1976.

WOODWARD, K. (1997). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, D. M. de. “Gestos de censura”. In CORACINI, M.J. R.F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

____. “Livro didático: arma pedagógica?” In CORACINI, M.J. R.F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

ŽIŽEK, S. (1990). **Eles não sabem o que fazem**: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

____ (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.