



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Instituto de Estudos da Linguagem**

**MÁRCIA BARROS BARROSO**

**SUBJETIVAÇÕES NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO: FASCÍNIO,  
VISIBILIDADE E LAÇO SOCIAL**

**CAMPINAS**

**2018**

**MÁRCIA BARROS BARROSO**

**SUBJETIVAÇÕES NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO: FASCÍNIO,  
VISIBILIDADE E LAÇO SOCIAL**

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

**Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini.**

**Este exemplar corresponde à versão final  
da tese, defendida pela aluna Márcia  
Barros Barroso e orientada pela Profa.  
Dra. Maria José Rodrigues Faria  
Coracini.**

**CAMPINAS**

**2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

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

B278s Barroso, Márcia Barros, 1962-  
Subjetivações na língua-cultura do Outro : fascínio, visibilidade e laço social / Márcia Barros Barroso. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

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

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Linguagem e cultura. 3. Visibilidade. 4. Subjetividade. 5. Desejo. 6. Estudantes do ensino médio. 7. Escolas públicas - Brasil. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Subjectivation in the Other's language-culture : fascination, visibility and social ties

**Palavras-chave em inglês:**

English language - Study and teaching

Language and culture

Visibility

Subjectivity

Desire

High school students

Public schools - Brazil

**Área de concentração:** Linguagem e Educação

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Maria José Rodrigues Faria Coracini [Orientador]

Maralice de Souza Neves

Claudete Moreno Ghiraldelo

Márcia Aparecida Amador Mascia

Juliana Santana Cavallari

**Data de defesa:** 20-02-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada



**BANCA EXAMINADORA:**

**Maria José Rodrigues Faria Coracini**

**Maralice de Souza Neves**

**Claudete Moreno Ghiraldelo**

**Márcia Aparecida Amador Mascia**

**Juliana Santana Cavallari**

**IEL/UNICAMP  
2018**

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

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esta tese ao meu irmão Paulo Barros, que partiu de nosso convívio dolorosamente cedo, deixando um lugar de muita saudade, mas, também, marcas eternas de profundo afeto e cuidado no laço com o outro.**

## AGRADECIMENTOS

Quero, aqui, agradecer a algumas pessoas que foram bastante importantes para o desenvolvimento desta tese.

À Professora Maria José Coracini, que, a partir de 2011, foi parte daquilo que redirecionou a minha vida. Seu elevado nível de exigência foi proporcional à sua implicação no meu processo de crescimento, não apenas na área e na sua linha de pesquisa, mas na vida.

A toda a Banca Examinadora, em especial, às Professoras Anna Maria Claudete M. Ghiraldelo, Maralice S. Neves e Anna Maria G. Carmagnani (suplente), que me acompanharam e auxiliaram desde o(s) exame(s) de qualificação. Seus comentários foram de extrema importância para o meu trabalho. Além da profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani, também foram suplentes as Profas. Dras. Maria de Fátima S. Amarante e Daniela Palma, às quais agradeço grandemente, por terem prontamente concordado em ler a minha tese.

À Profa. Cláudia Riolfi, por dar conta de uma tarefa que me parecia incrível: tornar compreensível a complexa linguagem de Jacques Lacan – e por fazê-lo de maneira tão agradável.

À minha família, que parece ter compreendido os muitos momentos de ausência no convívio diário, durante os últimos quatro anos.

Aos meus amigos e parentes, que não se afastaram afetivamente de mim, apesar do meu afastamento (apenas físico) deles.

A todos os colegas com os quais muito convivi e aprendi, no grupo de estudos orientado pela Profa. Coracini, pelas valiosíssimas contribuições ao meu trabalho. Cada encontro, cada almoço, cada percurso de carro pela cidade de Campinas e cada viagem que fizemos juntos foi uma grande e agradável oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico.

## RESUMO

### SUBJETIVAÇÕES NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO: FASCÍNIO, VISIBILIDADE E LAÇO SOCIAL

Esta pesquisa de doutorado desenvolveu-se a partir de inquietações e indagações sobre os modos como sujeitos brasileiros de baixa renda se relacionam com a língua-cultura inglesa e como essas relações operam em sua constituição subjetiva. Objetivamos, de maneira geral, contribuir para uma reflexão sobre os efeitos de programas interculturais, envolvendo o contato com a língua-cultura inglesa, na constituição identitária de jovens. A hipótese de pesquisa é de que, mesmo sendo frequentemente oferecida ao jovem brasileiro como uma promessa/uma ferramenta de acesso a um futuro economicamente estável, a língua-cultura inglesa possibilita um movimento de reinvenção de si. Trabalhando há anos no ensino da língua inglesa como disciplina escolar, observamos a presença e a valorização da língua na grande profusão de programas sociais, de cunho assistencialista, no Brasil, criados e/ou apoiados pelo chamado Terceiro Setor da economia. Assim, tendo como universo de pesquisa o Programa Jovens Embaixadores, da Embaixada dos EUA, constituímos o corpus discursivo a partir de trechos de entrevistas de alguns jovens que participaram do Programa. Problematizamos o discurso institucional e lançamos um olhar sobre os dizeres dos jovens, ancorados no cabedal filosófico-metodológico da linha discursivo-desconstrutiva, que abarca os estudos do discurso, a desconstrução e a psicanálise freudo-laciana e que tem, como alguns dos principais autores, Michel Foucault, Jacques Derrida, Sigmund Freud e Jacques Lacan. Essa perspectiva contempla tanto nossa argumentação quanto o modo de tratar o corpus ao fazer sua análise, cujos resultados evidenciam sentidos de fascínio, dívida, gratidão e do estabelecimento de laço social em relação ao Outro-norteamericano, possibilitadas pelo desejo desse Outro e da inscrição no conjunto de dizeres e sentidos por este veiculados. Captura-se, também, uma dose relevante de prazer narcísico, advindo tanto da visibilidade, conferida pela posição sujeito de Jovem Embaixador, quanto da posição de poder de quem ajuda o Outro do sonho americano, em sua língua e em sua terra. Assim, a questão do laço social e da reconstituição subjetiva numa outra discursividade configuram-se como elo de sustentação desse enodamento dos jovens participantes na língua-cultura inglesa-norteamericana.

**Palavras-chave:** língua-cultura inglesa; Jovens Embaixadores; visibilidade; reinvenção de si; perspectiva discursivo-desconstrutiva.

## ABSTRACT

### **SUBJECTIVATION IN THE OTHER'S LANGUAGE-CULTURE: FASCINATION, VISIBILITY AND SOCIAL TIES**

This doctoral research was carried out due to uneasiness and questioning on the ways in which low-income Brazilian subjects relate to the English language-culture and how such relations operate on their subjective constitution. Our general aim is to contribute to reflection on the effects of cultural programs, involving the contact with the English language-culture, on the constitution of young people's identities. The hypothesis for the research is that, in spite of being frequently offered to Brazilian youths as a promise/a tool for access to an economically stable future, the English language-culture fosters a movement of self-reinvention. After working for years on the teaching of English as a school discipline, we have observed the presence and the valuing of the language in the wide array of social care programs, in Brazil, triggered or supported by the so-called Third Sector of economy. Thus, with the US Embassy Youth Ambassadors Program as the research universe, we have constituted the discursive corpus from extracts of interviews with some Program participants. We discuss the institutional discourse and study the youths' utterances, drawing on the discursive-deconstructive perspective, which encompasses the philosophical-methodological notions and conceptions of discourse studies, as well as on the studies of deconstruction and Freud-Lacanian psychoanalysis. Some of the main authors studied and mentioned in our considerations are Michel Foucault, Jacques Derrida, Sigmund Freud and Jacques Lacan. The study perspective is consonant with our arguments and with the way we analyze the corpus and the analysis results evidence meanings of fascination, debt and gratitude, as well as the establishing of social ties with the North-American Other, favored by desire towards the Other and submission to the set of statements and meanings conveyed by the Other. Also observed is a relevant dose of narcissistic pleasure related to the visibility which comes from the subjective position of a Youth Ambassador, and also from the position of power originated from helping the Other – the Other from the American dream, in his/her language and land. This way, the social ties and subjective reconstruction in another discursivity seem to be the basis of the entangling of subjects in the English/North-American language-culture.

**Key words:** English language-culture; Youth Ambassadors; visibility; social ties; self-reinvention; discursive-deconstructive perspective.

## CÓDIGO PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ORAIS

Pausa curta na fala	/
Pausa média na fala	//
Pausa longa na fala	///
Truncamento na fala	]
Omissão de trecho	[...]
Alongamento de som	::: :::
Interrogação	?
Incompreensão (trecho com ruído ou falha técnica na gravação)	<inc>
Dedução do que se supõe ter sido falado	<>
Incidência de elemento(s) não-linguístico(s) no trecho	{ }
Omissão de trecho para preservação da identidade do participante	\\

## **ABREVIATURAS UTILIZADAS**

**BNC(s):** Binational Center(s) – ou Centros Binacionais

**JE:** Jovens Embaixadores, como denominação do Programa ou como referência a um participante

**JEs:** Jovens Embaixadores (como referência a mais de um participante)

**LE:** língua estrangeira

**LI:** língua inglesa

**LCI:** língua-cultura inglesa

**LM:** língua materna

**LC:** língua-cultura

**LCI:** língua-cultura inglesa

**LP:** língua portuguesa

**LCP:** língua-cultura portuguesa

**P:** professora-pesquisadora

**RD:** recorte discursivo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: A PESQUISA E O QUE A CAUSOU .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: A PERSPECTIVA FILOSÓFICO-METODOLÓGICA: O QUE, POR QUE E COMO FAZER .....</b>	<b>20</b>
1.1. Palavras iniciais .....	20
1.2. O inconsciente, o sujeito, o Outro .....	21
1.3. Seres e dizeres sempre heterogêneos.....	25
1.4. Fixando sentidos, fixando identidades na língua.....	27
1.5. O sujeito brasileiro e os conflitos: subjetivação num contexto de desamparo .....	31
1.6. O poder e seus mecanismos.....	35
1.6.1. O poder e a verdade .....	35
1.6.2. Controlando o outro e a si mesmo .....	38
1.6.3. O poder pastoral: a sujeição de corpos e almas.....	40
1.6.4. O controle de sujeitos na/pela língua-cultura inglesa.....	43
1.6.4.1. Imperialismo linguístico .....	44
1.6.4.2. O Terceiro Setor e sua relação com o universo da pesquisa .....	46
1.7. Para fazer a análise: a perspectiva filosófico-metodológica.....	47
<b>CAPÍTULO II: O DISCURSO INSTITUCIONAL E SEU ALVO .....</b>	<b>50</b>
2.1. O universo de pesquisa .....	50
2.2. Problematizando dizeres institucionais .....	53
2.2.1. A (re)captura.....	54
2.2.2. Uma imagem que chama .....	59
2.2.3. Exceções .....	62
2.2.4. O sonho (inter)americano convidando à inscrição .....	63
2.3. Os participantes e o olhar lançado sobre seus dizeres .....	68
2.3.1. Tratando a materialidade linguística: sobre os dizeres institucionais e os dos participantes.....	68

2.3.2. A adolescência como contexto psíquico.....	70
<b>CAPÍTULO III: UM CASO DE AMOR COM A LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO...</b>	<b>72</b>
3.1. Na terra do outro: heterotopia e hospitalidade de convite .....	72
3.2. O encantamento pela língua-cultura do Outro.....	76
3.2.1. Curiosidade, inveja, inquietação ... amor?.....	77
3.2.2. Tornar-se visível e audível .....	78
3.3. Transformar-se no contexto de uma outra discursividade.....	80
<b>CAPÍTULO IV: UM OLHAR PARA OS DIZERES SOBRE A RELAÇÃO COM A</b>	
<b>LÍNGUA-CULTURA INGLESA .....</b>	<b>84</b>
4.1. APAIXONAR-SE PELO OUTRO.....	85
4.1.1. Língua-cultura inglesa: de ferramenta utilitária a objeto de desejo.....	85
4.1.2. Dívida e gratidão .....	92
4.1.2.1. A dívida formal-contratada (em primeiro tempo) .....	92
4.1.2.2. A dívida produzida (não-formal/em segundo tempo) e a paixão .....	94
4.1.2.3. As duas formas de dívida e a paixão .....	96
4.1.3. O corpo e a língua – ver(-se) e ouvir(-se) falar .....	99
4.2. AJUDAR E SER AJUDADO.....	111
4.2.1. Ser visto na língua-cultura inglesa: o reconhecimento .....	111
4.2.2. O ônus do nome.....	115
4.2.3. Ajudar e ser ajudado na língua-cultura inglesa .....	118
4.2.4. O laço na atividade voluntária: rearranjos subjetivos na língua-cultura do Outro	123
4.2.5. Escapando ao mal-estar: no voluntariado, na língua-cultura inglesa .....	131
4.3. (DES)CONSTRUIR O OUTRO.....	138
4.3.1. O Outro e seu brilho .....	138
4.3.2. Desglamorizando o Outro.....	143
4.3.3. O “estranho-familiar” brasileiro, no universo e na terra da língua-cultura inglesa: identificações e ressignificações na fratria .....	151
4.3.4. O universo (extra)escolar e o professor de inglês.....	161

4.3.4.1. A escola pública e o semblante do curso de inglês.....	161
4.3.4.2. O professor que (não) (se) importa.....	170
<b>RESULTADOS DE ANÁLISE.....</b>	<b>177</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO 1: Jovens Embaixadores, idades e tempo desde a viagem .....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO: A PESQUISA E O QUE A CAUSOU

Esta pesquisa é um estudo desenvolvido junto ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, situado na área de concentração de Linguagem e Sociedade, com implicações no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Ao longo de anos de trabalho como professora de língua inglesa (doravante LI) e convivendo nesse contexto com adolescentes de variadas origens socioeconômicas, algo que sempre me provocou indagações foi a maneira como esses jovens se relacionavam com a língua. Se, por um lado, eu observava que alguns demonstravam falta de interesse ou até certa aversão à LI, por outro, não eram raros os que pareciam gostar bastante da língua e se sentir confortáveis na mesma. Essa última consideração foi, inclusive, o que impulsionou a decisão de escrever minha dissertação de mestrado<sup>1</sup>, defendida em 2014.

Ao participar, ainda como mestranda, das discussões do grupo de pesquisa Vozes (In)fames: exclusão e resistência – coordenado pela Profa. Dra. Maria José Coracini, junto ao Departamento de Linguística Aplicada do IEL, na UNICAMP, tomei a iniciativa de preparar, para o doutorado, um projeto que contemplasse a questão identitária na língua inglesa em contexto de jovens socioeconomicamente desfavorecidos. Assim, a opção tanto pelo tema como pelo corpus desta pesquisa foi favorecida pela grande profusão de programas vigentes no Brasil, de cunho assistencialista, que incluem o ensino e/ou a valorização da língua inglesa em suas atividades junto a pessoas ou comunidades carentes. Interessou-me investigar as possíveis relações estabelecidas, nesses contextos, entre a LI e a atividade assistencial ou, mais especificamente, entre o saber da LI e um possível deslocamento identitário dos sujeitos assistidos.

Essa opção, por sua vez, me levou a enveredar um pouco mais profundamente na questão socioeconômica e, portanto, recorrer a referências teóricas inscritas nos campos da sociologia, da assistência social e da economia, para melhor compreender as condições de produção do dizer dos participantes.

Após ter declarado o tipo de investigação que esta pesquisa envolve, considero relevante mencionar os pontos que norteiam sua ancoragem filosófico-metodológica. Este trabalho está fundamentado nas teorias do discurso, em que se inserem, dentre outras,

---

<sup>1</sup> Minha dissertação, intitulada *O dizer de si em língua inglesa e o (não) interdito*, problematiza a visão da língua-cultura inglesa como um interdito à expressão da subjetividade do sujeito - mais especificamente, o aluno. Foi observado que, mesmo em condições de cerceamento do dizer, traços da singularidade do sujeito irrompem na materialidade linguística, a despeito do pretense controle por si mesmo e pelas instituições.

concepções da psicanálise freudo-laciana e da desconstrução derrideana. Michel Foucault, Jacques Derrida, Sigmund Freud e Jacques Lacan são alguns dos principais autores que embasam as argumentações aqui desenvolvidas. Mais especificamente, esta pesquisa está inscrita na abordagem discursivo-desconstrutiva, que é desenvolvida pela Profa. Dra. Maria José Coracini e outros autores, estabelecendo um diálogo entre as noções e conceitos dos autores que mencionamos neste parágrafo e outros com visadas teórico-filosóficas afins.

Nessa visada teórico-filosófica, a identidade não é considerada como algo definitivo ou como um retrato estanque de um sujeito ou grupo de sujeitos. Pensa-se a identidade como uma construção subjetiva que se faz continuamente; portanto, não fixa, e, sim, mutável e ilusória. Assim, entende-se que a constituição identitária se dá a partir de fatores socioeconômico-culturais e, também, de outros fatores, relacionados ao psiquismo de cada sujeito – daí o caráter inevitavelmente mutável da identidade, muito embora o sujeito esteja sempre em busca de conferir a si mesmo e ao outro uma sensação de totalidade, de completude, acreditando que isso seria o que uma identidade fixa e completa lhe traria. Parte do processo de constituição identitária passa pela nomeação, isto é, nomeia-se um sujeito ou grupo de sujeitos como pertencendo a uma categoria ou qualificando-o(s) de uma determinada maneira e fixando-se sentidos a respeito do(s) mesmo(s). Pretende-se que esses sentidos sejam fixos e imutáveis, o que é uma ilusão.

A partir dessa concepção de identidade, faz-se necessário declarar o conceito psicanalítico de sujeito que adotamos. O sujeito, na psicanálise laciana, é aquele que é constituído a partir do olhar do Outro. É aquele cuja voz traz as marcas do sussurro do inconsciente, que é impossível de ser totalmente calada; portanto, o sujeito não é capaz de controlar tudo o que diz e faz. Na linguagem, ele diz e se diz, mas, ao mesmo tempo, é dito pela linguagem, que o marca e o assujeita. Assim sendo, não tem certezas absolutas, mas apenas a ilusão das mesmas. Esse sujeito não é centrado e, sim, dividido, efeito da relação entre significantes. Por isso é que, na perspectiva laciana, raramente se utiliza o termo “indivíduo” para se referir a um sujeito.

O pensamento foucaultiano traz o importante entendimento da questão de como o poder opera nos sujeitos. Abraçamos a visão de Foucault ([1979] 2001) de que o poder não se localiza em um ponto determinado, de maneira centralizada e, portanto, não se concentra nas mãos de alguns que o deteriam, de maneira que alguém ou um grupo dominador o exerça sobre os outros. Na concepção foucaultiana, o poder é visto como uma instância que funciona em cadeia, que circula e se exerce em rede. Como afirma Foucault ([1979] 2001, p. 103), “[...]”

o indivíduo<sup>2</sup> não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, [1979] 2001, p. 103). Nessa perspectiva, os sujeitos são centros de transmissão do poder, sendo que sempre têm condições tanto de exercê-lo como de sofrer sua ação.

Na obra de Foucault, entende-se que, através das instituições, que têm a função de controlar as condutas, os sujeitos são disciplinados de maneira a se tornarem dóceis e produtivos na grande engrenagem socioeconômica. Ao autor, interessam menos os motivos pelos quais alguns querem dominar outros e mais como se dão os processos de sujeição, que regem os comportamentos humanos e constituem os homens enquanto seres assujeitados.

As teorias do discurso, às quais Foucault traz importantes contribuições, problematizam a estabilidade dos sentidos na relação com seus referentes. Nessa visão, não há relação fixa entre significado e significante, como se supõe numa visão estruturalista, da qual um dos maiores ícones é o signo linguístico saussureano.

Lacan ([1958-1959] 2016<sup>3</sup>, p. 43) afirma que “[t]odo discurso é o discurso do Outro, mesmo quando é o sujeito que o profere” – ou seja, somos sempre atravessados pelos dizeres do Outro, constituído por várias instâncias sociais, muitas vezes a partir de instituições como a família, a igreja, a escola, o Estado e outras. No caso desta pesquisa, a voz do Outro vem também através de instituições externas ao país do participante; vêm de fora do Brasil.

Nos estudos da desconstrução, preconizada por Jacques Derrida, problematiza-se a fixidez atribuída aos sentidos, bem como a dicotomização de ideias e conceitos e a noção de limites estanques entre coisas, pessoas e lugares. Oposições binárias, fundamentadas na lógica, são desconstruídas, isto é, problematizadas, e nenhum conceito é fechado, como se estivesse encerrado numa verdade inquestionável. Um sentido atribuído a um significante, além de ser uma representação (ou melhor, re-apresentação), pois nunca traz o objeto em si, ainda varia de acordo com muitos fatores, que podem mudar ao longo do tempo. A partir do termo derrideano *différance* – que remete às ideias de diferença e adiamento – os sentidos, num processo de adiamento, deslizam, diferindo entre si e passando a serem outros.

A noção de *escritura* é empregada por Derrida para se referir não apenas à escrita, como também à fala, à arte e outras maneiras de se produzir sentido. A interpretação, assim, é

---

<sup>2</sup> Não sendo diretamente inscrito no campo da psicanálise, embora a tenha estudado e demonstre vários pontos em comum com a psicanálise em seus textos, Foucault se refere ao ser humano, enquanto inserido na engrenagem social, como *indivíduo*, em boa parte de sua obra. Não obstante, o autor dedica importante parte de sua escrita aos estudos do sujeito, usando esse termo de maneira um tanto semelhante ao modo como é empregado na psicanálise lacaniana.

<sup>3</sup> Ano da primeira edição no Brasil.

sempre aberta, possibilitando várias “leituras”. Ao ler ou ouvir um texto, um sujeito não é apenas um “leitor” passivo, mas tem uma função ativa, ao fazer nesse texto cortes, imprimindo-lhe novo(s) sentido(s), como uma nova escrita, produzindo, assim, outro(s) texto(s).

Além das noções derrideanas citadas acima, são bastante relevantes para este trabalho a de monolingüismo, como uma forma de imposição linguística, e a de hospitalidade/hostilidade na relação do sujeito com o Outro, tanto estrangeiro como brasileiro.

Pode-se perceber que as linhas teórico-filosóficas das quais trazemos apenas uma pincelada nesta introdução têm diferenças entre si, mas também se imbricam em muitos pontos. Elas constituem o referencial teórico que mais se coaduna com nossos princípios pessoais, profissionais e acadêmicos.

Nosso propósito não é apontar falhas no funcionamento de uma ou outra instituição ou julgar a conduta ou o dizer de qualquer pessoa citada ou participante entrevistado. Pretendemos, ao invés disso, problematizar o que se apreende da materialidade linguística para compreender tais enunciados enquanto inscritos em um ou mais conjuntos de enunciados e pensá-los como parte de discursos. E pensar essas formações dessa maneira implica entendermos que as mesmas produzem efeitos, que devem ser discutidos, tanto em pesquisas como num âmbito maior, na comunidade acadêmica e além dela, de modo a expandir a reflexão e o debate a respeito das questões levantadas e suas possíveis consequências para o posicionamento e o fazer político-pedagógicos do profissional envolvido no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante, LE), notadamente, a LI.

Nas últimas décadas, no Brasil, uma grande variedade de organizações governamentais e, mais comumente, não-governamentais, vem incluindo, entre as atividades que oferecem à população carente, oficinas e aulas de diferentes práticas e disciplinas, inclusive de LI. Esse tipo de ação vem figurando como parte dos chamados projetos de inclusão social ou responsabilidade social. O embasamento comumente declarado para tais ações inclui argumentos como a intenção de melhorar o desempenho escolar de crianças e jovens, bem como afastá-los da criminalidade e, conseqüentemente, facilitar a redução da taxa de evasão escolar e de desemprego no município/estado/país.

Nesse contexto, como professora de LI e pesquisadora da linguagem, tem me chamado a atenção, há algum tempo, o fato de algumas organizações, governamentais ou não, estabelecerem uma relação entre o contato de jovens brasileiros socioeconomicamente desfavorecidos com uma LE e uma possível mudança em suas condições de vida e em sua identidade. Interessam-me, pois, os efeitos que esse contato teria na subjetividade dos jovens

e, especialmente, em sua constituição identitária. Questionamo-nos a respeito da sua inscrição, como sujeitos, na LI, e dos modos como essa inscrição se daria. Pensamos, então, em investigar o papel da LE nesse processo; em especial, considerando o fato de que não se trata de qualquer LE e, sim, da língua-cultura inglesa (doravante LCI), uma língua-cultura (doravante LC) que representa, na atualidade, não apenas países anglófonos, mas que, na maioria das vezes, remete a um país específico, os Estados Unidos da América, devido à posição hegemônica que vem mantendo no contexto sociopolítico, em escala mundial, há muitas décadas. Assim sendo, escolhemos como corpus da pesquisa os dizeres de jovens que participaram do programa Jovens Embaixadores (doravante, JE), de iniciativa do Departamento de Estado dos EUA e da Embaixada dos Estados Unidos.

O termo *língua-cultura*, empregado no parágrafo anterior, será utilizado com frequência. Muito mais abrangente que a noção de língua, o termo *língua-cultura*, proposto por Coracini em 2007b (p. 198), refere-se à língua enquanto inevitavelmente atrelada à cultura, “enquanto naturalizada pelo hábito, pela cultura em que se insere o sujeito e que, inevitavelmente, (con)forma a língua” (CORACINI, 2010a, p. 44). À medida em que se submete à linguagem, o sujeito, inevitavelmente, se submete também à cultura na qual uma língua está inserida. A visão de cultura, do modo como está inserida no termo *língua-cultura* (Coracini, 2007b [p. 198]) não remete à cultura de forma fixa, monolítica, pois a cultura se transforma a todo momento e não se atrela somente à noção de país, mas refere-se também, e sobretudo, a estados, cidades, famílias e sujeitos. Daí o atrelamento entre os termos “língua” e “cultura”, em *língua-cultura*<sup>4</sup>.

Partindo do pressuposto de que há, hoje, uma visão utilitarista no ensino de língua inglesa, como observado em pesquisas<sup>5</sup>, lançamos a hipótese de que, mesmo sendo frequentemente oferecida ao jovem brasileiro como uma promessa/uma ferramenta de acesso a um futuro economicamente estável, a língua-cultura inglesa possibilita um movimento de reinvenção de si.

Como desdobramento dessa hipótese, temos algumas perguntas de pesquisa, a saber: 1) Quais são as representações de si que os JEs constroem?; 2) Que representações do Outro – língua estrangeira-inglês / estrangeiro / país estrangeiro – são construídas?; e 3) Em

---

<sup>4</sup> A partir deste ponto, empregaremos o termo língua-cultura inglesa (LCI) na maior parte da tese. A denominação língua inglesa (LI) será usada apenas ao nos referirmos à língua como disciplina escolar ou extraescolar, no contexto de ensino-aprendizagem.

<sup>5</sup> Pesquisadores como Carmagnani (2014, p. 39), Grigoletto (2003 [pp. 41, 42], 2007 [p. 226] e 2011 [pp. 309, 310] e outros desenvolveram pesquisas a esse respeito. Trata-se da visão da língua inglesa como útil, como uma ferramenta para se obter algo; especialmente, sucesso econômico e profissional.

caso de haver uma captura do jovem pela LI, de que maneira essa atração se marca no dizer desses sujeitos específicos?

Temos, como objetivo geral para esta nossa pesquisa, contribuir para uma reflexão sobre os efeitos de programas interculturais envolvendo o contato com a língua-cultura inglesa na constituição identitária de jovens brasileiros de baixa renda. Especificamente, pretendemos **a)** problematizar a ação por parte das instituições envolvidas como inclusiva/excludente e/ou (trans)formadora; **b)** questionar os possíveis efeitos de fascínio pela LCI enquanto representante de um mundo próspero e socialmente bem aceito, nos moldes da ordem socioeconômica vigente; **c)** observar se há indícios de mudança subjetiva no dizer dos participantes – e o modo como esta se daria, a partir das representações construídas; e **d)** estudar, a partir do dizer dos participantes, como a LCI se configura e como está implicada nesse processo.

Organizamos a tese da seguinte maneira: primeiramente, desenvolvemos esta introdução, que contém um panorama dos aspectos a serem abordados. No Capítulo I, trazemos a fundamentação filosófico-metodológica que ancora nossas afirmações e orienta nossos questionamentos. O Capítulo II traz a voz das instâncias institucionais das quais se origina e nas quais circula o dizer dos participantes da pesquisa, os Jovens Embaixadores. Tecemos considerações, também, sobre a maneira como o corpus foi constituído e como seus recortes são analisados. No Capítulo III, abordaremos o fascínio do jovem brasileiro socioeconomicamente desfavorecido pela LCI e a relação LCI-voluntariado e, no Capítulo IV, traremos a análise dos recortes escolhidos do corpus, acompanhada de seus resultados. Por fim, faremos um encerramento da tese, com considerações finais a respeito da pesquisa.

## **CAPÍTULO I: A PERSPECTIVA FILOSÓFICO-METODOLÓGICA: O QUE, POR QUE E COMO FAZER**

### **1.1. Palavras iniciais**

Neste capítulo, trazemos um panorama dos princípios filosófico-metodológicos que orientam este estudo. Esses princípios são os que balizam não somente a maneira como organizamos nosso trabalho de pesquisa, mas também a análise do corpus e das próprias condições de produção. Dito de outra forma, são noções e conceitos que norteiam o nosso olhar sobre o tema, o universo de pesquisa, os dizeres dos participantes e, obviamente, os resultados obtidos.

Como já afirmado anteriormente, esta pesquisa tem seu aporte filosófico na perspectiva discursivo-desconstrutiva, ancorando-se em vários autores, sendo os principais Michel Foucault, Jacques Derrida, Sigmund Freud e Jacques Lacan. Embora haja pontos de diferença na obra acadêmico-literária desses pensadores, percebe-se que há, em seus posicionamentos, vários pontos comuns, em que se percebe imbricação com os estudos do discurso. São esses pontos que nos levam a buscar em suas obras as respostas para os nossos questionamentos em relação ao corpus e às condições de produção desta pesquisa. Observe-se que, para o estudo das condições de produção, buscamos também suporte teórico nas áreas de sociologia, serviço social e economia, para melhor entender alguns aspectos histórico-sociais das condições em que se constroem os enunciados. Além de estudarmos os dizeres dos participantes da pesquisa, faz-se necessário lançar um olhar para os dizeres oficiais das instâncias públicas envolvidas, já que estes impregnam o discurso dos jovens.

A visão logocêntrica do mundo, difundida a partir de René Descartes (séculos XVI-XVII), valoriza a razão sobre a emoção e preconiza a objetividade, em detrimento da subjetividade. Foi a corrente de pensamento que orientou o cenário sociopolítico no Ocidente e, portanto, no Brasil, ao longo de sua formação, a partir da Europa, e ainda é bastante presente, embora hoje haja muitos focos de movimentos em outras direções. Na visão que adotamos dos estudos da linguagem, a perspectiva discursivo-desconstrutiva se caracteriza por desconstruir – ou seja, problematizar, questionar – a visão dicotômica do mundo, da objetividade positivista e logocêntrica e, portanto, conceitos normalmente tidos como verdades absolutas e inquestionáveis. É nessa postura teórica que se funda a concepção que adotamos de sujeito, Outro e inconsciente, entre outras.

## 1.2. O inconsciente, o sujeito, o Outro

É preciso pontuar que, além do fato de que a psicanálise não é a nossa área específica de formação profissional, não temos qualquer pretensão de análise dos sujeitos participantes ou de seu modo de vida, visto que o foco deste trabalho recai sobre alguns aspectos das suas enunciações, buscando regularidades entre elas e atentando também para dispersões de sentido nas mesmas. O emprego de alguns conceitos e noções da psicanálise tem sido feito por muitos pesquisadores do discurso e, particularmente, por mim própria, desde a minha dissertação de mestrado. Considerando-se que enunciações constituem discurso, ou seja, expressam sentidos produzidos (consciente e inconscientemente) pelo sujeito e se inserem num contexto socioeconômico e histórico-social, lançamos mão do aporte da psicanálise freudo-lacaniana, pensando no trabalho que esta faz a partir da linguagem e sua relação com o inconsciente.

Lacan ([1964] 1996/1985, p. 26) observa que o inconsciente é um conceito freudiano, retomando o percurso que Freud fez nos seus estudos a esse respeito. Pontua que, ao observar o sonho, o chiste e o ato falho, chama a atenção de Freud “o modo de tropeço pelo qual estes acontecem”; chama-lhe a atenção, por exemplo, o modo como, numa frase dita ou escrita, “alguma coisa se estatela”. Numa hiância do sujeito, produz-se uma surpresa, um achado, ou melhor, um “re-achado”, que está prestes a escapar de novo, instaurando a dimensão da perda. Essa descontinuidade seria, segundo Lacan, a dimensão na qual o inconsciente se observa como fenômeno, além de ser o terreno no qual alguma coisa se manifesta como vacilação (LACAN, [1964] 1996/1985, pp. 29-30). Nesse sentido, para Lacan, o inconsciente deve ser situado “no nível do sujeito da enunciação, [...] segundo as frases, segundo os modos, se perdendo como se encontrando, e [...], numa interjeição, num imperativo, numa invocação, mesmo num desfalecimento, é sempre ele que nos põe seu enigma, e que fala [...]” (LACAN, [1964] 1996/1985, p. 31).

Lacan parece situar o equívoco – percebido no tropeço, na hiância do sujeito, na linguagem – como um índice da instância do inconsciente e, ao mesmo tempo, da própria cisão do sujeito.

Também em relação à noção de inconsciente, citamos Nasio (1993, pp. 22-23): “[o] inconsciente é, na verdade, a ordem de um saber que o sujeito veicula, mas ignora [...], um processo constantemente ativo, que não para de se exteriorizar através de atos, acontecimentos ou palavras que reúnam condições definidoras do significante [...]” (NASIO, 1993, pp. 22-23).

Relacionamos essa reflexão de Nasio à afirmação de Lacan, na citação que fizemos, de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Essa sua frase icônica expressa como a linguagem exterioriza não apenas o que formulamos e enunciamos de maneira planejada, mas também, em grande medida, aquilo que enunciamos de maneira não planejada nem controlada. A linguagem, assim, opera como uma via de materialização da substância inconsciente, que, como tal, é desconhecida do próprio sujeito enunciador.

Nasio (1993, pp. 56-57) situa essa afirmação de Lacan num contexto histórico em que a linguística foi marcada pelo estruturalismo, com uma perspectiva ainda positivista, logicizante. Assim, Lacan confere ao inconsciente o estatuto de linguagem, ou seja, considera-o como uma estrutura que tem como unidade o elemento significante. E os significantes, articulados entre si, compõem um conjunto – a chamada cadeia de significantes – que se mantém em duplo movimento, de ligação (metonímia) e de substituição (metáfora), levando a estrutura toda a se atualizar continuamente. Frequentemente, um de seus elementos é colocado na periferia, segundo Nasio (1993, pp. 56-57), deixando um vazio em seu lugar. Essa marginalização irá instaurar uma falta, o que provocará a mobilidade do conjunto, numa busca incessante por produzir um significante metafórico. Em meio a esse movimento todo, produz-se o sujeito.

A compreensão da concepção lacaniana de sujeito, assim como a do inconsciente, implica o questionamento do conceito cartesiano da racionalidade. A problematização da imagem tradicional do homem como um ser orientado pela razão abre caminho à ideia de que ele não é sempre nem apenas orientado pela razão. Milner (2012, p. 29) se refere ao sujeito falante como aquele que não deve mais ser visto como simetrizável e não desejante, mas como sujeito da enunciação, impulsionado pelo desejo e não simetrizável.

As obras de Freud e de Lacan trazem a noção do inconsciente como instância constituinte da *psique* humana, o que se relaciona à concepção lacaniana do sujeito como dividido. Lacan ([1961-1962] 2003, pp. 31-32) inverte a lógica cartesiana expressa em *cogito, ergo sum* (penso, logo sou), chamando a atenção para o caráter evanescente desse “eu” (sujeito verbal do verbo pensar), propondo a ideia de que “onde eu penso, eu não sou” e que “é por cessar de pensar” (isto é, onde não penso) “que posso entrever que eu simplesmente seja”. Com essa máxima, Lacan atribui ao termo “pensamento” um caráter estritamente racional, como sendo aquilo que determina e cerceia o sujeito. Lacan ([1966] 1998, p. 521) explica que o sentido escapa de nossas garras no fio verbal, num jogo de ambiguidade; isto é, a inevitável multiplicidade de sentidos destitui a suposta certeza e a segurança trazida pelas

afirmações logicizantes. O autor continua, argumentando: “eu não sou lá onde sou brinquedo de meu pensamento [...]”.

Fink (1998, p. 67, grifos nossos) explica a divisão do sujeito lacaniano como uma “clivagem do Eu em **eu** (falso *self*) e **inconsciente**”. Segundo a concepção lacaniana, na visão de Fink, essa divisão se dá a partir do momento em que é introduzida a linguagem na constituição do homem, em sua tenra infância. A linguagem, com suas regras e enquadramentos, barra a expressão do ser falante (ou seja, barra a manifestação do inconsciente) que, assim, fica a ela assujeitado.

Para melhor discutir a relação entre linguagem e sujeito, remetemos o leitor ao complexo de Édipo, utilizado na psicanálise freudo-lacaniana. A figura da castração, no complexo de Édipo, representa o corte que é feito, cindindo o sujeito ao privá-lo da satisfação de seu desejo. A lenda de Édipo, em que o pai repudia o filho, afastando-o da mãe que este vem a desejar, ilustra as inúmeras interdições que são feitas, ao longo da vida de um sujeito, por mecanismos e pessoas que operam como a figura paterna, ao trazer o “não”, as normas e a lei, necessários para que se viva em sociedade. Ocorre que essas normas, ao mesmo tempo, afastam o sujeito das satisfações desejadas, das quais a originária, ilustrada pela relação incestuosa de Édipo com a mãe – a primeira satisfação a ser barrada – ficou para sempre insatisfeita, o que instaurou nesse sujeito do desejo uma falta jamais recoberta.

Dito de outra maneira, o sujeito, na concepção lacaniana, ao ser barrado, é o sujeito da falta, sempre desejante. Ao nascer, o desejo do bebê está diretamente relacionado às suas primeiras demandas, como, por exemplo, sugar o seio materno, um dos seus primeiros objetos de desejo. Evidentemente, com o passar do tempo, o bebê perde o acesso ao seu objeto primordial de desejo; porém, no registro do inconsciente, segundo Lacan ([1956-1957] 1995, p. 13), ele sempre será “o objeto que foi inicialmente o ponto de ligação das primeiras satisfações da criança”. Assim, o sujeito (barrado) empreende uma busca nostálgica pela satisfação obtida a partir do chamado objeto perdido, numa “repetição impossível, ou repetição sempre procurada, mas nunca satisfeita” (LACAN, [1956-1957] 1995), p. 14). Funda-se, então, uma falta irrecobrável. É importante observar que, embora se fale do objeto, o que o sujeito busca é a satisfação obtida a partir do primeiro objeto (quase sempre o seio materno) – e não o objeto em si. E, embora o sujeito, às vezes, creia atingir essa satisfação, ela é, como já afirmamos, irrealizável, pois nenhuma satisfação será a mesma que aquela obtida na experiência que o sujeito teve com o objeto original. Configura-se, nessa busca, o objeto *a* lacaniano, que, como explica Nápoli (2012, p. 2), se faz presente na ausência do objeto perdido. O objeto *a* não é fixo nem simbolizado; é um resto não satisfeito de todas as

experiências de nossos relacionamentos com o Outro. É o que move o sujeito a buscar satisfação em outras experiências e investir em outros objetos.

O *Outro*, grafado com “O” maiúsculo, remete à instância do Outro como cultura, como conjunto de coisas e pessoas que compõem o universo no qual o sujeito, em sua constituição, inevitavelmente irá se inserir e a cujas regras e interdições deverá se submeter, no registro do inconsciente, sendo uma delas a linguagem. Difere, portanto, do *outro*, com “o” minúsculo, que sugere simples alteridade e implica a relação imaginária, de espelhamento<sup>6</sup>, do sujeito com outro sujeito. O outro funciona, para o sujeito do desejo, como um espelho que lhe exhibe uma imagem ideal, determinando a imagem que ele construirá de si. Como a imagem do espelho, a imagem exterior, vinda do outro, será importante parte da constituição subjetiva, pois é tomada pelo sujeito como sendo uma imagem de si mesmo.

De todos os cortes produtores do sujeito, a linguagem é o primeiro e o mais importante. Aliás, a linguagem não somente barra, como também é, justamente, a via pela qual se dão os inúmeros cortes, inevitáveis a qualquer ser humano dotado de linguagem e com condições psíquicas e neurológicas predominantemente saudáveis.

Lacan, em seu Seminário 4, *A relação de objeto* ([1956-1957] 1995), remete o leitor a Freud, que situa a noção de objeto no quadro da relação conflitual do sujeito com seu mundo. Lacan relaciona esse conflito à tensão, teorizada por Freud (1911, pp. 135-137), entre o princípio de prazer e o princípio de realidade. Nessa tensão, o princípio de prazer é relacionado aos processos mentais inconscientes, mais antigos, primários, que têm como alvo alcançar o prazer e afastar o desprazer, e esse princípio é contraposto pelo que Freud denominou princípio de realidade, segundo o qual o aparelho psíquico se depara com aspectos do mundo real, que não são sempre agradáveis ou prazerosos, tendo, então, que agir para interferir nessa realidade, fazendo-lhe alterações. Segundo Freud, entra em cena uma série de adaptações necessárias ao aparelho psíquico para que seja possível regular essa tensão, o que sempre pressupõe uma dose de coibição de energia libidinal. O próprio pensar, segundo Freud, torna possível ao aparelho mental tolerar uma carga maior de energia, enquanto o processo de descarga é adiado.

---

<sup>6</sup> Os termos *espelhamento* e *espelho* remetem ao Estádio do Espelho, de Lacan (1998, pp. 96-97). Este “designa a fase da infância em que se dá o processo de o sujeito, gradualmente, perceber que o outro do espelho é uma representação dele mesmo. No início do processo, a criança se vê no espelho, mas não se vê como sendo aquela imagem refletida no espelho, que para ela, é um outro. Até então, via-se como corpo despedaçado, já que só via partes de seu corpo, mas, a partir de então, vê-se como um corpo inteiro diante do espelho. Seu reflexo no espelho é, para ela, a imagem ideal dela mesma. Toma a imagem, então, como sendo ela mesma, embora essa imagem seja exterior a ela. O Estádio do Espelho, na teoria lacaniana, está diretamente relacionado ao nascimento do eu (instância consciente)” (BARROSO, 2014, p. 16, 17).

Em sua procura constante por satisfação, o sujeito do desejo (do inconsciente) está sempre em busca de completude, de ser inteiro, não esfacelado, sem furos, sem falta. Para tanto, ele procura aquilo que é aparentemente palpável, discernível. Na língua, ele faz movimentos nessa direção, ao buscar sempre algo que traga a ilusão de totalidade ou uni(vo)cidade, a começar por atos de nomeação<sup>7</sup> e, a partir destes, em movimentos de busca por transparência e por evitar o equívoco. Entretanto, o que ocorre é que a completude e a uni(vo)cidade são inalcançáveis, uma vez que apenas imaginadas, produzidas no registro do imaginário – e o que insiste em emergir é o equívoco, que é constitutivo da língua e do sujeito. O equívoco é um índice de recalçamento e, ao mesmo tempo, de escape de substância inconsciente, pois a interdição, muitas vezes, opera como uma mola propulsora do desejo. Lacan ([1971-1972] 2012, p. 29, grifo do autor) afirma que alguns significantes são recalçados, o que não quer dizer que os sujeitos não os digam; eles “os dizem *inter*”, eles são interditos”.

Quanto à questão do equívoco, enquanto via de escape da substância inconsciente, iremos abordá-la mais longamente, a seguir.

### **1.3. Seres e dizeres sempre heterogêneos**

Partindo do princípio de que todo sujeito é atravessado por determinações do inconsciente, carregadas de elementos que ele próprio desconhece, e lembrando que não há controle total do sujeito sobre os sentidos que produz, toda língua, enquanto composta de formas de linguagem, tem sua opacidade. As enunciações dos sujeitos nunca são transparentes, ou seja, não existe uma relação óbvia ou unívoca entre um significante e um único possível referente. Os sentidos que se depreendem de um enunciado não residem no enunciado em si; eles estão sempre vinculados às muitas interpretações que podem ser feitas por sujeitos diferentes, pois estes, cada um em sua singularidade, fazem interpretações diferentes de uma mesma enunciação, cada um de acordo com sua história de vida e suas condições socioeconômicas e geográficas. E o mesmo pode se dar com um mesmo sujeito, em momentos diferentes, em gestos interpretativos diferentes.

Pêcheux e Fuchs (1997, pp. 171-176) desenvolveram, na área dos estudos do discurso, a teoria dos esquecimentos, que deu origem a muitos desdobramentos importantes. Os esquecimentos, segundo os autores, são a ilusão necessária para que o sujeito se constitua como tal, para que se perceba como tal. O esquecimento número 1 é a ilusão do sujeito de que

---

<sup>7</sup> Os atos de nomeação serão abordados com mais detalhe no item 1.4.

<sup>8</sup> Realce do autor.

ele é a única fonte de seu dizer, esquecendo a presença do outro em suas palavras, ou seja, ele se esquece que o seu dizer é constituído por outras vozes, vozes de outros sujeitos, o que faz dele um sujeito heterogêneo. Cria-se, assim, a imagem de um eu centrado e autônomo. Já o esquecimento número 2 é a ilusão do sujeito de que seu dizer é transparente, ou seja, que tem apenas um sentido e que, portanto, não irá gerar equívocos. O sujeito privilegia alguns dizeres em detrimento de outros, selecionando suas palavras e crendo garantir que seus interlocutores as entendam sempre da mesma maneira – que espera que seja a mesma por ele “pretendida”.

Ora, embora esses esquecimentos, segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 175), sejam uma “ilusão necessária construtora do sujeito”, para que este possa ser um sujeito enunciador, na realidade, ele não pode controlar nem a alteridade em suas enunciações nem seus efeitos de sentido. Isso se deve à atividade incessante do inconsciente, que produz o não-sentido. Frequentemente presentes nos enunciados, fagulhas do inconsciente escapam por brechas das enunciações.

Sob o ponto de vista da psicanálise, Nasio (1993, p. 38) relaciona o equívoco ao desejo e à linguagem:

[o] desejo nunca será satisfeito, pela simples razão de que falamos. E, enquanto falarmos, enquanto estivermos imersos no mundo simbólico, enquanto pertencermos a esse universo em que tudo assume mil e um sentidos, jamais chegaremos à plena realização do desejo, porque, daqui até a satisfação plena, estende-se um campo infinito, constituído de mil e um labirintos. Já que falo, basta que, no caminho do meu desejo, eu enuncie uma palavra ou execute um ato, inclusive o mais autêntico, para esbarrar imediatamente numa multidão de equívocos, na origem de todos os mal-entendidos possíveis (NASIO, 1993, p. 38).

A relação estabelecida por Nasio entre o equívoco, o desejo e a linguagem remete à concepção lacaniana do ser falante como marcado pela divisão. O próprio termo “sujeito” tem origem nos termos latinos *sub jecto*, que têm o sentido de ser colocado/jogado embaixo, submetido. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o homem é assujeitado à linguagem, justamente devido à impossibilidade de controle total, é justamente nela e por ela que algo do sujeito escapa, através do equívoco inevitável, que irrompe na forma de lapsos, chistes, atos falhos, sintomas e sonhos – formações do inconsciente, que, por essas vias, vaza.

Nasio situa o equívoco no meio do percurso que o sujeito faz entre o desejo e sua impossível – mas sempre buscada – satisfação. O equívoco é o obstáculo que se apresenta como armadilha, a fazer com que o sujeito tropece num lampejo do real, num escape de substância inconsciente. Aliás, emprestamos o verbo *tropear* de Robin (1993, p. 7), que afirma que a língua está sempre em um lugar onde ela “se desequilibra, tropeça, gagueja, balbucia, [...] sempre no intervalo”. Dessa maneira, entendemos, também a partir de Robin,

que a língua é inevitavelmente falha e, em suas lacunas, nós, sujeitos, nela tropeçamos, isto é, somos acometidos pelo equívoco, sempre em meio à pluralidade de sentidos.

O equívoco é abordado por Pêcheux (2008, p. 51, 5ª ed.) como heterogeneidade constitutiva, como *fato estrutural implicado pela ordem do simbólico*. O equívoco, assim, segundo o autor, situar-se-ia no *ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”*. Para Pêcheux, toda descrição está exposta ao equívoco da língua, no sentido de que todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, assumindo novos sentidos, pelo movimento de derivação para outro sentido diferente. É pelas vias do equívoco que o sentido, apesar de manipulado para se estabilizar, se transforma, ao escapar a normas estabelecidas, dando lugar à interpretação, que será diferente a cada gesto de leitura, a cada momento e lugar em que se encontra o sujeito.

Nesse contexto, o equívoco é a via de vazão de *lalíngua*, o não-sentido de que todo ser falante é acometido. O termo laciano *lalíngua* (em francês, *lalangue*) remete à lalação, som produzido pelos bebês antes de serem acometidos pela linguagem estruturada em língua. Não sendo estruturada em nenhum tipo de código e aparentemente desprovida de sentido, *lalíngua* é, na verdade, eminentemente carregada de sentido (Nasio, 1993, p. 55), por ser a língua que se mama, a parte gozosa da língua, já que é *lalíngua* (que na obra de Nasio está traduzido como *alíngua*) é a instância “em que se manifestam os efeitos do inconsciente” (NASIO, 1993, p. 55). Milner (2012, p. 65) afirma que “o fato de que haja língua tem a ver com o fato de que haja inconsciente” e defende que *lalíngua* seria “o ponto em que a língua [...] e o desejo inconsciente se articul[a]m”.

#### **1.4. Fixando sentidos, fixando identidades na língua**

Na eterna busca inconsciente do sujeito do desejo, no sentido de se centrar ao invés de se perceber esfacelado, uma das maneiras que este encontra para ilusoriamente alcançar a completude é um movimento de fixar sentidos, apesar do fato de que estes são sempre móveis e derivam para outros sentidos.

Assim, explicações, paráfrases, conjuntos de regras, classificações, sistematização e outras estratégias unificantes ou totalizantes são algumas maneiras de se buscar fixar o sentido e conter sua deriva. No contexto do contato com línguas estrangeiras, é bastante notável a busca do sujeito por uma língua supostamente universal, especialmente nos tempos de globalização em que hoje vivemos.

Busca-se alcançar uma condição em que o mundo todo fale uma só língua, no caso, a LCI, já que esta é a LC na qual se desfruta das benesses das novidades tecnológicas e culturais, oriundas de um país atualmente hegemônico em termos econômicos. Perfaz-se a imagem da língua desse país como perfeita e clara, capaz de conferir a pretensa totalidade ao sujeito, sem equívocos.

No contexto brasileiro, observamos que a população jovem é a mais exposta a esse tipo de imagem. O sujeito jovem é capturado, no registro do imaginário, nessa construção histórica da imagem de um mundo mais próspero e glamoroso. Sua constituição identitária passa por essa identificação necessária com o outro, numa busca de preenchimento da falta que o constitui. Está inevitavelmente inserido numa realidade que faz parte da engrenagem capitalista de cunho neoliberal. Portanto, esse Outro, que povoa seu imaginário como habitante de um mundo melhor, também inclui o conjunto de benesses das quais desfrutam outros jovens, de outras terras, devido à enorme visibilidade dos EUA, cuja LC é sempre colocada ao mundo como perfeita e próspera. Há, portanto, um movimento que já dura várias décadas, de identificação do jovem brasileiro (e possivelmente de jovens de outros países, especialmente os ocidentais), com traços da cultura norteamericana.

No que diz respeito à relação do sujeito com as línguas, essa busca pela completude pode se dar, também, na forma de uma busca pela “língua ideal”, que é sempre a língua do Outro. Retomando a noção derrideana de monolinguismo, pensamos nessa busca pela língua ideal como o desejo de um país de sonho, em que se fala a língua do mestre, um *Além Mítico* (DERRIDA, [1979-2004] 2012, p. 59), de onde vêm, na ordem do imaginário, paradigmas – não de elegância e língua literária, como na relação colonial com o país ao qual o autor se refere no seu texto, mas paradigmas de estabilidade financeira, visibilidade e bem-estar, que se acredita poder encontrar no país do Outro. Associa-se, assim, a LCI a uma imagem construída de língua melhor do que as outras, atrelada à ideia de sucesso socioeconômico em geral.

Em Milner (2006, pp. 37-38), pode-se entender que há uma insistente sistematização unificante e, ao mesmo tempo, sua impossibilidade, quando o autor aborda o que chama de *colagem* da língua ao *ponto ideal*, como se alguma língua fosse perfeita, plena de clareza e coerência. A língua ideal seria aquela em que, ilusoriamente, haveria um ponto de transparência e univocidade – a inteireza sempre sonhada, sem margem a equívocos. Porém, o autor menciona que, nesse ponto, encontra-se a própria morte dessa língua imaginada como ideal, já que há o desaparecimento da mesma o tempo todo, como vem acontecendo com a

LCI (tida na atualidade como universal e, portanto, ideal), alterando-se cada dia um pouco ao ser reformulada pelos próprios falantes, anglófonos e não-anglófonos.

Por outro lado, segundo Milner (2006, p. 37), o que se dá, nesse processo, é o eterno reencontro com o real da língua: apesar da nomeação à qual as línguas são sujeitas, pelas vias do Simbólico, elas sempre excedem qualquer nomeação, qualquer esforço de se fazer Um. É que elas “ofuscam, com seus acidentes, a transparente sinonímia dos Uns e a Univocidade que assim se funda” (MILNER, 2006, p. 37). Entendemos, da afirmação de Milner, que a tentativa de unificação de uma língua enfrenta sempre a possibilidade de ser minada por um deslizamento de significantes, abrindo caminho para a heterogeneidade de sentidos.

Derrida (2001, p. 56) trata a questão da hegemonia linguístico-cultural como aquilo que chama de monolinguismo do outro: uma relação entre (sujeitos de) línguas-culturas diferentes, em que o Outro é soberano, como no colonialismo, com sua LC (sócio-historicamente) hegemônica, cujos traços são apropriados pelo sujeito, como uma lei heterônoma e como se a LC fosse sua. Nesse contexto, para o sujeito, o ideal está sempre no Outro, cuja língua é considerada como perfeita, completa, uma língua una. O desejo do sujeito é constituído pelo Outro. Segundo o filósofo, a soberania de um país, política e economicamente hegemônico, seria a própria Lei, trazendo consigo a língua da Lei. Derrida (2001, p. 56) caracteriza esse movimento como “o monolinguismo imposto pelo outro, [...] por uma soberania de essência sempre colonial e que tende, reprimivelmente e irreprimivelmente, a reduzir as línguas ao Uno, isto é, obedecendo à hegemonia do homogêneo”.

Nesse movimento, procura-se unificar culturas em função de uma LC dominante. Essa “homo-hegemonia” estaria, assim, “apagando as dobras e alisando o texto” (DERRIDA, 2001, p. 56), ou seja, homogeneizando-o. Entendemos que a pretensa homogeneidade implica a fixação, a estabilização de sentidos em uma determinada realidade discursiva.

A própria nomeação é um movimento de fixação de sentidos. Ao nomear algo ou alguém, designa-se uma caracterização ao que é nomeado e produz-se um determinado efeito de sentido para o que se enuncia sobre aquele ser. Assim, como se poderá perceber ao longo desta pesquisa, o uso repetido de algumas palavras e expressões, no universo dos JEs, inclusive o próprio título “Jovem Embaixador”, parece funcionar como parte de uma engrenagem de fixação e homogeneização dentro dessa realidade discursiva.

Homogeneizar fazeres e práticas discursivas, no âmbito de uma cultura, é um procedimento básico, empregado na construção identitária de um grupo social e até de uma

nação toda. Usamos a palavra “construção” porque se trata de construir, formar uma identidade, no registro do imaginário. A esse respeito, citamos Coracini (2007b, p. 49), que afirma que

não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis. Ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder pelo outro, dizer o outro... (CORACINI, 2007b, p. 49).

Entendemos, com Coracini, que a identidade é sempre construída no imaginário dos sujeitos, numa relação de espelhamento, em que o Outro determina ao sujeito a imagem que ele deve ter e, portanto, quem ou como ele deve ser. Assim, num processo identitário, de nos tornarmos “idem”, acatamos e carregamos a voz do Outro e somos ditos pelo Outro. Porque a identidade não é inata, mas se forma ao longo do tempo, nas vivências que o sujeito tem durante sua vida, em processos, muitas vezes, inconscientes. Segundo Coracini (2003, p. 243), por esse motivo, deveríamos preferir o termo *identificação* ao termo *identidade*, pois não se captura algo pronto no sujeito e, sim, “momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”.

Adotamos a noção de identificação segundo a perspectiva lacaniana, na qual se entende que há uma espécie de captura do sujeito. Na identificação entre A e B (ou seja, entre sujeito e objeto de desejo, respectivamente), *é B que produz A* (NASIO 1997, p. 101), ou seja, “[...] o sujeito é causado pelo desejo do Outro” (FINK, 1998, p. 72).

Plon e Roudinesco (1998, p. 363), de maneira semelhante, definem a identificação como “o processo pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave da sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 363). Entendemos, assim, que, no processo de identificação, o sujeito reconhece no Outro um ou mais traços nos quais ele se vê, o que desencadeia o processo de assimilação desses traços. Esse sujeito, assim, vai se constituindo a partir do Outro – e essa constituição se dá, não podemos nos esquecer, sempre na linguagem, através da linguagem, no surgimento do sujeito como efeito de linguagem. Resta lembrar que esse processo não é um processo totalizante ou unificante, já que o fato de assumir traços do Outro não torna o sujeito completo ou uno e, sim, faz parte do processo de sua cisão.

É interessante observar que, no caso desta pesquisa, a hegemonia do país EUA no mundo ocidental não tem o semblante<sup>9</sup> de uma imposição explícita, mas observa-se uma intensa captura do sujeito, num processo em que a LC do Outro exerce forte fascínio no jovem brasileiro de baixa renda, que vê no programa JE e na LCI a possibilidade de mudar suas condições – socioeconomicamente desfavoráveis – de vida.

### **1.5. O sujeito brasileiro e os conflitos: subjetivação num contexto de desamparo**

O conceito psicanalítico (lacaniano) de subjetivação é, talvez, um dos mais importantes para esta pesquisa, já que a subjetivação se relaciona à produção do sujeito. Prata (2009, pp. 161-162), trazendo uma visão psicanalítica, temperada com uma perspectiva foucaultiana, define a subjetivação como relacionada à produção de modos de existência e à invenção de novas possibilidades de vida, mas também pontua que, para que se engendrem acontecimentos que gerem essas novas possibilidades de vida, deve haver a ação do sujeito sobre si mesmo, no sentido de ter domínio sobre si, com o conhecimento e o governo de si por si, empregando regras de conduta sobre si mesmo. É um trabalho de se governar, como discute Foucault em vários de seus textos, dentro daquilo que ele chama de governamentalidade, operando deslocamentos do conhecer a si (dominando-se) para o cuidar de si. E o difícil equilíbrio entre essas duas forças é o que caracteriza a vida do homem dos tempos atuais, já que não existe deslocamento socialmente viável sem um equilíbrio entre o desejo humano e as regulações morais, ou, dito de outra forma, entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, desenvolvidos por Freud, como discutido em 1.2, nesta tese. Essa tensão fica bastante intensa quando situada na atual realidade mundial e, especialmente, na brasileira, em que muitas fontes de desprazer são apresentadas aos sujeitos com bastante frequência.

Freud ([1929] 1930, p. 55) aponta, como fontes do sofrimento humano, três tipos de limitações: as forças da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a dificuldade de adaptação às regras através das quais nos relacionamos com outros seres humanos, tanto no âmbito da família como no do Estado e da sociedade, de maneira em geral. O autor argumenta que, se as duas primeiras fontes são menos difíceis de lidar por serem inevitáveis e, de certa forma, inquestionáveis para o homem, a terceira, que é a fonte social de sofrimento, é a mais

---

<sup>9</sup> Embora seja uma noção complexa demais para ser explicitada em poucas linhas, diríamos que *semblante* é um termo empregado por Lacan (2009, pp. 13-15) para se referir a uma significação do nível da alegoria, da aparência. O semblante é distante do registro do real e se constrói no imaginário, segundo Lacan (2009, p.14), como um *artefato da estrutura do discurso*. Plon e Roudinesco (1998, p. 212) relacionam o termo *semblante* ao *engodo* que há no discurso consciente, enquanto o discurso do inconsciente segue, incontrolável, nas entrelinhas.

complexa e, muitas vezes, é causa de inconformismo e revolta. O que nem sempre se percebe é que aquilo que o próprio homem criou, com suas regras e métodos, não é capaz de lhe proporcionar a segurança ou os benefícios esperados. E, mais do que isso, a civilização criada pelo homem é exatamente o que constitui a origem de seu próprio sofrimento.

Nesse sentido, a realidade em que vivemos hoje tem apresentado, com frequência, cenários de grande indeterminação em relação ao futuro, mesmo se pensando em um futuro próximo, notadamente no caso de países com uma gama de problemas sócio-político-econômicos como o Brasil.

Sob o ponto de vista histórico-social, Holanda ([1936] 2015, p. 36) relaciona os problemas socioeconômicos do Brasil da década de 1930 à constituição do país desde a sua colonização por Portugal. O autor atribui aos países ibéricos, desde antes do descobrimento do Brasil, certa “frouxidão da estrutura social e falta de hierarquia organizada” (HOLANDA, ([1936] 2015, p. 37), problemas que teriam incidido na própria constituição do Brasil como país. Afirma Holanda ([1936] 2015, pp. 37-38) que “[o]s elementos anárquicos sempre frutificaram aqui facilmente, com a cumplicidade ou a indolência displicente das instituições e costumes”.

Além disso, Holanda ([1936] 2015, p. 45) atribui aos povos dos países ibéricos, que protagonizaram o cenário da colonização do Brasil, a carência de uma “moral do trabalho”, uma vez que os colonizadores que de lá vieram cultivavam o apreço a coisas mais individualistas, como uma vida “de grande senhor, sem grande esforço ou preocupação – uma autarquia do indivíduo”, numa atitude que beirava muito o ócio. Essa carência do que o autor chama de uma moral do trabalho refletia-se numa reduzida capacidade de organização social, que, por sua vez, teve como consequência uma “vontade de mandar e disposição para cumprir ordens”. Ou seja, deu-se a centralização do poder e desenvolveu-se uma postura de obediência cega a ordens dadas. No Brasil, segundo o autor, os jesuítas foram os primeiros operadores do que o autor chama de “princípio da disciplina pela obediência”. E, ao mesmo tempo, Holanda ([1936] 2015, p. 46) exemplifica o afrouxamento de certas estruturas no Brasil, inclusive, com o próprio contexto religioso brasileiro, que vem flexibilizando suas normas e costumes.

Retornando o olhar psicanalítico para essa questão, com aspectos bastante relacionados à visão histórica colocada por Holanda ([1936] 2015), Birman (2009), remetendo-se a Freud, faz uma análise da atualidade mais recente, como um tempo em que se vive em uma sociedade de risco, em que não temos mais meios seguros de mediação, como, por exemplo, o apoio esperado do Estado em nossas vidas. Em termos psicanalíticos, a figura paterna, à qual nos referimos em 1.2, antes muito mais presente na figura do aparelho de

Estado, se encontra, atualmente, deslocada, o que causa um buraco no registro simbólico. Segundo Birman (2014), na sociedade globalizada em que vive, o sujeito, diante do vazio da infinitude do universo, é obrigado a fazer escolhas, sem que haja suficiente regulação teológica, ou qualquer outra – que entendemos como simbólica, representante da lei, do “não” do pai e do nome do pai – que o oriente. Experimenta-se, assim, um sentimento de desamparo. Nesse contexto de pobreza simbólica, segundo o autor, temos o caos instaurado e, com ele, o sentimento de angústia, que se dá quando o inesperado acontece, sem a possibilidade de antecipação. De forma semelhante, Melman (2003, p. 13) se refere à “nova economia psíquica, como uma nova forma de pensar, de julgar [...], de viver a família, a pátria, os ideais, de viver-se”. Melman (2003, pp. 15-16) argumenta que os sujeitos contemporâneos, além de viver “sob pesadas ameaças”, ainda enfrentam uma crise de esvaziamento de referências e prescrições e, esmaece-se a formação de laços afetivos e a relação com instâncias de autoridade. Esses sujeitos, assim, “têm que se determinar por eles mesmos, singular e coletivamente”. Segundo o autor, o homem moderno vem sendo privado de referências tradicionais e, com isso, substituindo-as por novas referências.

Segundo Kehl ([2002] 2009, pp. 39-40), o sujeito moderno é, “a um só tempo, centrado no eu e carente de ser”. A autora explica a expressão “carente de ser” afirmando que a filiação já não recobre todo o campo simbólico que situa o sujeito e que “o que falta ao sujeito **ser**<sup>10</sup> é ser o falo (do Outro)”. Entendemos dessas afirmações que o sujeito, na concepção lacaniana, numa relação de espelhamento, constitui-se de maneira a ser desejado pelo Outro. Mas, como o sujeito não sabe exatamente o que o Outro deseja dele, é no registro do imaginário que ele constrói representações a esse respeito e, assim, procura ser aquilo que imagina que o Outro espera ou deseja dele.

Kehl ([2002] 2009, p. 51) faz um panorama histórico da passagem do absolutismo ao capitalismo no mundo ocidental, afirmando que, a partir do século XIV – com a reforma protestante (após uma época luterana) – a vigilância de um poder soberano e eclesiástico sobre os homens foi começando a perder a força. A isso se somou o ciclo dos descobrimentos, que impulsionou a livre circulação de mercadorias e culminou com o advento do capitalismo. Para a autora, com o capitalismo, em substituição ao absolutismo, deu-se a gradual substituição da ideia de um bem supremo (simbolizado na forma de um poder centralizado) pela “dimensão dos bens” (termo lacaniano citado pela autora), o que iria instaurar, no sujeito, “a promessa permanente de [...] contornar o desejo, encontrando, no real (no mercado), o

---

<sup>10</sup> Grifo da autora.

equivalente possível de seu bem” (Kehl, [2002] 2009, p. 51). A autora chama esse processo, em que o homem deve se disciplinar e se controlar, independentemente de qualquer vigilância direta, de “processo civilizador” e argumenta que, em sua convivência com os outros homens, em sociedade, o homem vai, através das práticas falantes, se isolando, pois a separação entre público e privado aumentou grandemente, já que muitas coisas devem ser feitas apenas quando se está sozinho, graças às várias regras sociais. E, além disso, o enfraquecimento do poder centralizado (especialmente o da igreja católica e o do Estado) levou o homem a desenvolver uma postura de se responsabilizar mais – por si só – por seus atos, o que também gerou certo individualismo e o enfraquecimento da dimensão coletiva como constituinte do sujeito. Assim, como afirma Kehl ([2002] 2009 (p. 52),

toda uma grande parcela de impulsos e vontades que o sujeito cala ou esconde – em troca da convivência com os outros – vai se silenciando, até se alienar do próprio *eu*, formando assim o sujeito dividido que desconhece a dimensão do que cedeu ao Outro. O sujeito do inconsciente da psicanálise é o sujeito civilizado (KEHL, [2002] 2009, p. 52).

Segundo Kehl ([2002] 2009, pp. 52-53), o sujeito civilizado, que já não tem tão presente a (aparente) unicidade do discurso do Outro, vem buscando, desde a Renascença, algum tipo de “autofundação” que possa dar conta de sua condição de desamparo. Os principais caminhos que o sujeito encontrou para lidar com essa condição foram algumas maneiras de (re)ligar o homem, através da cultura, ao universo, ao Pai perdido (através da religião) e a outros homens, em sua vida em sociedade.

Nesse contexto, os recursos dos quais o homem tem que lançar mão são sempre riscos que este assume, obtendo acesso a “coisas” tidas como vantagens, mas que sempre têm uma contrapartida. Um exemplo disso é o fenômeno da globalização, através do qual se criou uma rede mundial em prol da maior circulação de bens de vários tipos e maior acesso à informação; porém, à custa do favorecimento econômico de determinados povos (de determinados países) em detrimento de muitos outros. A globalização, por esse viés, é um fenômeno que tem um semblante de igualdade e ajuda mútua, mas práticas que não incluem essas vantagens para todos. Com o capitalismo, criam-se necessidades que antes não existiam; objetos que antes não tinham valor algum passam a ser objetos de desejo, que vão se substituindo metonimicamente no psiquismo dos sujeitos, ao sabor das mudanças de mercado. É o que Kehl ([2002] 2009, p. 60) denomina “brilho do objeto *a* na economia”.

De maneira semelhante à de Birman (2009) e Kehl (2009), Bhabha (1998, p. 19) afirma que o sujeito dos tempos atuais vive com uma constante sensação de sobrevivência, de estar sempre “nas fronteiras do ‘presente’”, sempre entre presente e futuro, entre aqui e ali,

com uma indefinição tanto espacial como temporal – tudo isso intensamente relacionado a uma grande escassez de nomes próprios. Segundo o autor, num momento assim, de trânsito e desamparo, há um apagamento de singularidades e as subjetividades são produzidas nesses “entre-lugares” de tempo e espaço, na articulação das diferenças culturais. Segundo Bhabha, “[e]sses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – e dão início a novos signos de identidade [...]” (BHABHA, [1998], p. 20). O programa JE se insere nesse cenário pós-moderno, de escassez de nomes próprios, infestado pela realidade das crises sociais nos âmbitos nacional e mundial. É nesses espaços intersticiais que vemos os participantes desta pesquisa, os JEs, que, fazendo eco à voz do Outro, que é a voz do programa/da Embaixada, enunciam planos de mudança e sucesso em seus projetos de vida e até na vida de sua nação. São sujeitos que vivem numa busca por orientação e por fixar uma identidade para si; portanto, sujeitos bastante abertos a importantes identificações que farão parte do seu processo de subjetivação como Embaixadores: aqueles que recebem uma missão enunciada inicialmente como sendo a de levar a voz do Brasil para a LC do outro (EUA), mas que, em grande medida, trazem para o Brasil a voz do Outro (EUA), como veremos mais detalhadamente no Capítulo III.

Aspectos relativos ao universo desta pesquisa, referentes aos ambientes em que circulam os JEs, também serão mais longamente trabalhados no Capítulo II, na discussão das condições de produção dos dizeres analisados.

## **1.6. O poder e seus mecanismos**

Neste item, abordamos a questão disciplinar, no que diz respeito ao controle sobre os sujeitos e os modos como este se dá. Essas noções são importantes para o entendimento de como os jovens da nossa pesquisa se inscrevem no universo do programa JE e a outras instâncias às quais ele remete.

### **1.6.1. O poder e a verdade**

É preciso pincelar aqui algumas noções foucaultianas, nas quais este trabalho é, em grande parte, ancorado. Em primeiro lugar, é bastante importante marcar a visão de Foucault ([1979] 2001, p. 103), que vê o poder como uma instância não centralizada, não como algo que um ou mais sujeitos detenha(m) sobre outro(s), mas como algo que circula na sociedade de modo capilar e que não pode ser apreendido como um bem. O poder, nessa perspectiva, só funciona em rede e os sujeitos não são seus alvos inertes – embora sejam

constituídos pelo poder e, sim, centros de transmissão. Eles estão sempre em condições tanto de sofrer a ação do poder como de exercê-lo. Na ótica foucaultiana, não é relevante investigar por que uns dominam outros, mas como funciona o processo de sujeição dos corpos, dos desejos, dos pensamentos e captar a instância material da sujeição enquanto constitutiva dos sujeitos (FOUCAULT, [1979] 2001, p. 102).

A verdade é entendida por Foucault ([1979] 2001, p. 11) como uma construção. O autor a descreve como “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Segundo Foucault ([1979] 2001, p. 10), então,

a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, [1979] 2001, p. 10).

O autor, assim, trata as afirmações consideradas verdadeiras como efeitos de verdade, intimamente relacionados ao poder, ou seja, enunciações construídas por homens a partir de seus próprios modos de viver e de ver a si mesmos e ao outro, enunciados tacitamente convencionados ou intencionalmente construídos, que têm valor de verdade devido à posição de poder ocupada por aquele(s) que a pronuncia(m) e às condições em que são pronunciadas. O próprio modo como o homem procura conhecer a si mesmo a partir das ciências é construído através de técnicas particulares que Foucault (2004) denomina *jogos de verdade*. Foucault (2006a [2ª ed.], p. 229) também relaciona a produção de efeitos de verdade à interface entre o saber e o poder.

Coracini ([1991] 2007a, p. 122) trata a verdade como “uma forma de considerar a realidade inserida no momento histórico, num determinado estágio das descobertas científicas, num determinado local geográfico, enfim, numa **cultura** partilhada pelos indivíduos” (CORACINI, [1991] 2007a, p. 122, grifo da autora).

Por um viés psicanalítico, pontuamos que Lacan ([1971-1972] 2012, pp. 42-43) trabalha com a ideia não de verdade, mas de afirmações ou negações que são formadas a partir de *prosdiorismos*, isto é, frases que não têm nenhum sentido em si, antes de funcionarem como argumentos, e que só ganham sentido a partir do momento em que entram no enunciado como função. Não são nada além da ilusão do um, ou seja, da tentativa de se alcançar a inteireza. Assim, entendemos, em Lacan ([1971-1972] 2012, p. 43), que, a partir do

vazio (ou seja, da falta) deixado em um campo que carrega uma proposição que é um prosdiorismo, todo argumento que é colocado nesse lugar vazio satisfará essa proposição e lhe dará valor de verdade. Lacan descreve essa relação como a hiância entre o significante e sua denotação, afirmando a “possibilidade de denotação assumida por uma variável em função do argumento”. Na mesma obra, Lacan ([1971-1972] 2012, p. 166) postula a verdade como relacionada aos conceitos de semblante e do próprio significante. Assim, a verdade é tida pelo autor como uma posição a ser tomada pelo sujeito, mesmo que dela não se saiba tudo, inclusive porque ela nunca pode ser mais do que meio-dita, já que a verdade do sujeito é a verdade do inconsciente. Segundo Lacan, a verdade, inclusive a que serve para certificar um saber, é postulada a partir do significante – ou seja, de algo que já é secundário, que já é uma representação. Assim, entendemos o conceito de verdade, em si, como “vazio, enquanto relativo, uma vez que depende do enunciador, do enunciatário e das condições histórico-sociais e geográficas” (BARROSO, 2014, p. 14). Dessa maneira, questionam-se, nesta tese, algumas asserções tidas como verdadeiras, no universo da pesquisa, ou seja, de maneira relacionada aos modos e às condições histórico-sociais como foram proferidas, bem como aos seus enunciadores e às posições que ocupam em estruturas de poder.

A noção de verdade que abraçamos, conforme as visões que trouxemos, é muito importante para esta pesquisa, pois a maneira como se constroem verdades constitui discurso e produz subjetividades, que, por sua vez, irão constituir o cenário histórico-social em que se inserem – além de serem nele/por ele constituídas. E, como afirma Milner, “o efeito de verdade de uma proferição se desprende de suas significações representáveis e excede seu material significante. Vamos chamá-la, enfim, verdade, contanto que visemos o efeito que nos vem após um enunciado no instante em que ele cai justo” (MILNER, 2006, p. 43).

Com o mesmo tipo de questionamento que faz a respeito da noção de verdade, Foucault, em algumas de suas obras, especialmente em *As Palavras e as Coisas* ([1981] 2000), problematiza a suposta estabilidade das relações entre os significantes e seus referentes. Sua reflexão é parte daquilo que fundamenta a instabilidade do conceito de verdade. Nessa obra, Foucault ([1981] 2000, p. 146) afirma que, na origem da linguagem, em seu momento primitivo, ela era pura designação e, assim, seu caráter é, desde o início, arbitrário, posto que o que ela designa pode ser muito diferente daquilo que mostra, não sendo essa designação nem ao menos fundamentada na similitude.

A produção de verdade é uma das bases de sustentação da própria produção do sujeito, o que implica boa dose de controle, tanto do outro como de si próprio, como será discutido no próximo subitem.

### 1.6.2. Controlando o outro e a si mesmo

Outra discussão de Foucault que consideramos bastante relevante para esta pesquisa diz respeito ao que o autor chama de *tecnologias de si* (FOUCAULT, [1982] 2004): as maneiras como os homens desenvolvem conhecimento a respeito de si a partir de formas de interdição, para que estejam dispostos a fazer renúncias em nome do controle disciplinar; este, por sua vez, como positividade necessária ao funcionamento das instituições. O autor elenca quatro tipos de tecnologias: as tecnologias de produção, dos sistemas de signos, de poder, que objetivam o sujeito, e as tecnologias de si, que permitem aos sujeitos efetuar operações em seus próprios corpos, almas e condutas, a fim de transformá-los para atingir determinados fins. As duas últimas são as que Foucault ([1982] 2004) mais desenvolve – e também as que mais interessam ao nosso estudo. A relação entre elas é chamada por Foucault de *governamentalidade* e opera, sempre através das instituições, na disciplinarização dos sujeitos e, portanto, na sua constituição como tal.

Através de técnicas de análise do modo de vida e do modo de pensar dos cidadãos, estratégias são desenvolvidas o tempo todo, para garantir que estes ajam de maneira a manter todo o conjunto institucional funcionando. As análises e as reflexões dos e pelos sujeitos e sobre os sujeitos irão garantir o saber sobre os mesmos – um saber importante na própria manutenção do controle das e pelas instituições.

A respeito das instituições e seu papel no controle disciplinar, Agamben (2005, p. 5) utiliza o termo *economia* – do grego *oikonomia* – para explicar o que entende como “um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2005, p. 5).

O autor, então, relaciona essa mesma definição à concepção foucaultiana de dispositivo, este último como sendo uma série de práticas e de mecanismos linguísticos e não linguísticos que têm “o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito” (AGAMBEN, 2005, p. 11), ou ainda, “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Agamben menciona, como exemplos de dispositivos, instituições como as prisões e as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas e outros, apontando a própria linguagem como, talvez, o mais antigo dos dispositivos que capturaram e capturam

o homem. Agamben (2005, p. 13) ainda menciona a consolidação capitalista que vivemos nos tempos atuais como uma gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos, como um momento em que o homem é modelado e controlado por dispositivos, o tempo todo.

Para Agamben (2005, p. 14), cada dispositivo se funda em um desejo de felicidade, desejo este cuja captura e subjetivação constitui sua própria potência específica. Os dispositivos de governo têm essa base de funcionamento nas sociedades disciplinares, sem o que seriam simples exercícios de violência. Produzem-se corpos dóceis através de práticas, discursos e saberes. Os corpos são livres, mas assumem a sua identidade e a sua “liberdade” enquanto sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento. Dessa maneira, o dispositivo, como máquina de subjetivações, é uma máquina de governo.

O saber sobre o outro é uma forma de subjetivá-lo, como se entende em Foucault ([1987] 1999, pp. 154-160), que situa o dispositivo do exame na superposição das relações de poder e de saber. Para o autor, o exame do outro supõe um mecanismo que liga um certo tipo de saber sobre o outro a uma forma de poder. Rituais, métodos, sistemas classificatórios e de notas e jogos de perguntas e respostas são técnicas que têm constituído o modo de operação desse dispositivo. Hospitais e escolas são as instituições mais citadas pelo autor como oficinas onde se desenvolve(u) esse tipo de prática. Através do exame, o poder disciplinar se exerce, de maneira invisível, captando os sujeitos em um mecanismo de objetivação. Segundo Foucault, “[o] exame vale como cerimônia dessa objetivação” (FOUCAULT, [1987] 1999, p. 156). O registro do saber obtido através do exame se dá em uma transcrição, geralmente codificada, que homogeneiza sujeitos, classificando-os segundo os traços individuais estabelecidos pelo exame, com vistas a padrões específicos de comportamento e desempenho. Assim, nesse aparelho de escrita que acompanha o exame, facilita-se a “constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, [...] sob o controle de um saber permanente [...]”. No exame, o indivíduo é tido como alguém a ser não apenas descrito e mensurado, como também treinado, retreinado e normalizado (FOUCAULT, [1987] 1999, p. 160). Nesse processo, “[o] poder produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, [1987] 1999, p. 172).

O dispositivo do exame, na ótica de Foucault, nos interessa por ser amplamente empregado na normalização e homogeneização dos nossos sujeitos de pesquisa, especialmente durante o processo seletivo ocorrido antes da viagem. O minucioso esquadramento das características do candidato, que é feito através de provas, entrevistas,

visitas ao ambiente doméstico e social e a investigação do desempenho escolar do jovem<sup>11</sup>, são técnicas de exame cuja escrita e seus desdobramentos irão certamente contribuir para a formação de sua identidade como JE.

### **1.6.3. O poder pastoral: a sujeição de corpos e almas**

Foucault ([1983] 1995) afirma que um dos modos de objetivação dos homens – e um dos focos de seu trabalho – é o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Foucault estudou o domínio da sexualidade para entender como, a partir do controle desta, se exerce uma forma específica de poder: o poder pastoral, que, apesar de muito antigo, foi integrado através do cristianismo ao Estado moderno ocidental, como uma tecnologia de poder. Seria uma forma de poder que supostamente visaria à salvação de sujeitos e que propõe ao pastor o sacrifício pessoal pela salvação do rebanho de seguidores.

Foucault (2006b [2ª ed.], p. 68) ressalta que o poder do pastor consiste em sua autoridade ao obrigar as pessoas a fazerem o que for preciso para obterem sua salvação. A salvação, nesse caso, não é um objeto de escolha, já que o sujeito é instado a buscá-la e acredita que será punido caso não o faça. E, segundo o autor, “a salvação somente pode ser atingida caso [o sujeito] aceite a autoridade de um outro”. Isso se dá graças ao conhecimento ou à possibilidade de conhecimento do pastor a respeito de todas as ações de seu rebanho e à consequente aprovação ou não dessas ações – e, diríamos, pensamentos. Há, dessa maneira, um contínuo controle panóptico e sinóptico sobre um grande número de pessoas.

Ao longo da história do homem e do cristianismo, uma das figuras mais emblemáticas dessa tecnologia é o dispositivo da confissão. E pensamos que, embora hoje a confissão e outros dispositivos não sejam mais tão praticados quanto no passado, vivemos ainda em sociedades ascéticas e com os rastros da antiga moral cristã no mundo ocidental. Os efeitos desse rastro moralizante se fazem presentes de maneira coletiva, mas a partir da subjetivação de cada indivíduo.

Um dos aspectos importantes do poder pastoral, segundo Foucault ([1983] 1995, pp. 237-238), é que este se ampliou e se multiplicou para fora da instituição eclesiástica, de maneira que o próprio Estado pode ser considerado uma forma de poder pastoral. E, além da igreja, ao longo da história, outras instituições deram apoio a esse poder, através de iniciativas filantrópicas que diziam visar ao bem-estar dos homens. Além disso, com o passar do tempo, foram-se multiplicando os agentes do poder pastoral, sempre através do saber sobre o homem,

---

<sup>11</sup> Essas formas de investigação do perfil do candidato serão mais longamente abordadas no capítulo II, que trata das condições de produção desta pesquisa.

com um trabalho de produção de verdade que se desenvolveu durante a direção da consciência. Para Lacan (2008, p. 111), “[a] dimensão da pastoral nunca está ausente da civilização e nunca deixa de se oferecer como um recurso ao seu mal-estar”. Vemos, aqui, o modo como a religiosidade é entendida, na psicanálise lacaniana, como um tamponamento da falta constitutiva do sujeito do desejo. Lacan continua, argumentando que a dimensão pastoral sempre foi forte através dos tempos e que continua presente na atualidade, embora mascarada, “sob a forma, mais severa e pedante, da infalibilidade da consciência proletária”. Entendemos, dessa afirmação – estabelecendo um diálogo com as noções foucaultianas sobre o controle disciplinar – que, através do que se chama de “conscientização” (inclusive com viés religioso) do homem simples e trabalhador, produzem-se subjetividades disciplinadas e úteis ao processo produtivo capitalista do mundo contemporâneo.

Nossa abordagem da questão do poder pastoral não se deve a questões relacionadas diretamente à religiosidade na nossa pesquisa, inclusive porque não perguntamos aos jovens sobre suas religiões, mas, de maneira indireta, como poderá ser observado no Capítulo II, quando estudamos as condições de produção dos dizeres dos jovens. O levantamento que fizemos dos ambientes em que estes circulam e que podem permear o seu dizer inclui não apenas ONGs, mas também comunidades religiosas, das quais alguns dos jovens fazem parte ativa, tanto antes da viagem quanto depois de seu retorno ao Brasil. Aliás, ao longo da história do Brasil, as ONGs têm, comumente, contado com entidades religiosas, especialmente as da igreja católica, para operacionalizar suas atividades. Segundo Cunha (2010, p. 150), o ressoar de dizeres de mudança social, com o estímulo da ideia de um brasileiro ativo, sempre foi comum no que a autora chama de “o novo voluntariado”. No Brasil, as crenças religiosas são intensificadas pelo que Garcia (2004, p. 11) observa como uma “longa história de alianças entre instituições públicas e privadas, valores laicos e religiosos”. Em termos psicanalíticos, a presença da religiosidade é importante de ser tratada, no sentido de que é uma das maneiras que o sujeito encontra de tentar tamponar sua falta constitutiva e se organizar em meio ao desamparo instaurado em decorrência de sua incompletude.

Derrida (2001, p. 56) argumenta que, para que se busque essa condição de suposta unicidade, as potências colonizadoras não teriam necessidade de empreender “iniciativas espetaculares: missões religiosas, obras filantrópicas ou humanitárias [...]” (embora o façam, acrescentamos). Entendemos, dessa afirmação, que, na prática, as grandes potências acabam lançando mão dessas estratégias, intrincadas nas tentativas de unificação das línguas, para a manutenção da hegemonia de uma determinada nação. É nesse nicho estratégico que situamos

a iniciativa do governo norteamericano de lançar o programa JE, universo em que circulam os enunciados de caráter filantrópico-assistencialista desta pesquisa. Com o apoio do Estado e da igreja e, mais do que isso, a conveniente anuência do governo brasileiro<sup>12</sup>, os agenciamentos se dão de maneira bastante eficaz. Não é de se estranhar, então, o apoio de algumas instituições religiosas nas ações voluntárias que se desenvolvem como parte da missão dos JEs no período após seu retorno ao Brasil.

Foucault (2003, p. 74) situa o desenvolvimento das técnicas de controle dos comportamentos dos indivíduos como intensificada, nas sociedades ocidentais, a partir dos sistemas de vigilância e punição, especialmente a partir do final do século XVIII, paralelo ao desenvolvimento do capitalismo. O controle dos corpos e outras técnicas de vigilância dos comportamentos, ao longo dos tempos, são vistas por Foucault (2003, pp. 74-75) como maneiras de

obrigar os indivíduos a aumentar sua eficácia, suas forças, suas aptidões, em suma, tudo aquilo que possibilitasse utilizá-los no aparelho de produção da sociedade: investir nos indivíduos, situá-los onde eles são mais úteis, formá-los para que tenham esta ou aquela capacidade [...] (FOUCAULT, 2003, pp. 74-75).

Em termos histórico-sociais, entendemos, dessa contextualização de Foucault, que a intensificação das práticas de controle de corpos e almas, portanto, de subjetividades, foi/é o efeito e o instrumento de uma ordem social econômica capitalista, em que o lucro depende da produtividade, que gera a produção. A produtividade, a eficácia na produção, pressupõe subjetividades disciplinadas.

No próximo item, deslocamos um pouco a questão do controle disciplinar para discutirmos a questão do controle do sujeito na/da LC estrangeira; mais especificamente, a LCI.

---

<sup>12</sup> As ações voluntárias que os JEs desenvolvem após o seu retorno da viagem aos EUA são, em geral, coordenadas pela Embaixada dos EUA, que lança projetos incluindo ações pontuais, concentradas em dias específicos, como o Dia do Voluntariado, por exemplo. Para a operacionalização dessas ações, que se dão no Brasil todo, utilizam-se locais como praças públicas, escolas públicas estaduais e sedes de ONGs, algumas das quais vinculadas a comunidades religiosas diversas. A maioria dos coordenadores dos projetos, em nível local, são JEs que, já tendo feito a viagem, agora, estão cumprindo com o plano de ação (Action Plan) que traçaram nos EUA, como parte de sua função como JE. Esses dados podem ser observados em <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/alumniprojects.html> (acesso em jan. 2015). Daí nossa consideração a respeito do apoio do Estado e da igreja, bem como da anuência que se observa por parte do Estado, no sentido de se desresponsabilizar do trabalho de assistência ao cidadão brasileiro, deixando esta a cargo de outras instituições e de cidadãos particulares, de maneira isolada. Essa questão da desresponsabilização será mais bem trabalhada mais à frente, em 1.6.4.2.

#### 1.6.4. O controle de sujeitos na/pela língua-cultura inglesa

Para entender a questão da subjetivação na língua, no universo desta pesquisa, é importante olharmos para a LCI como uma língua que cumpre uma função político-econômica em uma esfera mundial. “[O]utras línguas estão sendo disciplinadas e marginalizadas pela língua inglesa”, como afirma Phillipson<sup>13</sup> (2009, p. 8). O autor argumenta que o papel internacional que a língua inglesa tem, hoje, deve ser pensado como relacionado à história do país, à consolidação da língua em âmbito nacional e à sua promoção em âmbito mundial como constitutiva do império americano. Cenários estabelecidos há tempos, com aceitação tácita, como a obrigatoriedade do uso da língua inglesa no meio empresarial, cultural, acadêmico e escolar, por exemplo, são alguns dos efeitos da sua posição como língua “global”. Assim sendo, quando dois ou mais sujeitos de diferentes nacionalidades se comunicam, a língua escolhida para a comunicação é quase sempre a inglesa, como se fosse uma língua “curinga” – a chamada língua “franca”, mesmo que nenhum deles a tenha como língua materna. Por isso se dá a difusão do ensino da LCI em tantos países, com uma abordagem monolíngue britânico-americana, numa estratégia de disciplinarização de alunos na língua. Assim, a, no nosso ver, o contínuo fenômeno da expansão mundial da LCI é, hoje, um dos pilares de sustentação da economia capitalista.

A imagem construída da LCI como língua “franca” lhe imprime o caráter de neutralidade, isto é, usa-se uma língua que seria “neutra”, nem a de um falante nem a do outro, para intermediar a comunicação. Phillipson (pp. 10-11) alerta para a ideia de que não há neutralidade nesse processo, já que a difusão da LCI em escala mundial é uma forma de imperialismo linguístico e, portanto, de desrespeito a falantes de línguas não anglófonas. Ao pensarmos que toda língua é língua-cultura, entendemos que, ao impor uma língua ao outro, impõe-se também o envolvimento do outro na sua engrenagem político-econômica, com todas as implicações que isso inevitavelmente traz. É o que Phillipson (2009, pp. 9-10) denomina “natureza assimétrica de relações culturais em escala mundial”.

Em relação à afirmação de Phillipson (2009, p. 8) de que outras línguas estão sendo disciplinadas e marginalizadas **pela** língua inglesa, vemos que, mais do que isso, elas estão sendo disciplinadas **na** LI, com a inscrição que um sujeito faz na LC do Outro ao dela se apropriar como se fosse a sua própria LM.

---

<sup>13</sup> Esta e outras citações dessa obra de Phillipson são traduções nossas do texto do autor em inglês.

No subitem a seguir, tratamos de aspectos histórico-culturais que permeiam a constituição de uma LC e dos sujeitos que a habitam, a começar pela abordagem de Said (1995) sobre a questão do imperialismo linguístico.

#### 1.6.4.1. Imperialismo linguístico

Apesar de afirmar reconhecer a complexidade e a controvérsia que o termo *imperialismo* carrega, Said (1995) aborda a hegemonia de certas nações e suas LCs em relação a outras, em determinados momentos histórico-sociais, como sendo fenômenos de imperialismo linguístico. Said (1995, pp. 39-40) define o *imperialismo* como “a prática, a teoria e as atitudes de um centro metropolitano dominante governando um território distante” e *império* como uma relação, formal ou informal, em que um Estado controla a soberania política efetiva de outra sociedade política. Ele pode, segundo Said (1995, p. 38), ser alcançado pela força, pela colaboração política, por dependência econômica, social ou cultural.

O autor questiona, entre outras coisas, se o imperialismo (por parte de nações tidas como imperialistas ao longo da história) foi essencialmente econômico e se realmente terminou. E, mesmo reconhecendo que os Estados Unidos nunca foram uma potência imperial clássica, nem são considerados por muitos estudiosos do tema como uma potência imperialista, ele propõe uma reflexão sobre a aplicabilidade da ideia do imperialismo aos EUA, que ele vê como “a grande potência da atualidade” (SAID, 1995, p. 34). Ao longo da história, a crescente anexação de áreas ao seu território, a dominação de povos nativos e as constantes intervenções de caráter político-econômico no desenvolvimento de vários outros países foi marcada, segundo Said, por um discurso de altruísmo e senso de oportunidade, de maneira que o imperialismo, como ideologia, começou a figurar apenas recentemente nas teorizações a respeito da cultura e da história do país. Mesmo assim, o autor considera que há um forte vínculo entre cultura e política imperial em relação aos EUA, sendo esse vínculo obscurecido numa formação cultural cujos “apologistas [...] insistem numa inocência americana, praticando o bem, lutando pela liberdade” (SAID, 1995, p. 39). Por esse viés, podemos pensar no contexto político-econômico atual como um contexto de imperialismo de domínio ocidental, sobretudo norte-americano. Este não se configura como o imperialismo em sua versão tradicional, datada da época dos impérios, mas se apresenta em sua versão pós-moderna, caracterizada pela posição de hegemonia político-econômico-cultural que o país ocupa nos tempos atuais. Aliás, segundo Said (1995, p. 37), as lutas entre povos de diferentes

terras não têm sido apenas pelas terras, nem somente travadas entre soldados e canhões, mas, também, entre e por “ideias, formas, imagens e representações”.

Pennycook (1998, pp. 27-28) discute a maciça presença e a constante difusão da LCI no mundo como uma forma de continuidade dos construtos culturais do discurso colonialista. Hoje, no discurso neoliberal, a LCI figura no mundo todo como uma língua que não é de ninguém e, ao mesmo tempo, é de todos. Porém, vemos, com o autor, que é necessário lançar um olhar para a língua como atrelada a sentidos já dados, inscritos em um discurso colonial que adere à própria língua. O autor problematiza o ensino da LI ao redor do mundo como impregnado desse efeito de continuidade do discurso colonial nas práticas atuais de linguagem e ainda argumenta que as políticas linguísticas e de ensino de LI em vários países são planejadas de maneira a garantir uma situação colonialista, o que lemos como a supremacia da LCI em relação a outras línguas-culturas. O autor menciona como são construídas imagens do Eu e do Outro da LI em outros países – embora ele empregue como exemplo a relação entre os EUA e a China – especialmente no âmbito do ensino de LI: A LI é enunciada como superior ou melhor e, em alguns casos, outras línguas-culturas chegam a ser discursivizadas como inferiores. Esses dizeres acabam aderindo à LI em si e agindo, de maneira muito sutil, porém eficaz, como um dispositivo assujeitador, principalmente em casos em que o sujeito/a nação é desfavorecido/a em termos socioeconômicos. O dizer do sujeito adere ao dizer do Outro com o qual se identifica, (com)formando sua identidade da maneira como o Outro a concebe, na e através da LC do Outro.

Derrida (2001, p. 55) afirma que “qualquer cultura é originariamente colonial [...] e que [t]oda a cultura se institui pela imposição unilateral de alguma ‘política’ da língua”, o que entendemos como a ideia de que não viemos do nada; de que qualquer país em que se possa pensar foi, um dia, colonizado por alguém que veio de outro país. O autor continua sua reflexão, afirmando que “[a] magistralidade começa, como se sabe, pelo poder de nomear, de impor e de legitimar as designações”. Assim, a própria denominação dos participantes desta pesquisa como “(sempre) embaixadores, ativos” se efetiva com o ato da inscrição dos jovens nesse universo, marcando sua posição enquanto assujeitados na sua relação com o programa (e as instâncias que ele implica), que é, inevitavelmente, uma relação de poder.

Vale dizer que, no universo desta pesquisa, o Outro, como instância que regula, nomeia e direciona, é constituído com várias faces: preponderantemente, o norteamericano, os EUA, a Embaixada dos EUA. Entendemos o governo brasileiro, com sua simples anuência ao programa JE, entidades religiosas, empresas privadas e as Organizações Não-Governamentais – ONGs – como instâncias de operacionalização da atividade assistencial/voluntária dos JEs.

Aliás, a atividade voluntária é uma das formas de materialização da positividade do programa após o retorno dos jovens da viagem. O lugar das ONGs nessa positividade e no programa, de maneira geral, será tratado a seguir, no próximo subitem.

#### **1.6.4.2. O Terceiro Setor e sua relação com o universo da pesquisa**

Alguns autores no campo da sociologia veem na ação e na valorização das ONGs – instância considerada como Terceiro Setor em termos político-econômicos – “um movimento que transfere a setores da sociedade civil determinada concepção neoliberal que o Estado provocou” (CABRAL, 2007, p. 15). Ou seja, problemas cuja solução é de responsabilidade do Estado e, muitas vezes, causados pela própria ação do Estado, acabam sendo transferidos para serem trabalhados pela sociedade civil. É amplamente sabido, inclusive, que muitas ONGs recebem recursos materiais não só do Estado, mas também de empresas privadas (que, por sua vez, são beneficiadas com redução ou isenção fiscal), o que acarreta uma redução da responsabilidade estatal. A contrapartida desse benefício é que, nas atividades de qualquer ONG ou mesmo de qualquer grupo de pessoas envolvidas em trabalho voluntário, que receba recursos materiais de algum grupo de capital privado, o tipo de discurso que irá circular será o determinado pelo(s) provedores(es) dos recursos – ou, ao menos, intensamente atravessado pela sua voz.

Lobo (2008) traça um percurso histórico da questão da assistência e da caridade em relação aos pobres no Brasil. A autora mostra como, ao longo da história, em vários momentos, a pobreza foi percebida como naturalizada, como se fosse um fenômeno natural, uma enfermidade do organismo social – e como, desde o período colonial, o Estado brasileiro sempre deixou boa parte da tarefa de assistir aos necessitados ao encargo de pessoas, em particular. Sempre houve ações de caridade de caráter religioso ou filantrópico por parte de particulares e empresas, conferindo prestígio aos que tinham o interesse de se projetar social ou politicamente, além de benefícios obtidos em troca de donativos (situação semelhante à que temos hoje). E, desde o período colonial, os efeitos dessas “ações”, insuficientes, nunca deram conta de socorrer devidamente aos que necessitavam de ajuda. Muitas vezes, o auxílio tinha, como contrapartida, certo controle coercitivo sobre pessoas pobres, através de trocas envolvendo mão-de-obra, segundo Lobo (2008).

Vemos que, hoje, esse controle pode ser obtido, também, pelo simples sentimento de gratidão de quem recebe um auxílio, que desliza para a docilidade dos assistidos e produz um efeito ilusório de equilíbrio social. E, assim como no passado, o doador, seja ele uma

pessoa ou um grupo de pessoas, com interesses financeiros, pode colher o benefício, que vem a ser, além dos benefícios fiscais, a promoção pública de sua imagem pessoal ou de sua empresa como benfeitor(a), angariando para si a simpatia – e posteriormente o lucro – de uma coletividade.

Tais estratégias também favorecem o poder público, no sentido de que este se vê desonerado da difícil e custosa tarefa de encontrar e praticar soluções efetivas para problemas socioeconômicos e, ao mesmo tempo, se beneficia com certa “higienização” das cidades, através da produção de uma imagem de normalidade e aparente eficiência/qualidade administrativa – imagem interessante e favorável à manutenção da posição de hegemonia em escala global. Os governos neoliberais continuam a deixar grande parte de suas obrigações sociais por conta da iniciativa privada e de particulares. Foi nesse contexto que surgiram as ONGs em vários países, inclusive no Brasil.

O programa Jovens Embaixadores, muito embora seja uma organização governamental, além de receber o incentivo do setor privado, tem o apoio de algumas ONGs (o chamado Terceiro Setor, em termos socioeconômicos), que participam da operacionalização do trabalho voluntário após o retorno dos JEs dos EUA.

Após essa discussão dos principais pilares teóricos deste estudo, tecemos, a seguir, considerações a respeito da maneira como procederemos à análise do corpus. Perceber-se-á que são princípios filosóficos, mais do que teórico-metodológicos.

### **1.7. Para fazer a análise: a perspectiva filosófico-metodológica**

Ao observar a produção linguística feita pelos participantes da pesquisa, a análise que empreenderemos do corpus terá como foco a materialidade linguística. Fazer análise priorizando a materialidade linguística implica tratar o corpus e também as próprias condições de produção no nível do significante, como vestígio do real materializado em linguagem.<sup>14</sup>

Esse modo de fazer análise demanda o estudo das tensas relações entre o sujeito falante/falado e as formas linguísticas, pensando-se o texto como parte do discurso, como uma trama na qual o sujeito, heterogêneo, produz sentidos de acordo com as condições sócio-históricas e, portanto, com a(s) formação(ões) discursiva(s) nas quais é inscrito. As representações que são construídas na/pela linguagem e que constituem essa trama, por sua vez, provocam efeitos de sentido entre sujeitos. Esses efeitos se materializam em suas

---

<sup>14</sup> Como parte do estudo das condições de produção, analisamos, também, uma imagem, por esta ser amplamente veiculada no âmbito do universo pesquisado, condensando, na linguagem pictórica, sentidos que corroboram aqueles produzidos na materialidade linguística.

enunciações e é a partir desse pressuposto que devem ser estudados. Isso explica nossa opção teórica por perspectivas e autores que valorizam a primazia do significante, lembrando o já discutido em 1.3 e 1.4, sobre a instabilidade da relação entre os significantes e seus referentes.

Foucault ([1969] 1987, p. 28), afirma que

[t]odo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e [...] este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é previsto, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar (FOUCAULT, [1969] 1987, p. 28).

Assim, qualquer dizer é precedido por um já-dito, mesmo: ainda que as palavras sejam as mesmas, elas nunca são articuladas do mesmo modo, no mesmo momento e lugar enunciativos, como se pode entender a partir do trecho que trouxemos de Foucault. Dizeres circulam de várias maneiras nas formações discursivas; muitas vezes, silenciados.

O exterior do discurso do outro sempre constitui o nosso, mesmo que não o percebamos. A essa instância híbrida se denomina interdiscurso ou memória discursiva e o ser falante, assim, é engajado no interdiscurso, sempre de modo não-intencional de sua parte. Como afirma Coracini ([2003] 2012, p. 252),

[p]ostular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados [...] (CORACINI, [2003] 2012, p. 252).

Assim, de maneira independente de qualquer tentativa de controle do sujeito, o interdiscurso, que sempre traz a voz do outro, irá incidir no intradiscurso, que é a materialidade linguística, a produção do sujeito no que diz respeito às marcas linguísticas presentes na sequência discursiva.

Após fazer a análise do corpus, ancorada nesses princípios, é tarefa do analista rastreá-lo, observando regularidades e dispersões enunciativas, que, devidamente agrupadas, formarão eixos de análise. Foucault ([1969] 1987, pp. 32-33) vê os enunciados como acontecimentos <sup>15</sup>, nos quais se podem apreender regularidades enunciativas. O autor afirma que, ao fazer análise isolando a instância do acontecimento enunciativo, devemos

---

<sup>15</sup> Foucault ([1969] 1987, p. 32) faz essa atribuição em relação aos enunciados no sentido de que, por menores que sejam, eles surgem singularmente como irrupção histórica. O autor afirma que “o enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”, inclusive porque “está aberto à

estar seguros de não relacioná-la com operadores de síntese que sejam puramente psicológicos (a intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação) e podermos apreender outras formas de regularidade, outros tipos de relações. Relações entre os enunciados [...]; relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos [...]; relações entre enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente [...]. Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (FOUCAULT, [1969] 1987, pp. 32-33).

Ou seja, a análise de um enunciado, nessa perspectiva teórico-filosófica, não deve se dar no sentido de se “recuperar” algo que seu autor possa supostamente ter tido a intenção de fazer ou escrever, segundo sua maneira de pensar, mas de relacioná-la a outros enunciados e condições em que se dão esses enunciados. É priorizar o enunciado sobre o enunciatário, respeitando a materialidade como tal e, a partir dela, buscar regularidades e dispersões de sentidos para as quais elas apontem, sem buscar priorizar a forma desses dizeres, no que diz respeito à sua estrutura formal e suas leis de construção (FOUCAULT, [1969] 1987, p. 34), como regras sintáticas, por exemplo. Na perspectiva foucaultiana, a análise daquilo que é enunciado e do(s) conjunto(s) de enunciados não deve ser feita a partir de esquemas lógicos, cartesianos.

Quanto à análise das condições de produção, relacionamo-las ao que Foucault chama de análise das formações discursivas. Para Foucault ([1969] 1987, p. 144), “analisar uma formação discursiva é tratar um conjunto de performances verbais, ao nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso”. Assim, entendemos, a partir dessa citação de Foucault, que a análise do universo em que os jovens participantes desta pesquisa são inseridos, ao se inscreverem no programa, vai nos ajudar a entender o que esse tipo de discurso faz com os sujeitos; qual é a eficácia do discurso institucional no sentido de produzir efeitos específicos e como essa produção se dá.

A análise dos dizeres dos participantes será organizada a partir das regularidades e dispersões, encontradas em eixos de representações. Por fim, faremos a discussão dos resultados da análise, relacionando-os à hipótese de trabalho e verificando sua confirmação ou não-confirmação.

---

repetição, a transformação, à reativação e porque está ligado [...] a situações que o provocam, [...] a consequências por ele ocasionadas [...] e a enunciados que o precedem e o seguem [...]”.

## CAPÍTULO II: O DISCURSO INSTITUCIONAL E SEU ALVO

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos o universo institucional, trazendo e discutindo algumas formas de linguagem veiculadas. Além disso, caracterizamos os jovens participantes da pesquisa, bem como a maneira como se pensam os seus dizeres, de forma mais específica.

### 2.1. O universo de pesquisa

Neste item, fazemos considerações a respeito das condições de produção dos dizeres estudados nesta pesquisa, além de problematizar enunciados que ressoam uma voz institucional e discutir os registros feitos. O universo em que se produz o dizer dos jovens constitui-se do discurso e do ambiente que envolve o Programa JE, do qual fazem parte os dizeres da Embaixada dos EUA, o ambiente de recepção dos JEs nos EUA, o governo brasileiro, mesmo em seu silêncio anuente, e as organizações não-governamentais. Citando Cavallari (2005, p. 91), em palavras condizentes com a perspectiva pècheutiana,

[d]e acordo com a perspectiva discursiva, qualquer fato linguístico deve levar em conta suas condições de produção, ou seja, o contexto histórico-social, o espaço onde foi proferido, bem como o(s) lugar(es) discursivo(s) ocupado(s) pelos enunciados e pelo interlocutor das formulações analisadas. As condições de produção atuam diretamente na constituição dos sentidos e, portanto, regem os gestos de interpretação (CAVALLARI, 2005, p. 91).

Se os dizeres dos participantes de uma pesquisa são importantes, também o são as circunstâncias espaço-temporais em que esses dizeres foram produzidos. As condições sócio-históricas em que os sujeitos estão inseridos determinam o seu fazer e o seu dizer, como afirma Cavallari. Não se pode considerar da mesma maneira enunciações de sujeitos de diferentes realidades socioeconômicas, por exemplo.

Em relação à nossa opção pelo Programa JE, após nos decidirmos por estudar o modo como jovens de baixa renda se inserem na discursividade da LI, era preciso fazer uma escolha em relação ao universo e ao corpus de pesquisa. Passamos, assim, a observar os programas vigentes no Brasil, tanto os de caráter governamental como os de caráter não governamental, que contemplassem jovens de baixa renda. Optamos pelo programa Jovens Embaixadores (*Youth Ambassadors*), que nos chamou especial atenção, em primeiro lugar, por ser um programa altamente atrativo no meio socioeconômico a que se destina, já que oferece um prêmio quase imediato aos 50 primeiros classificados do processo seletivo: uma viagem aos Estados Unidos. Em segundo lugar, diferentemente da maioria dos programas que envolvem o conhecer ou o saber da língua inglesa, não é um programa de iniciativa brasileira

e, sim, norteamericana. Em terceiro lugar, atentamos para a maneira apaixonada como os participantes do programa, já contemplados com a viagem, descrevem a experiência vivida. Essa nossa impressão se deu quando assistimos a vídeos gravados na rede social *Facebook*. São filmagens desses jovens dando suas impressões a respeito de sua experiência no Programa e, especialmente, durante a viagem.

Paralelamente à nossa decisão de iniciar um contato com Jovens Embaixadores que já tivessem sido contemplados pelo Programa, empreendemos uma busca por informações a respeito do mesmo. Percebemos que o acesso provavelmente mais utilizado para essas informações é a página do Programa no *Facebook*<sup>16</sup> e que essa página, por sua vez, remete o leitor ao *site* da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil<sup>17</sup>, com maiores detalhes sobre o este e outros programas. Jovens Embaixadores (doravante JE), ou *Youth Ambassadors*, além de ser o nome de uma organização governamental, é também um dos programas da Missão Diplomática dos EUA no Brasil, de iniciativa do Departamento de Estado e da Embaixada dos EUA no Brasil, como já mencionado na Introdução. Foi operacionalizado no Brasil a partir de 2002 e continua vigente, não só no Brasil, mas, também, em alguns outros países, havendo, inclusive, a versão do Programa em que jovens norteamericanos são JEs. Os objetivos e as faixas etárias contempladas variam um pouco conforme os países envolvidos. No Brasil, o Programa tem o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, do Ministério da Educação – MEC e da rede de centros binacionais Brasil-Estados Unidos.

Os centros binacionais ou *Binational Centers* (doravante BNCs<sup>18</sup>), segundo o site da Embaixada dos Estados Unidos<sup>19</sup>,

são instituições autônomas dedicadas a prover ensino de inglês de alta qualidade e promover o entendimento mútuo entre o Brasil e os Estados Unidos através de programas culturais. Muitos BNCs também prestam serviços de aconselhamento para estudantes interessados em estudar nos Estados Unidos, além de ajudar no recrutamento para vários programas de intercâmbio com os Estados Unidos [...]. A Missão Diplomática dos EUA no Brasil mantém relações com os [...] BNCs.

Como se pode observar, segundo o texto da Embaixada, os BNCs, relacionados à missão diplomática dos EUA no Brasil, fazem o trabalho de aconselhar e recrutar jovens, para

---

<sup>16</sup> <https://www.facebook.com/JovensEmbaixadores>. Acesso em ago.2015.

<sup>17</sup> <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/jeprogram.html>. Acesso em ago.2015.

<sup>18</sup> Optamos por empregar a sigla com a ordem das letras conforme os termos em inglês (BNC/BNCs), por esta ser assim frequentemente usada em pela Embaixada, inclusive em seus textos em português.

<sup>19</sup> Acesso em ago. 2015.

um suposto entendimento mútuo entre os países, tarefa possibilitada pelo chamado domínio (ou fluência) na língua inglesa. Os BNCs recebem a chancela da Embaixada dos EUA, do centro oficial de exames de proficiência em LI da Universidade de Michigan, do Education USA (programa de apoio ao estudo universitário nos EUA), do TOEFL (exame de proficiência para estrangeiros estudarem nos EUA) e das American Spaces. Estas são plataformas que são subordinadas ao Departamento de Estado dos EUA<sup>20</sup> e fornecem informações sobre o país, sua política, cultura e princípios. Além disso, os BNCs oferecem atividades estudantis e informações sobre estudos nos EUA e recebem o apoio e a chancela da Comissão Fulbright, que fomenta estudos e pesquisa de norte-americanos e estrangeiros nos EUA e declara, em seu site, ter como *principal objetivo [...] ampliar o entendimento entre os EUA e outros países*<sup>21</sup>.

Além dos BNCs, que são considerados no site da Embaixada como instituições parceiras, também o são as Secretarias de Educação dos vários estados brasileiros, como se pode ver na aba Instituições Parceiras do Programa<sup>22</sup>, no site da Embaixada. Os professores das escolas estaduais são chamados a auxiliar no processo seletivo, orientando e avaliando alunos seus que queiram se candidatar a JEs, de acordo com os parâmetros fornecidos pela Embaixada Americana.

O Programa ainda conta com o apoio de empresas norte-americanas do setor privado (como FedEx, Microsoft, MSD, IBM e Boeing), das Câmaras Americanas de Comércio de São Paulo e do Rio de Janeiro e do Banco Bradesco.

Todo esse apoio de instâncias governamentais norteamericanas aos BNCs, que irão participar da seleção e, em parte do Programa<sup>23</sup>, da formação dos JEs na LCI, bem como a anuência colaborativa de instituições brasileiras públicas e privadas, parece se caracterizar como uma ampla rede de captura e disciplinarização de jovens nessa LC, como se poderá observar ao longo desta tese.

Outra observação que consideramos relevante nesta introdução é a de que o Programa JE não parece ter um parâmetro numérico em relação ao sintagma “baixa renda”, constante de um dos pré-requisitos para a inscrição do jovem. Enquanto algumas notícias na mídia e postagens de jovens interessados indicam alguns valores, que vão até R\$4.000,00

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.state.gov/r/iep/amerspaces/>. Acesso em ago. 2015.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://fulbright.org.br/comissao/>. Acesso em ago. 2015.

<sup>22</sup> Disponível em <http://www.jovensembaixadores.org/partners.php>. Acesso em ago. 2015.

<sup>23</sup> Os candidatos ao Programa que não se classificam entre os 50 melhores colocados no processo seletivo são contemplados com um curso de imersão na LCI, num BNC, em Brasília.

(notícia numa publicação *online* em um jornal do estado do Rio de Janeiro<sup>24</sup>), uma postagem feita a partir da página do Programa (inserida em um contexto de *chat*, via *Facebook*) indica que não há um valor fixo e que a avaliação da Embaixada quanto à renda familiar dos candidatos é feita a partir do exame de um conjunto de informações: os holerites dos pais e a observação do imóvel em que o jovem reside (após visita de um representante da Embaixada). Num arquivo em PDF, disponibilizado pela Embaixada e intitulado *Instruções/informações importantes para as instituições parceiras responsáveis pelo recrutamento e pré-seleção de candidatos*<sup>25</sup>, há, entre outras, as seguintes orientações:

- Verificar o perfil sócio-econômico da família -- se o aluno realmente vem de uma camada menos favorecida economicamente.
- Tirar uma foto do candidato + família em frente à casa dele(a), mostrando a fachada da casa.

A verificação das condições socioeconômicas dos candidatos é feita não apenas de maneira documental; os avaliadores observam presencialmente esse aspecto da vida do jovem. A foto da casa e da família é um documento a ser anexado, além das impressões do avaliador, ao dossiê do jovem. Estas, juntamente com os holerites dos pais (ou a declaração de desemprego ou emprego informal), serão a comprovação da condição de pertencente à camada social de baixa renda familiar.

Consideramos a possibilidade de os organizadores do programa, que são sujeitos norteamericanos, estabelecerem como limite entre ser e não ser de baixa renda o fato de os candidatos poderem ou não custear uma viagem de três semanas para o exterior. Assim, possivelmente, considera-se, no âmbito da Embaixada dos EUA, que uma família que não tem condições de arcar com as despesas de tal viagem é uma família de baixa renda.

## 2.2. Problematizando dizeres institucionais

A seguir, lançamos um olhar para os enunciados proferidos no seio das instituições proponentes e apoiadoras do JE. Procuramos problematizar os dizeres em relação aos objetivos e aos modos de ação para a obtenção dos mesmos, conforme declarado.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.fmanha.com.br/geral/embaixada-americana-realiza-programa-jovens-embaixadores-na-regiao>. Acesso em 2013, trazendo o valor de R\$4.500,00, atualizada em 2017 (segundo o site), com o valor de R\$4.000,00.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://go.sevenidiomas.com.br/wp-content/uploads/2015/04/2016-Instru%C3%A7%C3%B5es-para-as-institui%C3%A7%C3%B5es-parceiras.pdf>. Acesso em jan. 2018.

### 2.2.1. A (re)captura

Neste subitem, tecemos considerações a respeito do processo seletivo e dos critérios utilizados para selecionar jovens para o programa JE. Com o estudo desses critérios, pode-se perceber a que tipo de jovem o Programa visa.

Inicialmente, a título de uma contextualização mais ampla, consideramos relevante mencionar que, além do Jovens Embaixadores, a Embaixada dos EUA no Brasil tem outros programas inseridos em sua chamada “missão diplomática” em relação ao Brasil. A esse respeito, segundo o site da Embaixada, em 2015,

[a] Missão Diplomática dos EUA oferece programas nos seguintes segmentos principais: Líderes, professores, estudantes e jovens. Além disso, oferecemos vários programas para incentivar o estudo do inglês. Seja qual for seu interesse, a Missão Diplomática dos EUA no Brasil precisa de sua ajuda para construir o relacionamento EUA/Brasil a fim de garantir um futuro brilhante para os dois países.

- Promover integração entre líderes
- Compartilhar melhores práticas com diretores de escolas e professores
- Oferecer oportunidades a estudantes
- Atuar junto aos jovens
- Ensinar inglês e compartilhar a cultura americana
- Orientar sobre estudos nos EUA

Esse excerto traz uma lista de itens, que parecem ser objetivos da Missão Diplomática dos EUA no Brasil, muito embora não sejam apresentados como tal. Essa impressão é causada pelo fato de que os itens estão elencados em verbos na forma infinitiva, o que produz o efeito de sentido de que são ações elencadas para serem executadas, no âmbito dos programas da Missão. Assim como no caso do JE, esses outros programas parecem focar o estímulo de estudantes e professores a conhecer, vivenciar e se identificar com a cultura norte-americana, sempre na/através da LCI, pois envolvem cursos ou estágios nos EUA. O discurso é o mesmo empregado no JE: com um caráter neoliberal, prega-se a cooperação entre os países (como se pode observar em *promover a integração [...]*, *compartilhar [...]*, *atuar junto a [...]* e *orientar*) e o sucesso pessoal e profissional, como se pode perceber em *Líderes*, *oportunidades*, *atuar* e *melhores práticas*. Inclusive, o trecho *a fim de garantir um futuro brilhante para os dois países* simula que os dois países se encontrariam em pé de igualdade, mas a ideia de *um futuro brilhante* é altamente questionável, pois dificilmente esse ideal e os planos seriam os mesmos para os jovens dos dois países. A atribuição do adjetivo *Líderes* aos participantes (a serem) selecionados aponta para a ideia de que estes seriam socialmente bem relacionados e, portanto, potenciais divulgadores de uma boa imagem dos EUA. Ao mesmo tempo, essa adjetivação produz um efeito de sentido de superioridade concedida aos

participantes dos programas, ao supostamente terem chances de serem economicamente bem sucedidos através de seu engajamento como JEs (já que o termo *Líderes* remete ao jargão empresarial) e, além disso, apelando para o desejo de reconhecimento, que é bastante típico do adolescente e, muito mais, do jovem de baixa renda.

Da mesma forma, é questionável a ideia de se *garantir* um futuro brilhante, já que nada é garantido; o que há são atitudes fortemente incentivadas. Além disso, todos os itens sugerem que estão sendo oferecidas condições melhores; portanto, supõem que o que se tem, no Brasil, não é bom, ou é de qualidade inferior ao que a Embaixada e/os EUA têm a oferecer. Independentemente de se ter ou não condições boas ou ruins e se precisar ou não de ajuda, a maneira como são colocados os objetivos e os modos de operacionalização do programa apontam para uma posição, assumida pela Embaixada, de superioridade, de quem tem algo que é bastante atrativo para o outro a quem supostamente faltam atrativos.

A seleção dos jovens que participam a cada ano se dá através de um processo seletivo lançado em todo o Brasil, visando a contemplar representantes de todos os estados. Os cinquenta melhores colocados no processo são premiados com uma viagem de três semanas aos EUA, enquanto os semifinalistas (cerca de 130 jovens) ganham um curso de imersão na LCI na Casa Thomas Jefferson, um BNC, em Brasília. O nosso estudo focará os finalistas, pela sua experiência do contato presencial com o Outro-estrangeiro.

Quanto aos objetivos do programa, consta o seguinte no site da Embaixada norte-americana:

[o] Programa Jovens Embaixadores busca beneficiar alunos brasileiros da rede pública de ensino que são exemplos em suas comunidades por meio de sua liderança, atitude positiva, consciência cidadã, excelência acadêmica, [sic] e conhecimento da língua inglesa.

Esses objetivos de estímulo a uma conduta aparentemente desejável, baseada numa suposta relação de consenso internacional, se consolidam no conjunto de rígidos critérios para a seleção dos jovens que irão participar do programa, como se vê a seguir, em trecho do site da Embaixada.

#### **Pré-requisitos para o programa de 2014/2015:**

- Ter entre 15 e 18 anos (candidatos não poderão ter mais que 18 ou menos que 15 anos no dia 31 de janeiro de 2015).
- Jamais ter viajado para os Estados Unidos.
- Ter boa fluência oral e escrita em inglês.
- Ser aluno do ensino médio na rede pública.
- Pertencer à camada sócio-econômica menos favorecida.
- Ter excelente desempenho escolar.
- Ter perfil de liderança e iniciativa.

- Ser comunicativo.
- Possuir boa relação em casa, na escola e na comunidade.
- Estar engajado, por pelo menos 1 ano, em atividades de responsabilidade social/voluntariado.

Percebe-se, nesses objetivos e critérios de seleção declarados, um projeto de estímulo à boa conduta, através da premiação pontual a jovens que sejam “exceções”. São critérios bastante específicos e restritivos, se pensarmos que essas características são raramente encontradas todas em uma mesma pessoa, especialmente no Brasil, país em que, sabidamente, há grande carência de recursos no sistema político-educacional, sobretudo na rede pública de ensino. Observemos, por exemplo, o sintagma *excelência acadêmica*, que remete à ideia de perfeição, a partir de um desejo de completude (sempre inatingível, como se poderá observar mais adiante). Ora, o adjetivo *acadêmica* implicaria o desempenho discente em um curso de nível superior, o que não é o caso de nenhum candidato a JE, já que o público-alvo são alunos do ensino médio. A observação desse sintagma reitera uma possível produção de efeito de sentido de que se espera dos jovens um nível de comprometimento com a vida estudantil incompatível com sua faixa etária e com as condições intelectuais que teriam enquanto estudantes do ensino médio.

Em relação ao critério que estabelece que o jovem candidato não deve *[j]amais ter viajado para os Estados Unidos*, observamos que este parece ter a função de garantir que o país receptor lhe seja apresentado apenas através do foco da Embaixada, que é um olhar específico, enviesado, já que proposto pelo Programa e, portanto, discursivizado pela instituição proponente. O jovem que não teve um contato prévio com a LCI, no país de origem, terá, em seu período de três semanas, acesso a um recorte de uma LC, ou, dizendo de outra forma, ele terá acesso a um país narrado pelo seu poder público, através da voz da sua Embaixada. E, do país, ele só verá aquilo que for definido pela Embaixada como o que deve ou interessa ser mostrado. Ou seja, seu contato com a LCI dar-se-á a partir da voz e do olhar do Outro-Embaixada dos EUA.

Problematizamos o sintagma *responsabilidade social*, presente no último pré-requisito elencado pela Embaixada, como carregado de um sentido próprio nos campos da economia e da assistência social. Ao buscar aporte teórico para apreender o funcionamento desse sintagma no contexto desta pesquisa, entendemos que o termo remete ao âmbito empresarial. A esse respeito, Eon (2015, p. 1) afirma que

[a] responsabilidade social é quando empresas, de forma voluntária, adotam posturas, comportamentos e ações que promovam o bem-estar dos seus públicos interno e externo. É uma prática voluntária pois não deve ser confundida exclusivamente por ações compulsórias impostas pelo governo

ou por quaisquer incentivos externos (como fiscais, por exemplo). O conceito, nessa visão, envolve o benefício da coletividade, seja ela relativa ao público interno (funcionários, acionistas, etc.) ou atores externos (comunidade, parceiros, meio ambiente, etc.) (EON, 2015, p. 1).

Apesar das palavras aparentemente despreziosas citadas acima, Eon (2015, p. 2) afirma, mais à frente, em seu texto:

[é] importante frisar que o conceito não deve ser confundido com filantropia ou simples assistência social [...]. Não há viés assistencialista uma vez que há uma lógica embutida de desenvolvimento sustentável e crescimento responsável. A maior parte das empresas que adotam posturas socialmente responsáveis auferem um crescimento mais sustentável, ganhos de imagem e visibilidade e são menos propícias a litígios ou problemas judiciais (EON, 2015, p. 2).

Como se pode perceber, a responsabilidade social vem a ser um conjunto de atitudes que uma empresa toma, como as de proteção à criança, ao meio-ambiente, ao trabalhador, enfim, o fato de “[a]gir de modo aceito como correto pela sociedade” (EON, 2015, p. 3), que, por sua vez, será a consumidora de seus produtos ou serviços. Há, aí, a contrapartida da construção de uma imagem socialmente bem aceita, o que irá garantir ou alavancar os lucros da empresa. Eon (2015, p. 2) até cita as variadas certificações socioambientais que uma empresa pode pleitear ao ter comprovadas ações “socialmente responsáveis”. Entre elas, as “mais cobiçadas” atualmente, segundo o autor, são o Selo Empresa Amiga da Criança, o ISO 14000, o AA1000, o SA8000 e o ABNT-ISO 26000. Esses certificados são comumente ostentados por muitas empresas em seus produtos ou em suas variadas formas de comunicação com seus clientes, uma vez que “atest[a]m sua boa prática empresarial”, segundo o autor. São “selos” que podem fazer diferença para uma empresa, no sentido de que podem atrair a simpatia do cliente e, assim, influir positivamente na decisão de compra de um produto ou serviço.

Friedman (1970, p. 6) reflete que, na prática, a doutrina da responsabilidade social é muito mais um disfarce para ações que, na realidade, têm por base outros motivos, diferentes daqueles que normalmente motivariam essas ações. O economista exemplifica sua afirmação pensando que uma empresa, ao destinar verbas para conferir benefícios à comunidade em que se insere, pode, como consequência, conseguir os melhores funcionários, economizar na folha de pagamentos e reduzir eventuais perdas referentes a furtos ou sabotagem, além de reduções fiscais concedidas legalmente. Entendemos que o autor provavelmente se refere à imagem positiva que projeta a empresa na comunidade, além de mencionar a real contrapartida governamental que é a redução de impostos, praticada em muitos países.

Garcia (2004, p. 7) afirma que “[a] combinação entre interesses privados e virtudes públicas está em alta no mundo dos negócios e [...] as empresas querem ver seus nomes ou de seus produtos associados à ideia de responsabilidade social”. Ademais, a autora pontua, também, que em alguns países, a responsabilidade social se dá devido a mudanças sociais que exigem maior engajamento das empresas “a favor” da sociedade, podendo resultar em ações concretas, como uma maior preocupação em relação aos produtos e sua adequação ao uso pelos consumidores, bem como maior zelo em relação a questões trabalhistas e ambientais. Em outros países, afirma Garcia (2004, p. 8), ela consiste de “estratégias de marketing que buscam associar o produto ou a empresa a um conjunto de valores favoráveis”. A autora conclui que, em comum, ambas as abordagens têm buscado “relativizar o aparente antagonismo entre interesses privados e compromissos públicos”.

Retomando nosso olhar sobre os critérios de seleção do Programa Jovens Embaixadores, a nosso ver, o conjunto de critérios para a seleção dos candidatos à “viagem-prêmio”<sup>26</sup> delinea esse programa dos governos federais dos países envolvidos como uma maneira de uniformizar e disciplinar jovens, tendo o discurso do “marketing do bem” como um poderoso instrumento de captura, estratégia do poder disciplinar, num processo de docilização dos corpos e mentes para que sejam produtivos, como teoriza Foucault (1999) e conforme discutido no Capítulo I desta tese. Também podemos pensar no processo seletivo do JE como numa estratégia típica do que Foucault chama de tecnologias de poder, que, por sua vez, figuram entre outros tipos de tecnologias, constituindo o que o autor chama de governamentalidade (FOUCAULT, [1982] 2004), já abordada em 1.6.2. Além disso, esses critérios rigorosos e exigentes produzem o efeito de sentido de que o programa funciona como um prêmio para os alunos que são muito bons, destacando-se dos demais. Dessa forma, coloca o programa, assim como o país que o promove, num patamar de superioridade em relação ao país receptor. No material referente ao programa JE, no site da Embaixada dos EUA, percebe-se que é esperada dos jovens uma conduta que, inclusive, sirva de modelo para outros jovens, já que se buscam *alunos que sejam exemplos em suas comunidades*.

Como se pode ver, a maneira como se dá o agenciamento dos jovens a esse tipo de poder, através do programa, pode ser observada a partir da disposição das informações a respeito do mesmo, principalmente na rede social *Facebook* e no site da Embaixada dos EUA. Além dos textos escritos na página do Programa no Facebook e no site da Embaixada, outros

---

<sup>26</sup> Chamamos a viagem de “viagem-prêmio” devido à maneira como esta é representada no dizer da Embaixada dos EUA e dos próprios JEs, isto é, como um prêmio aos jovens que se adequam ao que é esperado da Embaixada: são bons alunos, bons filhos e bons cidadãos.

tipos de conteúdo midiático também funcionam de maneira aparentemente bem eficaz no agenciamento dos jovens, como postagens individuais dos próprios jovens e vídeos no *YouTube*.

### 2.2.2. Uma imagem que chama



Embora nosso foco não recaia sobre a análise de imagens, optamos por observar e discutir a imagem do logotipo do JE, constante da página do Programa no Facebook, como uma mostra de como outras formas de materialidade também operam entre os modos de agenciamento do Programa, em conjunto com a materialidade linguística. Além disso, trata-se de uma imagem que atrai a atenção de quem busca informações *online* e que, a nosso ver, é bastante coerente com a proposta da Embaixada. O logotipo que

trazemos é o que foi utilizado na divulgação do processo seletivo de 2015, que selecionou jovens para a viagem de 2016. O gesto interpretativo que fazemos sobre essa imagem respalda-se na perspectiva de leitura preconizada por Coracini (2015) e na noção de “intericonicidade”, de Courtine (2013).

Segundo Coracini (2015, p. 123), “o gesto de leitura apela diretamente para o olhar, pois lê-se a partir de sinais – gráficos ou não, quer se trate de texto verbal ou não verbal”. Assim, a imagem que trazemos pode e deve ser lida como um texto que cumpre determinados propósitos no contexto em que se situa e que, portanto, produz efeitos de sentido que devem ser observados.

Courtine (2013, p. 42) relaciona imagens a um modelo de discurso, argumentando que “o discurso tanto pode ser um fragmento de imagem quanto uma centelha de linguagem”. O autor empresta da noção de memória discursiva (apresentada em 1.7) sua argumentação para a análise de imagens. Assim como, no caso da memória discursiva, “não existem discursos que não sejam interpretáveis sem referência a uma tal memória”, pois existe um “sempre já” do discurso, o autor também relaciona a memória discursiva à imagem, afirmando que

[...] toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e esta cultura supõe a existência junto ao indivíduo de uma memória visual, de uma memória de

imagens onde toda imagem tem um eco. Existe um “sempre já” da imagem [...]. A noção de intericonicidade [...] supõe colocar em relação imagens externas, mas igualmente imagens internas, imagens da lembrança, imagens da memorização, imagens das impressões visuais estocadas pelo indivíduo. Não existe imagem que não nos faça ressurgir outras imagens, tenham elas sido outrora vistas ou simplesmente imaginadas (COURTINE, 2013, p. 43).

Courtine estabelece um paralelo entre a relação enunciado-memória discursiva - interdiscurso e a relação imagem-memória visual-intericonicidade. Para o autor, nenhuma imagem seria totalmente inédita, no sentido em que teria um eco no *sempre já* das imagens. De acordo com essa linha de pensamento, uma imagem aparentemente nova para o sujeito sempre invocaria uma inscrição (na memória) de uma experiência visual vivida anteriormente, seja de impressões visuais internas, armazenadas consciente ou inconscientemente no psiquismo do sujeito, em algum nível de memória, ou de impressões vindas da exterioridade visual do sujeito. Sem essa noção, não haveria a possibilidade do emprego de imagens em campanhas publicitárias ou políticas, pois não haveria um referencial ao qual o sujeito pudesse se voltar, um referencial a servir como pressuposto de uma proposição imagética. Pensamos que a maioria das proposições imagéticas supõem não apenas imagens que a ela se relacionam, mas, também, enunciados linguísticos que se formam ou se movimentam para constituir discurso. É o que podemos observar no logo do JE.

Vejamos a maneira como o logotipo parece operar esse movimento de rememor(iz)ação e relação entre imagens, a nosso ver, fazendo parte de um movimento maior, na estratégia de captura de jovens em relação ao programa da Embaixada norte-americana.

A imagem do logotipo, que vem sendo reeditada com poucas alterações desde a primeira edição do programa, consiste de duas formas coloridas se tocando. As alterações de um ano para outro estão basicamente nos contornos da imagem e na imagem de fundo. A foto do fundo da imagem que trouxemos é exclusiva da edição de 2016, constante da página do Programa no *Facebook* e do site da Embaixada.

As cores e as estrelas das formas que compõem o logo remetem o jovem brasileiro – alvo da campanha publicitária – a, pelo menos, três outras imagens inscritas na memória coletiva brasileira/ocidental: a das bandeiras dos EUA e do Brasil, a do mapa dos continentes e uma imagem que se assemelha a uma chama, ao mesmo tempo em que os formatos das bandeiras foram desenhados de formas bem semelhantes, produzindo um efeito de apagamento de diferenças entre os dois países. Constrói-se um efeito de grandeza brasileira, comparável à americana e, talvez, até um efeito de parceria entre os dois países, provocado pelo contato entre uma bandeira e a outra – ambas parecem estar se tocando, com a bandeira

brasileira dando suporte à americana – ou uma chama acendendo a outra. O fato de as duas bandeiras estarem juntas também aponta para o sentido de que haveria algo em comum entre os países representados. Esse efeito é reiterado na evocação da presença de estrelas brancas em ambas as bandeiras, simbolizando os estados.

Tais efeitos de aproximação entre os países parecem operar como estratégia de captura, no processo de identificação imaginária por parte dos brasileiros. Além disso, as duas bandeiras têm formatos que se assemelham ao de chamas, sugerindo a imagem de piras olímpicas, uma se unindo à outra. Assim como no esporte praticado em equipe, ambas as chamas poderiam se unir num esforço conjunto, num evento conjunto, formando o que pareceria ser uma chama só, com a chama brasileira alimentando a chama americana. Ocorre que a chama olímpica remete não somente a jogos olímpicos, mas também à ideia de competição entre os “melhores” e de vitória. Pensa-se, então, numa espécie de ganho de ambos os países através do contato desses jovens; porém, a vitória dos EUA é sempre a maior, o que é representado pela chama norteamericana, maior do que a brasileira – e, além disso, sendo acesa ou alimentada pela chama brasileira.

Observando a imagem de fundo, vê-se uma estrada, o que sugere progressão, desenvolvimento em direção a algo que estaria num ponto mais avançado do caminho, produzindo o sentido de que o programa JE (representado pelo logo) seria o veículo no qual se progride rapidamente em direção a um objetivo. Esse efeito é reforçado pelas linhas presentes na imagem, todas convergindo para um mesmo ponto, ao qual se direciona o olhar do leitor: o logotipo, ou seja, o Programa JE. Quanto ao efeito de embaçamento empregado na foto (técnica fotográfica de *zooming*), este aponta para a ideia de movimento e velocidade, remetendo o leitor da imagem ao sentido de rapidez na viagem. A ideia de movimento rápido contribui para a captura do olhar do jovem brasileiro, que se encontra numa faixa etária em que se é normalmente mais inquieto e se desenvolvem tarefas com mais rapidez, sobretudo na atualidade, em que se acha inserido em um tempo-espaço em que tudo ocorre e muda com bastante rapidez. Relaciona-se a participação no Programa à ideia de rápido avanço e ascensão na vida do participante, já que uma estrada normalmente leva alguém adiante e uma chama olímpica evolui sempre para cima e remete à ideia de sucesso.

Essa imagem, que aqui trouxemos, foi selecionada entre outras imagens veiculadas no universo do Programa, como uma mostra dos modos como formas não-linguísticas de linguagem também operam intensamente na captura dos sujeitos.

### 2.2.3. Exceções

Iniciativas como a do JE, à primeira vista, podem soar para muitos como fragmentos do discurso da inclusão social, atualmente vigente e ainda em alta no Brasil. Porém, o olhar discursivo para o conjunto de exigências que compõem o processo seletivo sinaliza para uma engrenagem de produção de alguns cidadãos socialmente integrados e úteis, na medida em que se submetem a um conjunto de regras bastante específicas. Visa-se a selecionar jovens altamente empenhados nos estudos (especialmente de inglês) e habituados a ajudar outras pessoas sem obter remuneração. Além disso, eles devem ter atitudes de “liderança” e um bom relacionamento familiar, isto é, serem dóceis e influentes em seu convívio social e com os membros de sua família. Lembremo-nos de que todas essas características devem ser obtidas apesar do fato de que os jovens estão no auge da adolescência<sup>27</sup>, idade da vida em que, normalmente, o sujeito é mais contestador (e não dócil como convém ao programa) – e muitas vezes se vê obrigado a distribuir sua energia física e psíquica entre o estudo (por contingência), o lazer (por demanda psíquica da própria faixa etária) e, não raro, o trabalho, (também por contingência, considerando-se a condição de pertencer a uma camada socioeconômica desfavorecida e precisando trabalhar de maneira a gerar renda para a família – o que, geralmente, inviabiliza um tempo disponível para desenvolver atividades voluntárias, não remuneradas). Temos, então, em uma primeira etapa da participação no programa, algo que beneficia a exceção e não a coletividade. Permite-se, com o apoio de muitas instituições, inclusive do próprio governo federal, a instauração de um programa que beneficia jovens de baixa renda, porém, excluindo ao invés de incluir.

Se observarmos o conjunto de atributos necessários para ser um JE (ser de família de baixa renda, líderes comunitários, filhos bem-comportados, voluntários, estudiosos e bons conhecedores da LI) e se pensarmos que poucos jovens os têm de uma só vez, uma palavra que os definiria – e que é enunciada nos dizeres da Embaixada – é *exemplo*. A caracterização dos JEs como exemplos, sob uma perspectiva desconstrutiva, os coloca, fatalmente, na posição de exceções. Agamben ([2002] 2014, pp. 28-29) relaciona os termos exceção e exemplo, afirmando que,

enquanto a exceção é [...] uma exclusão inclusiva (que serve, isto é, para incluir o que é expulso), o exemplo funciona antes como uma inclusão exclusiva [...]. O que o exemplo demonstra é seu pertencimento a uma classe, mas, precisamente por isto, no mesmo momento em que a exhibe e delimita, o caso exemplar escapa dela [...]. Se perguntamos, então, se a regra se aplica ao exemplo, a resposta não é fácil, visto que ela se aplica ao exemplo. O exemplo, digamos, é excluído do caso normal não porque não

<sup>27</sup> A passagem pela adolescência será abordada um pouco mais longamente no subitem 2.3.2.

faça parte dele, mas, pelo contrário, porque exhibe seu pertencer a ele. Em todo caso [...], exceção e exemplo são conceitos correlatos, que tendem, no limite, a confundir-se e entram em jogo toda vez que se trata de definir o próprio sentido da participação dos indivíduos, de seu fazer comunidade (AGAMBEN, [2002] 2014, pp. 28-29).

Assim, observamos que os JEs, ao serem jovens-exemplos, são, ao mesmo tempo, exceções, já que têm, em sua história de vida, características que os diferenciam da maioria dos demais jovens. Mas, ao mesmo tempo, são jovens brasileiros como os outros (que não são JEs) e, como tal, juntam-se a eles, em seu retorno da viagem-prêmio, para difundir as ideias e ações para as quais foram disciplinados. Essas ideias são, basicamente, os valores da LC inglesa-norte-americana e o trabalho voluntário, que assumiram o encargo de praticar, liderar localmente e difundir no Brasil.

O apoio do governo brasileiro a esse tipo de iniciativa parece um movimento de produção de efeito de ação social, como estratégia de uma política compensatória, na qual não se trata das causas dos problemas e, sim, de seus efeitos. Além disso, faz-se uma oferta a todos, mas poucos poderão desfrutar dos benefícios: favorece-se uma pequena parcela da população jovem, compensando-a (ilusoriamente) pelas falhas existentes no sistema de educação pública e pela escassez de oportunidades de desenvolvimento para o jovem brasileiro. Portanto, esse tipo de iniciativa compensatória inscreve o Estado brasileiro numa situação de culpa constitutiva, no âmbito das relações sociais. Aceita-se a ajuda que vem de fora do Brasil, enquanto se produz o semblante de um Estado inclusivo, como se fosse um benefício social concedido pelo poder público brasileiro a todos os jovens que preencham os requisitos. O que não fica tão aparente, a um primeiro olhar, é que somente alguns se beneficiam com as mudanças que poderão ocorrer em suas vidas.

#### **2.2.4. O sonho (inter)americano convidando à inscrição**

How far is your dream from your reality? [...] we all have some dreams we thought would never happen or / it may come true in a longer future / but then – the opportunity comes – and YOU – can't lose it [...] it's a big dream – isn't? [...] now – you have the chance to fight for your dreams / and make them come true / are you prepared? [...] NEVER GIVE UP ON YOUR DREAMS <sup>28</sup>

<sup>28</sup> Disponível no site *YouTube*, em: [https://www.youtube.com/watch?v=S-\\_B53PdE4M](https://www.youtube.com/watch?v=S-_B53PdE4M). Acesso em mai. 2016. Tradução do excerto: Qual é a distância entre o seu sonho e a sua realidade? [...] Todos nós temos alguns sonhos que pensamos que nunca iriam acontecer ou / ele pode se tornar realidade num futuro mais distante / mas aí – vem a oportunidade – e VOCÊ – não pode perdê-la [...] é um grande sonho / não é? [...] agora / você tem a chance de lutar pelos seus sonhos / e torná-los realidade / você está preparado? [...] NUNCA DESISTA DOS SEUS SONHOS.

O excerto que inicia este subitem é a transcrição de parte de um vídeo, disponível no *YouTube*, de divulgação do Programa Jovens Embaixadores, em sua edição de 2015. Tomamos esse vídeo como materialidade a ser estudada, como uma mostra da voz da Embaixada, presente do dizer dos JEs, observando que é um vídeo editado, com gravações de JEs em diferentes cenários. Pensamos que seja um vídeo provavelmente feito com trechos de cada jovem sendo filmado em sua cidade de residência (ou outro local) e enviado para que fosse editado, com todas as falas organizadas em sequência. Assim, tanto a sequência quanto o *script* do vídeo podem ter sido total ou parcialmente pré-definidos pela Embaixada – ou pelos próprios jovens, por orientação da Embaixada. Também podem ter sido pré-definidos os cortes de edição que se percebem dos trechos de áudio. De qualquer forma, observa-se que a palavra *dream(s)* é a palavra-chave da pergunta que inicia o texto e, além disso, ela é repetida várias vezes.

Para um brasileiro jovem, de situação socioeconômica pouco favorecida, viajar sem custos para um país mais desenvolvido pode ser comparado a um sonho, se pensarmos que isso seria praticamente impossível de outra maneira. E, se pensarmos que o dizer dos jovens é inevitavelmente constituído e atravessado pelos dizeres da Embaixada, podemos relacionar a incidência do significante *sonho* neste excerto ao construto histórico do *sonho americano*, uma produção dos EUA destinada a seus próprios cidadãos e aos de outros países, como um ideal a ser alcançado.

O sintagma *American Dream* (sonho americano) foi cunhado por James Truslow Adams (1931), em sua obra *The Epic of America*, publicada pela primeira vez nos EUA em 1931 e traduzido para o português e publicado em 1940, como *A epopeia americana*. Escrita logo após a Grande Depressão nos EUA, num período entre guerras mundiais, a obra tem raízes na Declaração da Independência dos EUA e traz ideais de uma nação perfeita e próspera, tornando o sintagma *American dream* o ícone de um ideal a ser alcançado por muitos. Nesse contexto, o significante *dream* (sonho), no texto de Adams, remetia a ideais de sucesso e prosperidade, através de oportunidades iguais para todos, através de trabalho e de acordo com as habilidades e conquistas de cada cidadão. Mais tarde, com o ressurgimento da economia norteamericana no cenário pós-guerra, os sentidos desse ideal foram deslizando cada vez mais, até remeterem a riqueza e poder, mais do que a simples prosperidade. Além disso, esses sentidos se difundiram – e ainda vêm se difundindo – por muitos outros países, especialmente no mundo ocidental, com o construto do sonho americano sendo operacionalizado através do incentivo à indústria dos bens de consumo e do entretenimento e outras estratégias.

A difusão de uma cultura sobre outras implica a disseminação da língua falada nesse país que se difunde, essa LC. Portanto, com essa difusão dos ideais norte-americanos, a língua do país, como parte da sua cultura, vem se instalando há décadas pelo mundo. Ao longo da história, a partir do século XX, essas estratégias de disseminação da LCI foram e vêm funcionando como um modo de 1) agenciar grandes massas de pessoas de outros países e 2) construir uma imagem positiva perante os cidadãos americanos e perante o mundo – garantindo, assim, a continuidade do agenciamento capitalista, que, desde o século XX, já se instaurava – e a manutenção da hegemonia norte-americana no cenário sócio-econômico-cultural em escala global. O sonho americano passa a ser um ideal ocidental e não apenas norte-americano.

Iniciativas variadas do governo dos EUA operam no sentido de garantir que a cultura e a economia norte-americanas sejam valorizadas por povos de outros países, como uma condição à qual também desejem chegar, seja como nação, seja individualmente. Muitos sujeitos, no registro do imaginário, atribuem aos Estados Unidos uma posição de superioridade em relação ao seu país de origem e sonham com condições de vida semelhantes às desfrutadas nesse país.

Trazemos, como mais um exemplo disso, um trecho dos dizeres da Embaixada dos EUA, a respeito dos vários programas que fazem parte da missão diplomática do país no Brasil, cujos objetivos declarados no site incluem *[c]ompartilhar melhores práticas com diretores de escolas e professores*. Nessa frase, percebe-se o efeito de que os professores norte-americanos teriam práticas (pedagógicas?) *melhores* do que as dos professores brasileiros e que estariam dispostos a compartilhá-las. O enunciado aponta, então, para a ideia de superioridade, bem como um gesto de generosidade, por parte dos professores norte-americanos. Constrói-se, assim, em alguns pontos de um discurso aparentemente humanitário, uma identidade para o brasileiro, como alguém que não está bem como está, enquanto se reforça a contrapartida dessa afirmação: a de que os EUA são um país superior. Ao longo do tempo da viagem dos JEs aos EUA, essa construção se dá na e através da LCI-norte-americana, através da aderência formulada por Pennycook (1998) e discutida em 1.4.6.1, nesta tese.

Donna Hrinak era a Embaixadora dos EUA no Brasil no período de 2002 a 2004 (o período da criação do programa) e se diz idealizadora do JE. Em uma gravação<sup>29</sup> enviada

---

<sup>29</sup> acesso em 16/08/2015, em <https://www.youtube.com/watch?v=m9y70N7dXyo>. Embora o vídeo pareça ser uma entrevista, só consta do vídeo a fala de Donna Hrinak e não se ouvem perguntas de um eventual entrevistador.

ao *YouTube* pela Embaixada dos EUA em 5/11/2011, a respeito da origem do programa, Donna afirma que a ideia de iniciar o programa surgiu quando ela assistia à televisão num certo dia e viu a notícia e a imagem de jovens de um outro país da América Latina queimando uma bandeira dos EUA, o que a moveu a ponto de querer mostrar aos jovens (a começar pelos brasileiros) como é o dia-a-dia de seu país. Observa-se, nessa afirmação de Donna, a preocupação que acabamos de mencionar com a imagem dos EUA nos países sul-americanos. Assim, o objetivo do lançamento de um programa como o JE, tendo como seu primeiro alvo o Brasil, parece ser o de mudar a imagem dos EUA nos países sul-americanos. E o fato de iniciar esse projeto no Brasil provavelmente se deve ao fato de que o Brasil é, no imaginário americano, o país mais desenvolvido do Cone Sul, com grande influência sobre os demais países. Talvez seja por isso – e também pela extensão geográfica do Brasil – que, no logotipo do programa, a bandeira do Brasil ocupa, no mapa, a posição de todo um continente, como se representasse toda a América do Sul.

No dizer de Donna Hrinak, nessa mesma entrevista, captura-se a construção de sentidos não somente de uma espécie de “amizade” pretendida entre os dois povos, mas também de certa relativização de diferenças, como se percebe no final de sua fala, ao dirigir-se aos jovens, aos quais a ex-embaixadora envia uma espécie de recado. Ela se refere aos jovens americanos como homólogos aos brasileiros, usando o termo *contrapartes* (que carrega a ideia de certa semelhança ou complementaridade), e enuncia a simulação de uma aproximação entre ambos, principalmente a partir dos brasileiros:

[...] se lembrem sempre de que são embaixadores e o que quer dizer ser embaixador? primeiro / embaixador é um verbo / quer dizer que o embaixador é muito ativo / e espero que vocês aproveitem demais / com atividades com as suas famílias / é: em em Washington conhecendo os é: o: ah governo dos Estados Unidos mas sobretudo / com os seus / homólogos lá não? com contrapartes lá / conhecendo / os sonos as a:s / ideias as / visões dos jovens dos Estados Unidos que acho que / vão então saber que: somos muito mais parecidos do que diferentes

A comparação que Donna estabelece no final do excerto, em *somos muito mais parecidos do que diferentes*, (d)enuncia a pressuposição de que os dois países são considerados diferentes, como consta do imaginário nacional tanto de um país como do outro, mas, ao mesmo tempo, a frase funciona como um convite à identificação e, portanto, à homogeneização, já que os dois países são enunciados como semelhantes justamente por uma representante da LCI. Um dizer assim, proferido por alguém que é um representante do próprio sonho americano, adquire efeito de verdade, devido à posição que este ocupa, em termos de poder.

A menção da ex-embaixadora a *sonos* (sonhos), *ideias e visões* como sendo semelhantes entre jovens brasileiros e americanos, salienta a pretendida ideia de homogeneidade (pela simulação do apagamento das diferenças), como estratégia empregada na captura de jovens brasileiros de baixa renda, por meio de identificação com o outro bem-sucedido. Para o jovem brasileiro de baixa renda, a possibilidade do acesso, mesmo que temporário, às condições socioeconômicas desse outro bem-sucedido, acabam se configurando como um sonho; o sonho americano, do qual ele poderá usufruir por alguns dias. Além disso, em representações que constroem um efeito homogeneizante entre países, segundo Grigoletto (2003, p. 354), “predominam imagens e conteúdos edulcorados que dissipam os possíveis conflitos e a diversidade”. Apagando diferenças e singularidades, uma nação hegemônica traz para si a simpatia e a anuência do outro, da outra nação, mantendo, de modo docilizante, sua posição hegemônica.

As palavras *verbo* (empregada em relação à função esperada de um jovem embaixador) e *muito ativo*, que remetem à ideia de ação, indicam que parece ser esperado do JE um conjunto de ações, no sentido de produzir efeitos de sentido específicos – talvez o sentido de que se deve fazer alguma coisa, como resultado da participação no Programa, e que este não se limita apenas a passeios, discussões e palestras.

A ex-embaixadora define o substantivo *embaixador* como verbo, embora ela pareça ter conhecimento suficiente de gramática para saber que, na realidade, essa palavra não é um verbo. Ao explicar que *quer dizer que o embaixador é muito ativo*, percebe-se um aparente apelo à ação dos JEs a empreender ações que levem ao cumprimento de sua missão, estabelecida antes do início da viagem: trabalhar ajudando o outro na resolução de seus problemas sem receber remuneração.

O envolvimento com ações voluntárias, segundo a proposta assistencialista da Embaixada dos EUA, se concretiza, invariavelmente, logo após o retorno dos jovens ao Brasil, com o engajamento dos mesmos em várias atividades, como oficinas de dança, música, artes e esportes, atividades de leitura e oficinas da chamada liderança social e de dicas para exames como o ENEM, arrecadação de itens alimentícios e de higiene, com a montagem de cestas para doação a famílias carentes e asilos, convívio com idosos em asilos, ações de estímulo à preservação ambiental e outras. A atividade voluntária é geralmente viabilizada pela parceria entre ONGs<sup>30</sup> locais, presentes nos vários estados de origem dos Jovens Embaixadores, os centros binacionais e a Embaixada dos EUA. Em alguns casos, há a

---

<sup>30</sup> Uma discussão em relação ao funcionamento das ONGs, especialmente no Brasil, encontra-se no subitem 1.6.4.2 desta tese.

participação de grupos religiosos nas ações e o apoio do poder público local, com a prefeitura ou o governo estadual cedendo o espaço de escolas públicas. As pessoas relacionadas como responsáveis pelos projetos voluntários e a quem se deve dirigir para contato são JEs que já tiveram a experiência da viagem ou funcionários da Embaixada, como se lê numa lista<sup>31</sup> constante do site da Embaixada, com nomes de jovens, e informações para contato com os mesmos, que verificamos serem jovens já contemplados com a viagem.

### **2.3. Os participantes e o olhar lançado sobre seus dizeres**

Nesta seção, abordamos, especificamente, por que e como ouvimos os JEs, além de situarmos temporalmente os seus dizeres, em relação ao discurso institucional e ao contexto psíquico que os circunda nessa fase (adolescente) de suas vidas.

#### **2.3.1. Tratando a materialidade linguística: sobre os dizeres institucionais e os dos participantes**

Após assistirmos a vários vídeos no *YouTube* com jovens falando sobre as vantagens que veem no programa, decidimos estudar alguns deles para análise das condições de produção. Considerando-se que esses vídeos têm o propósito de divulgar o programa e que qualquer vídeo é uma produção passível de muita edição, com a possibilidade de aplicação de vários tipos de técnicas, destinadas a produzir determinados efeitos, tomamos, então, o cuidado de utilizar esse material, assim como algumas postagens no Facebook, como elemento de apoio ao corpus, ou corpus secundário. Este nos dá apoio para analisarmos o corpus principal, que é o dizer dos próprios JEs.

É interessante pontuar que, apesar de observarmos dizeres constantes do Facebook em anos diferentes, esta pesquisa não tem caráter longitudinal. A diferença entre os anos, meses ou dias em que os registros foram feitos, nesta pesquisa, indica apenas que as postagens foram feitas em dias diferentes – e em edições diferentes do mesmo programa, que é anual. Não é feita nenhuma análise de qualquer tipo de mudança ao longo do tempo de constituição do corpus, já que esse tipo de procedimento não condiz com a linha filosófico-metodológica em que nos inserimos nem, portanto, com esta pesquisa.

Assim, para o corpus principal, tomamos a decisão realizar entrevistas orais semi-abertas, ou seja, num fluxo como o de uma conversa, gravada em áudio, através do programa

---

<sup>31</sup> Na aba Brasil / Notícias / Projetos (<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/alumniprojects.html>). Acesso em jan. 2015).

*Skype*. Esse meio eletrônico foi escolhido pelo fato de que os JEs entrevistados estão espalhados por todo o Brasil e também em outros países, o que dificultaria muito o nosso encontro presencial. Mesmo assim, havia certa dificuldade de localizar esses jovens, até que encontramos, a partir do próprio *Facebook*, nomes de jovens que haviam participado do programa. A seguir, acessamos as páginas pessoais de vários deles, que “adicionamos como amigos” (recurso específico dessa rede social), já declarando nossas intenções como pesquisadora. Para nossa satisfação, vários aceitaram o contato e não apenas concordaram em participar da pesquisa, como também demonstraram grande satisfação em fazê-lo. Com a autorização e orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>32</sup> foi enviado eletronicamente a cada um dos participantes, que o digitalizaram, imprimiram, assinaram e o enviaram de volta pela mesma via.

As entrevistas tiveram a duração média de 30 minutos cada, sendo que algumas chegaram a durar mais de uma hora. Todas foram transcritas para posterior análise. É importante explicitar que os nomes dos jovens cujos dizeres foram analisados são todos fictícios e que essa foi uma estratégia usada para preservar suas identidades.

Percebemos, em alguns participantes, um movimento de alongar as respostas, com recurso frequente à paráfrase e, em outros, o de dizer muito além do que havia sido solicitado. Foi assim que algumas entrevistas se estenderam bastante além das nossas expectativas.

Os participantes da pesquisa são quinze<sup>33</sup> Jovens Embaixadores, dos quais alguns eram recém-chegados de sua viagem aos EUA, na época da entrevista, e outros (cerca de metade) já o haviam feito há alguns anos. Fizemos essa opção para que tivéssemos participantes de faixas etárias variadas e, com isso, distanciamentos diferentes em relação ao tempo em que a viagem havia ocorrido, com possíveis efeitos no dizer de si e do outro. Sabe-se, a partir de estudos na área, que a memória tem papel importante na constituição do sujeito, que se (re)constitui ao se (re)escrever a cada enunciação; portanto, estudaremos o trabalho da memória – e suas implicações na constituição identitária – nas enunciações dos JEs, a partir de textos de Freud ([1924] 1925) e Derrida (1971).

O dizer dos JEs é analisado a partir de traços de sua subjetividade observados na materialidade linguística, especialmente após a observação das regularidades e dispersões

---

<sup>32</sup> Documento em que os participantes declaram explicitamente sua anuência em participar da pesquisa.

<sup>33</sup> O corpus conta com dezoito entrevistas, mas apenas aproveitamos quinze, deixando de incluir três entrevistas na pesquisa. Em uma delas, as condições de produção foram diferentes das demais, devido a problemas com o equipamento do participante, que só recebia o nosso áudio, sem a imagem. Nas duas outras, a materialidade linguística trazia aspectos já bastante empregados na análise, de modo que preferimos não utilizá-las, para não alongar mais a análise. Ademais, as quinze entrevistas que empregamos oferecem material extenso e discursivamente rico, bem suficiente para a análise que nos propusemos a fazer.

encontradas em excertos analisados. Julgamos relevante mencionar que, segundo nossas opções filosóficas, já declaradas no Capítulo I, a objetividade é impossível de ser alcançada e que, portanto, é entendida como uma ilusão. Assim sendo, apesar do rigor metodológico que um pesquisador procure e pretenda ter, seu dizer nunca será totalmente objetivo, isto é, racional, isento de subjetividade. Esta, inclusive por parte do pesquisador, está inevitavelmente presente em toda e qualquer pesquisa acadêmica, uma vez que o olhar de um sujeito para um universo e um corpus implica interpretações que, por sua vez, são sempre singulares. Cada sujeito interpreta o mesmo objeto de uma maneira diferente, segundo suas condições sócio-histórico-econômicas, mesmo que este seja um pesquisador e siga todos os protocolos acadêmicos.

### **2.3.2. A adolescência como contexto psíquico**

Em relação às características de nossos participantes e às condições em que se produzem seus dizeres, é importante nos determos no fato de que todos eram adolescentes quando participaram do programa, com idades entre quinze e dezoito anos – e nos remetermos a alguns autores que abordam esse tema na área de pesquisa em que nos situamos.

Ao buscarmos textos no campo da psicanálise, percebemos que não há obras ou textos de autoria de Freud ou de Lacan que tenham sido escritos especificamente sobre o tema adolescência. Foucault ([2004] 2011, pp. 80-81), em importante obra em que faz um estudo dos modos de saber de si e cuidar de si, observa que, ao longo dos tempos, a passagem à vida adulta sempre foi tida como uma fase conturbada e crítica da vida dos sujeitos. O autor observa a concorrência de dois imperativos na vida do homem, que se colocam como diferentes urgências na referida faixa etária: saber de si (isto é, conhecer-se para poder circular no mundo social e de trabalho) e cuidar de si (isto é, ocupar-se de si; “ter cuidados com a própria alma”). A esses dois imperativos que, até hoje, conturbam o psiquismo do jovem, somam-se dois princípios, igualmente conflitantes: o princípio do prazer e o princípio de realidade, teorizados por Freud (1911, pp. 135-137), já discutidos, e cujo conflito se resume na tensão entre o prazer, sempre buscado pelo sujeito, e o desprazer ao qual, muitas vezes, a realidade do dia-a-dia nos expõe. Uma das formas que o adolescente encontra para poder enfrentar sua condição conflituosa e os desprazeres inerentes à obrigação de ingressar no mundo adulto é o pertencimento a um grupo de semelhantes, isto é, o de outros jovens com os quais compartilhe valores e experiências.

Birman (2017, p. 146) chama essa associação do sujeito àqueles que, de alguma forma, lhe são semelhantes, de “laço fraterno” e considera este foi negligenciado na tradição psicanalítica. Porém, muitos conceitos e teorizações freudianas e lacanianas nos ajudam a entender esse complexo momento da vida do sujeito jovem, inclusive através de estudos feitos por alguns outros autores da atualidade. Pontuando que há diferentes modos pelos quais os chamados laços fraternos podem se estabelecer, o autor afirma que as identificações psíquicas seriam as resultantes desse processo.

Segundo Giongo (2004, p. 89), além das muitas e rápidas mudanças de ordem física que se dão no corpo do adolescente, e, sobretudo, devido à “emergência do real”<sup>34</sup> dessas mudanças, há que se pontuar que a adolescência é um período de grande trabalho psíquico – “um trabalho de passagem de um sujeito do lugar na família ao laço social, obedecendo a uma lógica que ultrapassa a ordem do tempo”, Ainda, segundo a autora, ao fazer a transição do mundo familiar para o mundo social, o sujeito precisa, no registro do imaginário, encontrar modos de lidar com as transformações que ocorrerão na sua imagem e, no simbólico, inventar novos Nomes-do-Pai, para além da metáfora paterna – isto é, novos Outros que lhe determinem as leis e os caminhos a seguir.

No campo identitário, muitos “Outros” lhe servirão como “iguais” a quem se identificar, em relações grupais. Afinal, lembra Giongo (2004, pp. 92-93), em sua condição de não ser maduro o suficiente para algumas coisas e, ao mesmo tempo, crescido demais para outras, o jovem situa-se num espaço marginal, de modo que só lhe resta procurar outros sujeitos que se situem em condições semelhantes às suas. O jovem se reconhece e é reconhecido na condição de adolescente e, como tal, pertencente a um grupo, no qual se inscreve, ao compartilhar, com este, valores e atos. No grupo, ele é visto e ouvido (isto é, reconhecido) por iguais, por aqueles que lhe são “idem”; daí caber aqui o termo “identificação”. O olhar do outro-semelhante é o que mais importa ao sujeito nessa fase de seu desenvolvimento psíquico.

---

<sup>34</sup> O real nessa fase seria, basicamente, o real do corpo. Devido às alterações hormonais próprias dessa faixa etária, o corpo é investido libidinalmente com intensidade muito maior do que em outras fases.

### **CAPÍTULO III: UM CASO DE AMOR COM A LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO**

Neste capítulo, abordamos questões que constituem o fascínio observado em muitos sujeitos, originários de outras línguas-culturas, quando em contato com a LCI-norte-americana: o país, a cultura, a economia e o falante nativo da LCI, bem como a própria língua, enfim. Tecemos considerações sobre os Estados Unidos, não apenas como nação ocupante da posição que tem em termos histórico-sociais, na atualidade, mas, também, como país anfitrião do Programa Jovens Embaixadores – especialmente, como anfitrião de jovens brasileiros.

#### **3.1. Na terra do outro: heterotopia e hospitalidade de convite**

Abordaremos, neste item, o fascínio observado pela LCI sobre muitos jovens brasileiros, com foco no grupo de participantes desta pesquisa, os Jovens Embaixadores.

Consideramos necessário retomar o que pontuamos anteriormente, no Capítulo I, em relação à busca da regulação da lei paterna, empreendida pelo sujeito ao sair de seu país em busca de uma terra nova para si. Apontamos para o fato de que, do ponto de vista psicanalítico, os JEs encontram em sua viagem tanto a regra do pai quanto o conforto da mãe, na simulação de um lar bastante receptivo. Essa nossa percepção se deve ao fato de que, por um lado, são apresentadas aos jovens normas variadas, desde as regras de conduta social no país do outro até as regras governamentais, que encontram seu momento icônico máximo, na viagem, ao visitar a Casa Branca, sede do governo e, portanto, das regulações dos EUA, em última instância. E, por outro lado, durante o período em que os JEs estão nos EUA, via de regra, somente coisas boas acontecem. Só lhes é exposto o lado prazeroso de estar ali, já que uma família já é previamente preparada para hospedar um estudante brasileiro. Essa relação de encontro com um amparo simbólico, que observamos, talvez possa ser percebida desde o período que os jovens contemplados passam no Brasil, especialmente em Brasília, em reuniões preparatórias para a viagem, ouvindo orientações e regras a serem seguidas durante sua viagem. Sendo a sua estadia nos EUA curta (apenas três semanas), e sendo o JE seduzido de antemão pela cultura norte-americana (e, conseqüentemente, pela LCI), por motivos histórico-sociais, observamos também, nos jovens, a incidência não somente das regras de um pai interditor, mas, também, de condições bastante prazerosas, de aparente licenciosidade, já que todo o pessoal que os acolhe nos EUA é preparado para lhes proporcionar confortáveis condições, além das ofertas feitas pela Embaixada. São-lhes feitas promessas de condições melhores de vida, numa soma da necessária regulação paterna a certa benevolência, mais

típica da licenciosidade materna. Nessa situação, só poderia se consolidar a captura já previamente iniciada pelo outro sedutor – o país socioeconomicamente bem-sucedido, que constitui o sonho de um futuro confortável e economicamente estável para os jovens de muitos outros países, inclusive os brasileiros.

A estadia dos Jovens Embaixadores nos EUA talvez pareça aos jovens selecionados mais um passeio que uma obrigação – mais uma busca (inconsciente) de um gozo, que seria proporcionado pelo contato prazeroso com a LCI-norte-americana do que uma regra imposta por uma figura paterna. Muito embora os JEs tenham alguns deveres a cumprir durante sua visita aos EUA, como fazer uma apresentação sobre o Brasil em uma escola e envolver-se em trabalho voluntário durante algum tempo da viagem, a experiência se caracteriza como bastante prazerosa, como a de alguém que passa algumas semanas numa colônia de férias, como ilustra Foucault (2013, p. 21) ao referir-se ao que ele chama de “hetero-topias: espaços absolutamente outros”; o filósofo os caracteriza como “a contestação de todos os outros espaços” (FOUCAULT, 2013, p. 28) e prossegue, afirmando que as heterotopias podem contestar os outros espaços de duas maneiras: “criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão ou, ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado”.

E é deste último modo que funcionaram, durante algum tempo – principalmente no século XVIII – as colônias, segundo Foucault (2013, p. 28). Vale observar que a realidade da ordem socioeconômica mundial vigente, de cunho predominantemente neoliberal, tem imposto a algumas áreas do mundo condições um tanto semelhantes à situação das colônias no século XVIII, de que escreve Foucault. É o caso do Brasil, que tem atravessado sucessivas crises de variados tipos, inserindo a população de baixa renda num contexto conturbado, fonte de um sentimento de intenso mal-estar, já abordado anteriormente nesta tese. É nesse contexto que se inscrevem iniciativas como viajar para o país do Outro, no caso, os Estados Unidos, uma heterotopia muito bem planejada, representada de maneira totalizante, como lugar de sociedade perfeita, um mundo ideal, o país dos sonhos (do *American dream*), o *Além mítico da língua do mestre* (DERRIDA, 2001, p. 59).

Foucault (2013) elenca vários tipos de heterotopias, entre os quais nos interessam a heterotopia de festa – contexto realmente festivo, com um ambiente de ampla tolerância (FOUCAULT, 2013, p. 26) e as heterotopias de passagem ou transformação, como os colégios e as casernas. Vemos que, em nosso universo de pesquisa, temos na viagem-prêmio aos EUA o caso da heterotopia de festa e de transformação ao mesmo tempo, pois, num clima

de premiação e passeio (acompanhado do período que antecede e do que sucede à viagem), parece que se dá uma espécie de transformação nos jovens, fazendo-se, como escreve Foucault (2013, p. 26), de “ingênuos” em “espertos”, – no caso desta pesquisa, jovens que se (trans)formaram, tornando-se ou reafirmando-se como cidadãos disciplinados e praticantes de ações que promovem o bem-estar social, através de suas ações como cidadãos-modelo em seus bairros ou cidades e fora deles, capazes de ajudar o próximo em seu país e até mesmo em outro país, sem esperar remuneração. Segundo o autor, só se entra numa heterotopia quando se é obrigado ou quando se é submetido a ritos, a uma purificação. É o que parece acontecer com os JEs, ao longo do processo de sua inscrição nesse universo. Há, portanto, uma positividade (no sentido foucaultiano) que caracteriza muitos dos aspectos dessa inscrição, no sentido de que esse tipo de conduta, estimulada pela Embaixada dos EUA, produz discursividades e, assim, produz sua própria disseminação. Foucault (2013, pp. 50-52) entende “o problema dos espaços como um problema histórico-político [...], de espacialização do poder” e afirma que “o espaço é o lugar privilegiado de compreensão de como o poder opera”. Dessas considerações, entendemos, com o autor, que um dos modos como o poder circula entre os sujeitos é através do controle das maneiras pelas quais estes permanecem nos espaços e/ou circulam por eles. Essas considerações de Foucault (2013) parecem clarear a compreensão da própria divisão dos espaços geográficos entre nações politicamente constituídas e de como os sujeitos agem e se relacionam nesses espaços, muitas vezes de forma conflituosa, embora revestida com uma aparência (construída) de “amizade”.

Derrida ([1991] 2004a, p. 77) estabelece uma oposição entre a “hospitalidade incondicional” e a “condicional”. O autor se refere ao que chama de “hospitalidade incondicional” como uma espécie de “hospitalidade de visita”, em que se receberia todo visitante que chega, mesmo que sem aviso prévio, e sem lhe fazer exigências. Ao contrário, a “hospitalidade condicional” seria o que ele denomina “hospitalidade de convite”, em que o hóspede vem mediante convite e previamente aceita se comportar de acordo com regras específicas. A viagem que os JEs fazem aos EUA é feita a convite dos anfitriões, como na descrição da “hospitalidade de convite” mencionada. A esse respeito, citamos Derrida (2004b, p. 249):

Ora, uma comunidade cultural ou linguística, uma família, uma nação, não podem deixar de suspender, ou mesmo deixar de trair o princípio da hospitalidade absoluta: para proteger um “em-casa”, provavelmente, assegurando o “próprio” e a propriedade contra a chegada ilimitada do outro; mas também para tentar tornar a acolhida efetiva, determinada, concreta, para operacionalizá-la (DERRIDA, 2004b, p. 249).

Entende-se que, para Derrida, a real hospitalidade, em si, seria aquela em que se supõe abertura ao outro, permitindo sua chegada, sem lhe impor condições. A hospitalidade do governo dos EUA, praticada pela sua Embaixada, em relação aos JEs, tem as características daquilo que Derrida (2004a) descreve como hospitalidade condicional ou de convite. Segundo o autor, a hospitalidade condicional se dá numa situação em que se fabricam condições para se receber muito bem um hóspede que foi convidado, mas que teve e tem muitos critérios a preencher e muitas regras a cumprir, como uma condição para que possa usufruir dessa hospitalidade. Nesse contexto, o hóspede, ao chegar, ou melhor, mesmo antes de chegar, ou ainda, para poder chegar à casa ou ao país do outro e romper a ipseidade de seu *chez-soi* (isto é, seu “em casa”), precisa se submeter às leis estabelecidas pelo hospedeiro. Este, por sua vez, ocupa um lugar de soberania, que só pode ser exercida, segundo Derrida (2003, p. 49), “filtrando-se, escolhendo-se, portanto excluindo-se [...]”. Questiona Derrida (2003, p. 53): “[c]omo distinguir entre um hóspede (guest) e um parasita? Em princípio, a diferença é estrita, mas para isso se exige um direito: é preciso submeter a hospitalidade, a acolhida, as boas-vindas, a uma jurisdição estrita e limitativa”. O autor questiona, como podemos observar, a filtragem do acesso à casa do anfitrião através de um conjunto de leis e regras bastante restritivas. E localiza (DERRIDA, 2003, p. 55) nisso um paradoxo, qual seja: o hospedeiro, soberano, ao desenvolver e praticar essas técnicas restritivas, acaba reestruturando o espaço de sua casa de maneira que ela mesma fique aberta à intrusão. Como exemplifica o autor, continuando seu argumento, ao construir uma casa, com portas e janelas, estas tanto se fecham como se abrem ao estranho.

Assim, na perspectiva derrideana, há uma aporia entre a hospitalidade incondicional – ou até um “desejo absoluto de hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 129) e os direitos e deveres que condicionam a hospitalidade, regidos por uma ética e uma política. É como subordinar um desejo a uma ética. Assim, na visão do autor, os dois tipos de hospitalidade são indissociáveis. “Uma requer, implica ou prescreve a outra” (DERRIDA, 2003, p. 129). Pois, ao praticar a hospitalidade incondicional, parece impensável dar lugar a um direito determinado, calculável e, portanto, limitante. Assim, a hospitalidade pura parece inacessível, enquanto perfectível. Ainda reflete Derrida ([1979-2004] 2012, p. 107) que a hospitalidade incondicional não pode ser política, regulada por leis ou regras políticas, o que quer dizer que ela não é e não pode ser pública, só podendo permanecer secreta, num foro íntimo. Isso parece explicar o extenso e detalhado conjunto de critérios estabelecidos para que alguém se torne um JE. Apenas alguns jovens podem entrar, mediante convite e mediante o atendimento às exigências do anfitrião. Estes poucos, portanto, são tidos como diferentes da

maioria dos jovens brasileiros de baixa renda, não se encaixando numa possível caracterização estereotípica do jovem brasileiro de baixa renda como necessariamente tendo baixo nível de instrução e condutas socialmente indesejáveis (aos olhos da Embaixada), como características atreladas à sua condição econômica.

No contexto do contato com o outro-estrangeiro e sua LC, além da questão da heterotopia e da hospitalidade condicional, é importante observar que a intensificação do agenciamento dos jovens e sua inserção maciça no universo da engrenagem neoliberal se dão *na língua inglesa* e através da mesma. Se “o eu se diz diferentemente consoante às línguas” (DERRIDA, 2001, p. 44), essas diferenças se dão em termos linguísticos, de pensamento e também em termos identificatórios, sendo o eu esculpido por “figuras culturais, simbólicas, socioculturais”. Ora, ao se inscrever no universo do JE, o jovem brasileiro é imediatamente nomeado pelo programa como um JE. Há um movimento que “facilita” a identificação desse jovem como um JE, à medida em que lhe é dado um nome, que tem o efeito de um nome próprio; um nome diferente e além daquele que ele já tem: ele é, a partir de então, um Jovem Embaixador. O jovem é recebido, no país do outro, somente após ser-lhe designado um nome que lhe serve de carimbo no visto de entrada. Bem antes de sua vinda, ele é inquirido pelo outro que o irá receber; é enquadrado segundo as leis do país. Carregando esse nome dado pelo Outro, pouco a pouco, o jovem é vestido com uma roupagem que é própria do estilo do hospedeiro e vai, então, levando, nessa vestimenta, caracteres de uma identidade grupal, que vão se (con)fundindo a outros caracteres que já vinham fazendo parte de sua constituição identitária, à medida em que ele (se) diz e é dito na LC do Outro, enquanto sujeito já inscrito em discursividades circulantes em sua economia capitalista.

Se, mesmo antes de sua inclusão no programa, o assujeitamento dos jovens do Programa Jovens Embaixadores já vinha se dando por vias socioculturais, este, agora, vai se consolidando, com a intensificação de um encantamento pela LCI, diretamente atrelado a uma espécie de sedução exercida pelo outro: seu glamoroso hospedeiro. Trataremos desse encantamento no item 3.2.

### **3.2. O encantamento pela língua-cultura do Outro**

Em relação aos fatores que determinam a paixão por uma LE, pensamos que todos são associados à relação especular com o Outro, com o desejo do/pelo Outro, o que é fundamental para a constituição subjetiva. Elencamos, a seguir, alguns componentes do encantamento do sujeito por uma LE.

### 3.2.1. Curiosidade, inveja, inquietação ... amor?

Rajagopalan (2003, p. 67) aborda a atração por uma LE como curiosidade científica ou o desejo de ampliar horizontes para buscar um nível melhor de vida. Em ambos os casos, segundo o autor, busca-se tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos. Mas consideremos, também, outros entendimentos dessa mesma questão.

Segundo Prasse (1997, p. 71), num viés psicanalítico,

[...] o desejo das línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo) (PRASSE, 1997, p. 71).

Vemos a inveja, mencionada por Prasse (1997), no contexto desta pesquisa, como o desejo do sujeito pelo Outro, que tem aquilo que lhe falta e que lhe é enunciado como fascinante, nos dizeres capturantes de quem vende o mundo capitalista; aquele cuja LC envolve a circulação de bens materiais e culturais dos quais ele não desfruta. A “inquietação por uma desordem”, em nosso entendimento, relaciona-se à necessidade do sujeito de escapar a interdições que este experimenta em sua própria LM, devido a fatores sócio-econômico-culturais, como as regras com as quais teve que lidar ao longo de sua vida, inclusive a maneira como ele aprende(u) a língua na escola, por exemplo.

Ao pensarmos que, no caso do universo desta pesquisa, as limitações financeiras operam como uma interdição ao desejo de contato com o Outro que é a LCI, buscamos entender a intensidade da atração dos jovens participantes, também, a partir de Lacan ([1959-1960] 2008, p. 212), que afirma que

[s]e as vias para o gozo têm, nelas mesmas, algo que se amortece, que tende a ser impraticável, é a interdição que lhe serve, por assim dizer, de veículo utilitário, de tanque para sair desses círculos que trazem sempre o homem, sem saber o que fazer, para a rotina de uma satisfação curta e tripudiada (LACAN, [1959-1960] 2008, p. 212).

As interdições ao gozo são muitas e, embora sejam fontes de desprazer, são necessárias para que haja certa estabilidade psíquica do sujeito. É que a satisfação plena das pulsões acarretaria um vazio, interrompendo a busca por se satisfazer, que é justamente o que move o sujeito. Assim, o sujeito que tem condições psíquicas predominantemente saudáveis está sempre em um movimento de busca contínua por transgredir a interdição.

Retomamos uma frase que já citamos, de Milner (2012, p. 65), em que o autor afirma que “o fato de que haja língua tem a ver com o fato de que haja inconsciente”. Segundo Milner (2012), os mecanismos da língua repetem os do inconsciente, de maneira que “possa ser definido um ponto em que a língua” [...] e o desejo inconsciente se articulem. Assim, “língua e desejo se corrompem um ao outro”, constituindo uma “articulação significante – lalíngua”. Lalíngua, como já explicamos, seria uma via de acesso ou de vazão do real, intocável e inapreensível, formada por elementos formais e não formais, num “conjunto virtual de dizeres do desejo” (MILNER, 2012, p. 100).

Entende-se, a partir de Milner (2012), que é no não-sentido, na não-estruturação, que o sujeito mais se diz, seja na LM ou na LE, engatando (e dizendo) seu desejo em algum ponto da rede. Sendo o nosso universo de pesquisa constituído a partir da LCI, pensamos que, nesta, dá-se um enganchamento do sujeito da/à linguagem em algum ponto da cadeia, um ou mais lugares que podem ser habitados por seu desejo (MILNER, 2012, p. 100) – sempre na língua que é do Outro e que também é sua.

À medida em que o sujeito jovem discursiviza a si e ao seu contato com o Outro na LCI, tece-se o enganchamento que discutimos. Afinal, durante sua viagem-prêmio, o jovem tem seu tão esperado contato com o Outro da LCI dos sonhos<sup>35</sup> *na* LCI dos sonhos, colocando-se, durante parte do programa, em uma posição de pretensa igualdade e até superioridade em relação a esse Outro, ao ajudá-lo quando este está em posição de fragilidade. Referimo-nos à parte do Programa em que os jovens brasileiros desenvolvem o trabalho voluntário nos EUA, auxiliando, de várias formas, sujeitos americanos em situação de necessidade, sobretudo material.

### 3.2.2. Tornar-se visível e audível

Retomemos a afirmação de Lacan de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, para a ela relacionar a importante noção freudiana de pulsão. Plon & Roudinesco (1998, p. 628) explicam o termo “pulsão” como derivado do latim *pulsio*, e sendo empregado a partir de 1625, na França, para designar o ato de impulsionar. Segundo os autores, o conceito de pulsão se define como “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”. Como vemos, o conceito de pulsão é um índice de que corpo e psiquismo se entrelaçam no que se refere ao que move o desejo humano. Como parte do processo da constituição subjetiva, o corpo

---

<sup>35</sup> O significante *sonho* foi problematizado no Capítulo II, no subitem 2.2.4.

humano é imiscuído pela linguagem. À medida em que é “contaminado” pela linguagem, ou seja, simbolizado, o corpo biológico é subordinado ao corpo pulsional.

Freud (1923-1925, p. 17) afirma que o corpo humano, especialmente em sua superfície, é um lugar de onde se podem originar sensações tanto externas quanto internas e que “[o] ego é, primeiro e acima de tudo, um ego corporal”. Lacan ([1964] 1985/1996, pp. 156-157), interpreta a diferença que Freud estabelece entre sensações externas e internas como a diferença entre a necessidade – que é de ordem meramente orgânica (como a fome, por exemplo) – e a pulsão, que carrega uma dimensão psíquica. Lacan ([1964] 1985/1996, p. 160) parte das elaborações teóricas de Freud para trabalhar a noção das pulsões em relação aos objetos corporais que são as zonas ditas erógenas, afirmando que estas só são reconhecidas como tal pela sua estrutura de borda<sup>36</sup>, investidas libidinalmente pela possibilidade de contato com o Outro. Nessa mesma esteira, Costa (2004, p. 166), explica que as pulsões, que mobilizam o ser humano, têm suas fontes nas bordas, que são os orifícios do corpo, ou seja, a boca, o ouvido, o ânus e os olhos, e as zonas erógenas que os circundam<sup>37</sup>. Da mesma forma, segundo a autora, pela nossa silhueta, “nosso corpo se recorta da realidade do mundo e se diferencia dos outros objetos que o habitam” (COSTA, 2004, p. 166). Os orifícios corporais são as portas que possibilitam a relação entre exterior e interior, isto é, o nosso contato com o Outro – e tais orifícios operam no exercício da pulsão por meio de objetos, que são o seio, as fezes, o olhar e a voz. Para Costa (2004, pp. 166-167), o corpo pulsional é um corpo social, na medida em que o corpo é o que ele (se) representa na relação com o Outro. Assim, para a autora, os objetos pulsionais são objetos coletivos, conjugando o corpo de um sujeito com outros corpos. Pode-se dizer que as bordas cumprem a função de fazer “fronteiras entre corpos”<sup>38</sup> e que é por meio desses objetos pulsionais que os sujeitos se relacionam. Dessa maneira, a voz é um corpo coletivo, assim como o olhar, estabelecendo, através dos orifícios, as relações entre o dentro e o fora, ou seja, entre o sujeito e o Outro.

Segundo Costa (2004, pp. 170-171),

[a]s bordas corporais não são constituídas de uma vez para sempre. O que chamo de bordas do corpo tem a ver com a erotização e com o funcionamento pulsional, que dá suporte à erotização. As bordas são o que

<sup>36</sup> A inspiração para trabalhar com a noção de borda, no contexto do enganchamento do sujeito com o Outro da/na LCI, surgiu a partir da tese de doutorado de Peixoto (2017).

<sup>37</sup> Iremos focar, como mais relevantes para esta pesquisa, as pulsões escópica (que tem como fonte os olhos, como objeto o olhar e que determinam a posição de gozo de ser olhado) e a invocante (que tem como fonte os ouvidos, como objeto a voz e que determina a posição de gozo de ser ouvido). A relevância da observação dessas pulsões para esta pesquisa é em função do encantamento de muitos sujeitos pela LCI pela via corporal, materializado na forte presença de significantes que remetem ao corpo, em seus dizeres.

<sup>38</sup> Expressão empregada em 15/05/2017 por Cláudia Riolfi, da USP, durante encontro do grupo de estudo de picanálise coordenado pela Profa. Dra. Maria José Coracini, no IEL, na Unicamp.

constitui a nossa relação com o ambiente, com o outro e com a realidade. De bordas se constitui nosso olhar – são as bordas que fazem com que nós possamos ver [...]. Escutar uma voz também faz borda no ouvido [...]. Apesar de já nascermos com essas bordas e com a capacidade de que elas funcionem, sua atividade não se dá de forma natural, elas precisam constantemente ser recortadas [...]. Precisamos reconstituir algum tipo de borda corporal, para que possamos dar suporte à circulação do nosso corpo: para nos sentirmos representados, amparados e tendo algum lugar (COSTA, 2004, pp. 170-171).

A finalidade de toda pulsão, no sujeito, é satisfazer-se. Em cada sujeito, há o predomínio de uma ou outra pulsão, o que pode variar de acordo com a fase de vida que esteja atravessando. E essa predominância vai determinar a posição subjetiva ocupada. Costa (2004, p. 169) destaca que o olhar e a voz são dois objetos extremamente privilegiados na adolescência, constituídos a partir de traços ou memórias da experiência na relação com a mãe, na tenra infância, e substituídos na adolescência. Compreensivelmente, na relação com o Outro-LCI, ou melhor, no enganchamento à LC que é (d)o Outro, as pulsões que estão mais frequentemente em jogo são a pulsão escópica, que determina o desejo humano de (olhar e) ser olhado, e a pulsão invocante, que determina o desejo de (ouvir e) ser ouvido.

A autora menciona, por exemplo, a relação identificatória que se dá entre jovens, na adolescência, através da música, através do objeto pulsional que é a voz. Na análise dos dizeres dos nossos participantes, percebe-se a importância que tem, para os eles, a visibilidade adquirida como JE e como falante da LCI, bem como a própria sonoridade da língua. Referências frequentes à música norte-americana indicam que esta, com apelo pulsional na LC do Outro, é uma das formas como se dá o enganchamento dos jovens na discursividade da LCI. De maneira semelhante, entendemos o desejo de ouvir e ser ouvido na LCI como a possibilidade de satisfação da pulsão invocante, pela via da sonoridade da língua.

Pensamos o desejo de olhar o Outro dos sonhos e de ser olhado por esse Outro e pelos próprios brasileiros – devido à visibilidade conferida ao JE pela sua inscrição no Programa – como estreitamente relacionado à pulsão escópica, tão presente nesses jovens de baixa renda e que têm pouca visibilidade até participar do Programa. Através da satisfação (mesmo que parcial) dessas pulsões, dá-se o laço com o Outro, o que intensifica a inscrição do JE nessa formação discursiva e, com isso, sua atração pela LCI.

### **3.3. Transformar-se no contexto de uma outra discursividade**

Partindo da visão discursiva de que o sujeito produz sentidos ao enunciar e da perspectiva lacaniana do sujeito como clivado por ter seu dizer atravessado pelo inconsciente,

consideramos importante, para este estudo, abordar a questão da narrativização de si e do outro.

Ao escrever ou falar, o sujeito diz e se diz, produzindo sentidos (cujos efeitos não consegue controlar, a não ser ilusoriamente) a respeito de si e do outro. Essa narrativização implica um movimento de memória e esquecimento, que possibilita ao sujeito inventar e se (re)inventar a cada edição do “mesmo”. O papel da memória nesse processo pode ser entendido a partir de Freud ([1924] 1925), que, através da figura do brinquedo conhecido como Bloco Mágico<sup>39</sup>, explica cada edição do “mesmo” fato ou experiência como uma nova e diferente incursão na memória. A narração de algo implica a ativação do aparelho mnêmico e o que se crê ser uma reedição do mesmo nunca traz o mesmo, já que as circunstâncias de cada enunciado são sempre outras, sempre diferentes em relação a outros movimentos enunciativos do “mesmo” fato ou experiência. Derrida (1971, pp. 186-187), remetendo ao Bloco Mágico de Freud, afirma que a memória é constituída a partir da repetição de impressões, que se gravam no aparelho psíquico do sujeito e têm a função de resistir à ruptura (isto é, ao esquecimento). Mas o autor pontua que se fazem frequentes explorações ao que está gravado na memória, ou seja, aos traços nela sulcados, e que cada exploração carrega diferenças em relação às gravações anteriores, a exemplo do traço sobre a cera do Bloco Mágico. Derrida considera, portanto, que “não há exploração sem diferença” e afirma que “a diferença entre as explorações [...] é a verdadeira origem da memória e do psiquismo”.

Assim, o sujeito, ao (se) dizer, em diferentes ocasiões, está sempre fazendo explorações mnêmicas e diferindo, nos dois sentidos derrideanos do verbo, isto é, trazendo diferença(s), de alguma forma, e adiando, ou seja, deslizando entre sentidos, a cada exploração, ao mesmo tempo em que protege o sujeito, “diferindo o investimento perigoso” (DERRIDA, 1971, p. 186).

O sujeito, assim, reinventa o outro e a si mesmo, numa narração que faz parte da constituição de sua própria identidade, de sua verdade sobre si, que ele constrói e reconstrói o tempo todo. Ao escrever(-se) ou falar(-se), é nos interstícios de diferença (entre uma narração e outra) que o sujeito (re)constrói sua historicidade, pela escrita, pela voz ou por outras formas

---

<sup>39</sup> O bloco mágico, como explica Freud, era um brinquedo, usado para se escrever ou desenhar, que consistia de uma superfície de cera, sobreposta por duas folhas, que podiam ser levantadas e separadas da superfície de cera: uma de papel encerado e outra de papel transparente. O adjetivo “mágico” no nome do brinquedo se deve ao fato de que se podia escrever sobre a folha transparente, com um objeto pontiagudo, produzindo traços, mas que, com o levantamento das folhas, os traços pareciam se apagar, pois já não se viam mais nas folhas; porém, estavam marcados na superfície de cera. Freud compara a superfície de cera do brinquedo ao inconsciente, ao observar que, embora os traços sejam aparentemente apagados, eles podem ser vistos, com boa iluminação e sob um determinado ângulo do olhar, a exemplo do inconsciente, no qual marcas são feitas e nunca apagadas, embora não possam ser vistas na “superfície” do sujeito, a partir do registro consciente.

de linguagem. E entendemos que isso se aplica não apenas nos momentos de relatos de fatos ou experiências passadas, mas, também, na narrativização do novo, que implica rearranjos a partir do já vivido, que sempre deixa traços, marcas indelévels de si. A escrita produzida pelo sujeito, assim como sua voz, que ele escande e ouve, operam como o outro que o constitui e o altera a cada enunciado, como considera Barroso (2014, pp. 22-23):

[q]uando escrevemos (ou falamos) sobre nós mesmos e/ou sobre o outro, somos leitores/ouvintes de nossos próprios escritos/falas. Produzem-se verdades através dessa escritura, que é, assim, a criação de si e do outro pela escrita (ou pela fala), a ficção de si e do outro. O sujeito, nesse processo, inscreve-se na discursividade da língua na qual está (se) dizendo, seja ela sua LM ou uma LE: provocam-se mudanças no autor e no leitor do texto, com deslocamentos subjetivos, através das palavras, que assumem múltiplos sentidos (BARROSO, 2014, pp. 22-23).

Tavares (2014, p. 52) argumenta que a inscrição do sujeito na discursividade de uma LE implica uma possível posição discursiva diversa daquela ocupada na língua materna e, conseqüentemente, uma sutil reconfiguração da subjetividade. Segundo Coracini, (2010b, p. 44), as mudanças que ocorrem no sujeito são tão profundas que inclusive sua própria LM é ressignificada. Foucault (1992, p. 144) considera que, “[p]elo jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve tornar-se possível formar para si próprio uma identidade [...]”. Assim, essa escritura – também na língua estrangeira e seja ela em linguagem escrita, oral ou outra – tem papel fundamental no processo de constituição subjetiva e na construção identitária. É preciso, aqui, pensar que a construção da identidade implica, necessariamente, a alteridade, uma vez que o sujeito se constitui a partir do Outro, isto é, da imagem de si, conforme refletida pelo Outro, e nas identificações com este.

Acreditamos que o estudo dos processos de subjetivação na perspectiva foucaultiana nos possibilite verificar se há ressignificação subjetiva em termos de mudança de posição dos sujeitos participantes, favorecida pelo contato presencial com o Outro-estrangeiro e sua LC. Para entender a questão da ressignificação subjetiva, no contexto de subjetivação, pensemos, com Foucault (1995, p. 235), que “[h]á dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou conhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Como seres inseridos numa engrenagem social, estamos sempre sujeitos a algum tipo de controle, seja este exercido pelo Outro, no que tange às relações com o Outro – relacionado direta ou indiretamente a alguma instituição – ou por nós mesmos. Quanto mais

consciência/conhecimento o sujeito tem de si, maior o seu cabedal de mecanismos de controle de sua própria subjetividade, através de técnicas de disciplina de si.

Por outro lado, segundo Revel (2005, p. 82), a partir de seu estudo da obra de Foucault,

[o]s “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2005, p. 82).

A partir das duas últimas citações, de Foucault e de Revel, observamos que, embora esse “constituir-se” implique, em algum nível, uma certa autonomia psíquica e disciplinar, não significa ser dono e senhor de seu dizer e fazer, já que ser sujeito é ser assujeitado. Portanto, sob essa visada, ninguém é capaz de controlar totalmente sua própria vida, já que todos somos assujeitados a muitos Outros, sendo o primeiro deles a linguagem. Mas, por outro lado, também pensamos que, embora o sujeito seja sempre controlado por um Outro (seja este o Outro exterior a si ou o outro de si), há a possibilidade de fazer escolhas não tão atreladas ao controle do Outro. É o que entendemos da afirmação de Revel, em “constituir-se como sujeito de sua própria existência”. As *tecnologias de si* (FOUCAULT, [1982] 2004) determinam, no sujeito, uma relação consigo mesmo, relação na qual o sujeito pode ficar preso a uma identidade ou transformá-la para atingir determinados objetivos. Interessa-nos observar, nos participantes da pesquisa, o entremeio ou a intersecção entre esses dois pontos que mencionamos. Pretendemos, portanto, estudar se há a possibilidade da constituição de nova(s) forma(s) de subjetividade a partir de uma reinvenção de si, com as experiências vividas durante o programa JE e, talvez, até um deslocamento da posição de ser mais objetivado/assujeitado para a de ser menos objetivado/assujeitado e, portanto, mais “sujeito de sua própria existência”, isto é, menos controlado pelo Outro e, se há tal possibilidade, entender e explicitar como se dá esse deslocamento. Sabemos, segundo Foucault ([1983] 1995), que o poder, em si, não é apenas uma instância única e central, mas que também, e, sobretudo na atualidade, funciona na forma de relações de poder. Em relação aos governos federais dos dois países envolvidos nesta pesquisa, não pensamos o Estado como um lugar único de exercício de poder, mas uma instância à qual outras instâncias se referem – e também, independentemente da qual, se articulam.

## **CAPÍTULO IV: UM OLHAR PARA OS DIZERES SOBRE A RELAÇÃO COM A LÍNGUA-CULTURA INGLESA**

A análise dos dizeres dos participantes<sup>40</sup> está organizada segundo os eixos de representação, que foram constituídos a partir de regularidades enunciativas e organizados nos itens 4.1, 4.2 e 4.3. É necessário esclarecer que, na linha de análise discursivo-desconstrutiva, frequentemente, os eixos e os sub-eixos de representação em um corpus se entrelaçam, se (con)fundem uns nos outros. Remetemos à concepção de rizoma, de Deleuze e Guattari ([1995] 2011), para afirmar que os eixos de análise desta pesquisa, como um conjunto rizomático, não têm linhas demarcatórias que os separem de forma definida e que, além disso, há, entre um eixo e outro, muitos pontos dos quais há saídas, a partir das condensações de sentidos encontradas no corpus. Isso, por um lado, dificulta a organização dos eixos, mas, por outro, é um forte indício da presença do outro que constitui o sujeito em suas relações. Portanto, muitas vezes, ao pensar em um dos modos de representação do outro como uma regularidade, é inevitável se pensar em alguns elementos de outro modo de representação, embora haja diferenças entre eles.

Os eixos que constituem a análise, com base em representações, incluem os modos de captura do sujeito na LCI, o reconhecimento obtido pelo jovem na língua, a relação de estranheza e familiaridade envolvidas na questão da hospitalidade, o laço social construído na experiência com outros jovens e a relação com a LI como objeto de aprendizagem na escola, o que inclui a relação do jovem com o professor de LI.

As perguntas feitas aos participantes, de forma não estruturada, num fluxo de conversa, são as seguintes:

1. Procedência, profissão/ocupação, família, escolaridade, onde mora (perguntas sobre informações gerais de identificação / caracterização do sujeito).
2. Como você soube do programa “Jovens Embaixadores”?
3. Por que você se inscreveu no programa?
4. Você gosta de inglês? Por quê?
5. Onde / como você aprendeu inglês?
6. Quando você se inscreveu para o programa, você já preenchia os requisitos necessários para participar?

---

<sup>40</sup> No Anexo I, ao final desta tese, encontram-se informações a respeito dos participantes, em relação à idade de cada um no momento da entrevista e ao seu tempo de distanciamento da experiência vivida na viagem aos EUA como JE.

7. Como foi o seu contato com as pessoas e com o país que você visitou?
8. O que você diria do programa para alguém que nunca participou e pensa em participar?

#### 4.1. APAIXONAR-SE PELO OUTRO

Neste primeiro eixo de análise, serão tratados os modos como a LCI incide na constituição dos sujeitos, isto é, como se dá a captura dos sujeitos na LCI. Diferentes sentidos, produzidos nos dizeres dos participantes, remetem a diferentes formas pelas quais os sujeitos se inscrevem na discursividade da língua, numa relação bastante especial com a mesma, como será discutido.

##### 4.1.1. Língua-cultura inglesa: de ferramenta utilitária a objeto de desejo

Neste item, estudam-se representações da LCI, constituindo os participantes, modulando-se entre duas imagens: como uma ferramenta, isto é, empregada de forma utilitária, no intuito de se alcançarem objetivos profissionais e se obter estabilidade financeira, e como um objeto de desejo.

Dizeres de paixão pela LCI, entremeados com imagens da língua como ferramenta utilitária, podem ser percebidos na fala dos participantes, a começar por Joel<sup>41</sup>, um participante entrevistado dois anos e meio após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE:

###### RD01 (Joel)

P: Me diz uma coisa / quando você se inscreveu no programa Jovens Embaixadores / por que você se inscreveu qual foi o motivo?

J: [...] é: / eu sempre fui f] muito fascinado pela música pelo estilo de vida pela arquitetura / é: / pela cultura mesmo / e eu sempre quis visitar o país / e eu sempre gostei muito do inglês e sem] e: e achava que: es] esse] isso seria uma forma de eu praticar e melhorar mais o meu inglês

P: Ah tá // você fala que você sempre gostou do inglês você sabe me dizer por que você gosta de inglês? /// por que você gosta da língua inglesa?

J: /// meu deus {riso} // tem que pensar // ah:n /// eu não sei muito bem porque / u / u] um dos fatores que me levou a começar a estudar inglês foi: / o mercado de trabalho

P: Ahn

J: Que é e tá ficando competitivo e uma segunda língua ajuda muito / mas depois que eu comecei a estudar eu vi que: / que era bem mais que isso / eu sempre / é] é] assim você falar outra língua é uma coisa que abre portas pra você / não só / profissionalmente mas também / é: / pessoalmente / você tem

<sup>41</sup> Participante entrevistado dois anos e meio após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

uma visão diferente você poder entender pessoas de outros lugares conversar com elas é muito bom e acho que é / um dos motivos que eu gosto do inglês

Inicialmente, nota-se o enganchamento de Joel na discursividade do inglês enquanto LC, na menção de aspectos culturais dos EUA (arquitetura e música), mas também é interessante observarmos, no dizer do jovem, o atrelamento da LCI ao próprio Programa JE como fator de captura.

Quando questionado por que gosta da LCI, observe-se que o jovem parece traçar um histórico de seu fascínio pela língua, já que, no início, não responde por que gosta da língua e sim por que *começ[ou] a estudar inglês*. Assim, o primeiro argumento que surge remete ao caráter utilitário conferido à língua, como se percebe no trecho *um dos fatores que me levou a começar a estudar inglês foi: / o mercado de trabalho [...] que é e tá ficando competitivo e uma segunda língua ajuda muito*. Mas sua fala evolui para enunciar a atração à língua como provável objeto de desejo, em *eu vi que: / que era bem mais que isso [...] você tem uma visão diferente você poder entender pessoas de outros lugares conversar com elas é muito bom*. O laço, isto é, a relação com o Outro e a necessidade de pertencimento a um grupo, parece estar em jogo nessa captura.

O possível disparador da atração pela LCI é declarado até antes da pergunta se o jovem gosta da língua. Joel declara essa atração ao responder por que se inscreveu no Programa, especialmente no trecho: *É: / eu sempre fui f] muito fascinado pela música [...] eu sempre gostei muito do inglês*, o que nos leva a retomar dois atrelamentos importantes para este estudo. Um é o inexorável atrelamento da língua à cultura de que faz parte. Aliás, inclusive, nesse aspecto, a questão sócio-histórico-política do imperialismo linguístico<sup>42</sup>, que determina o fato de se ouvir tanta música cantada em inglês no Brasil. E há um outro atrelamento importante, o da inscrição do jovem no Programa à atração pela LCI. Uma espécie de paixão pela língua ou se inicia ou se intensifica ao longo do processo de participação nas atividades propostas – desde a inscrição como candidato ou a aprovação no processo seletivo até bem depois do programa. Talvez para sempre.

O dizer de Joel parece estabelecer uma ruptura com o caráter utilitário que percebe na língua, ao contrapor ideias utilitaristas com ideias de ganhos pessoais, o que se materializa na oração adversativa *mas [...] eu vi que era em mais que isso [...]*. A relação, assim, parece envolver um enganchamento de origem pulsional; parece ir além do interesse pela possibilidade de “uso” prático da LI como ferramenta.

---

<sup>42</sup> Noção apresentada em 1.6.4.1, nesta tese.

Dizeres de uma paixão engatilhada pelo sonho de completude na LCI podem ser observados, a seguir, no dizer de Milena, uma jovem que fez a viagem-prêmio oito anos e meio antes de nossa entrevista:

**RD02 (Milena)**

P: Você gosta de inglês?

M: Gosto / gosto bastante [...] meu sonho foi] era: assistir um filme sem a legenda um dia e eu sabia que eu era capaz de chegar lá [...] é: então eu fui / amando o idioma / cada vez mais / adoro de verdade

O significante *sonho* remete ao ideal do “sonho americano”, que já discutimos, e a alguns de seus desdobramentos, como o desejo do contato com a LC do outro bem-sucedido, e é enunciado em uma frase na qual o pretérito perfeito (*foi*) é substituído pelo imperfeito (*era*), numa interrupção. De acordo com a norma culta da LP, o pretérito imperfeito expressa um estado ou uma ação que existia num tempo passado e acabado e que não existe mais. Ele é empregado, na fala da jovem, num dizer corretivo (*[meu sonho] era: assistir um filme sem legenda*). O dizer anterior, que ficou truncado, seria “meu sonho foi assistir um filme sem legenda”, o que poderia ter o efeito de sentido de algo que se deu num momento passado, mas que pode voltar a ocorrer. Com a correção, faz-se um aparente movimento de delimitar o sentido de que o sonho era esse, mas não o é mais, porque, certamente, Milena não precisa mais ler legendas para entender um filme em inglês. Esse sentido aponta para a ilusão de ser completo e sem faltas, inerente ao sujeito do desejo, sobretudo o sujeito que deseja a LCI e deseja ser como o falante nativo da língua, entendendo a língua falada tão bem quanto ele (sem legenda). O desejo de ouvir e falar a língua como o falante nativo remete ao chamado “mito do falante nativo”, como um interdiscurso de dizeres de metodologias de ensino de LI bastante valorizadas há várias décadas, e que determinavam que só falaria bem uma língua aquele que tivesse as mesmas condições de se comunicar que o falante nativo, dotado naturalmente de competência linguística e, portanto, com a habilidade de compreensão oral (entre outras) bastante desenvolvida. É como uma meta (expressa em *chegar lá*, no dizer de Milena), que muitos aprendizes e professores de LE, no registro do imaginário, estabelecem para si mesmos e exigem uns dos outros. Rajagopalan (2003, p. 67) considera que há uma busca pela aquisição de uma “competência linguística perfeita”, que o falante nativo supostamente teria. Segundo o autor, “[d]e acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo”. O mesmo problematiza, em relação a essa concepção de ensino-aprendizagem, a exagerada importância dada à figura do falante nativo da LCI e a busca de uma competência linguística inerente ao

mesmo. Por essa perspectiva, a competência linguística do nativo carrega o semblante de perfeita e padronizada, o que é, na realidade, ilusório, pois tal perfeição não existe, nem no nativo nem em ninguém. Coracini (2007b, pp. 156-157) argumenta que “[o] mito do nativo que serve de modelo à aprendizagem e ao ensino se traduz, entre nós, no mito do estrangeiro: tudo o que vem de fora – da Europa ou da América do Norte, não da África ou dos países da América do Sul – é melhor”.

Relacionamos o mito do nativo, em relação aos EUA, ao desejo de ser (como) o Outro e desfrutar dos bens dos quais ele desfruta, como teoriza Prasse (1997, pp. 71-72), citada na seção teórico-metodológica desta tese. E pensamos que tanto o desejo de ser (como) o falante nativo quanto o amor declarado pela LI (*eu fui / amando o idioma / cada vez mais / adoro de verdade*), que se enuncia num crescendo, são indícios de uma identificação gradual e ascendente da jovem com a LCI, promovida e acelerada pelo Programa JE; este, por sua vez, inserido no arsenal de estratégias de manutenção da posição de supremacia dos EUA sobre outros países.

Os significantes que remetem à ideia de “amor” pela língua, (*fui / amando [...] adoro [...]*), apontam para a relação dos sujeitos com a língua enquanto língua-cultura, ou seja, há um efeito de sedução pelos falantes da língua, pelo seu estilo de vida, pela sua cultura e pela língua que falam. Entendemos que o amor enunciado (por esta e por outros JEs) pela LCI (o que inclui seu falante “nativo”) é parte de uma relação do sujeito faltante e desejante com o Outro que supostamente lhe recobriria essa falta, esse vazio, no registro do imaginário. De maneira semelhante, Costa (2004, p. 169) afirma que “somos ficções errantes e que [a] relação amorosa é uma forma possível de constituir singularmente essa ficção”, o que entendemos como uma visão (psicanalítica) do amor como construído, numa tentativa do sujeito do inconsciente de recobrir uma falta irrecobrável. A afirmação de Costa parece se aplicar tanto ao amor entre parceiros conjugais como entre um sujeito e qualquer outro tipo de objeto de desejo.

Além disso, o significante *amor* é comum no discurso religioso. Lembrando que muitos dos participantes estão inseridos em FDs de caráter religioso, o emprego dessa palavra parece ser, também, um indício dessa inscrição. Afinal, no discurso cristão, uma das máximas é a de “amar ao próximo”.

A seguir, na fala de Kauê<sup>43</sup>, presentifica-se o efeito de fascínio pela LCI; desta vez, sem fazer o contraponto de lhe atribuir um caráter utilitário:

---

<sup>43</sup> Participante entrevistado dois anos e meio após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

**RD03 (Kauê)**

Como eu sempre sonhei viajar pros estados unidos conhecer uma nova cultura / e eu AMAVA / a língua / inglesa [...] Isso / é / querendo ou não / a:: os brasileiros eles tem uma influência muito grande sobre a cultura americana [...] E: quando a gente é pequeno a gente assiste séries a gente assiste filmes [...] Aí a gente TEM um contato melhor tem algumas gírias que eles utilizam que a gente utiliza algum / o modo de vida / então essa semelhança / e ao mesmo tempo essa diferença por ser uma potência mundial / é:: / atrai / me atraiu muito

A paixão declarada por Kauê pela LI é reiterada quando o participante coloca ambas as LCs em posições intercambiáveis, o que produz um efeito de sentido de equivalência ou semelhança. Entendemos esse efeito como um movimento de aproximação do outro sedutor. Convém pontuar que, comumente, entre brasileiros, essa semelhança é construída a partir da relação econômica entre os EUA e o Brasil, na qual os EUA ocupam um lugar de potência e, portanto, são os EUA que dominam o Brasil e não o oposto, enunciado por Kauê, em sua afirmação de que *os brasileiros eles têm uma influência muito grande sobre a cultura americana*. Nessa frase, o sujeito, num lapso, inverte as posições de brasileiro e norteamericano. Essa imagem de que o Brasil domina os EUA aponta para um possível desejo do sujeito-participante, como brasileiro, de apropriação da LC do Outro que o fascina, o que indicaria um processo de identificação imaginária com o Outro, que é o país, a língua, o falante, a cultura; enfim, a LC do Outro que é uma *potência mundial*, uma identificação com o Outro que habita o sonho de Kauê (*sempre sonhei [...]*) – a LCI-norteamericana. Ao empregar o verbo “sonhar”, nesse trecho, produz-se, também, o sentido de que conhecer o país desejado seria algo da ordem do impossível, já que financeiramente inviável, sendo, portanto, apenas sonhado e não passível de realização. Como o jovem foi selecionado entre muitos outros e, de fato, fez a viagem, a experiência nela vivida se configura como um sonho realizado, como algo raro e, por isso, especial.

Como se pode notar pelos recortes discursivos que selecionamos, uma das grandes regularidades observadas no corpus desta pesquisa se dá na intensa recorrência de falas de jovens indicando um sentimento de atração pela LCI, relacionado ao sonho de conhecer os EUA, como no excerto de Kauê. Observamos essa ideia como um efeito de relações interdiscursivas com o discurso do “sonho americano”, mundialmente difundido.

O efeito de captura do sujeito no sonho americano, que vem se construindo ao longo de sua vida, desde sua infância, se pode perceber no trecho [...] *quando a gente é pequeno a gente assiste séries a gente assiste filmes e Aí a gente TEM um contato melhor tem*

*algumas gírias que eles utilizam que a gente utiliza algum / o modo de vida [...].* O verbo “ter”, pronunciado com um tom de voz enfático (*TEM*) também sinaliza um desejo de apropriação da LCI.

O significante *AMAVA*, enfatizado no tom de voz do jovem, assim como no dizer de Milena, aponta para um movimento de ilusório tamponamento da falta constitutiva do sujeito do desejo.

Observe-se o efeito de fascínio pela LCI, também, na fala de Miguel<sup>44</sup>, a seguir.

**RD04 (Miguel)**

[...] eu sempre tive esse sonho que era / conhecer os estados unidos ir pra lá / e como eu soube / do programa que ele daria essa oportunidade / eu / puts não podia perder essa oportunidade então eu me inscrevi

O significante *sonho* figura no dizer de Miguel de maneira semelhante à de Kauê. Miguel enuncia o significante *sonho* para se referir ao objetivo que alcançou ao conhecer os EUA. Como já pontuado, trata-se do país que vinha sendo desenhado em seu psiquismo, no registro do imaginário, a partir de construções socioculturais, como perfeito, isento de falhas. O jovem menciona o Programa JE como sendo aquele que “lhe deu” algo (*ele daria essa oportunidade*); portanto, era algo raro, que ele tinha e não poderia perder. Se, pelo viés da psicanálise, pensarmos na LCI como objeto de desejo, como uma das formas assumidas pelo objeto *a* lacaniano, podemos entender por que Miguel usa o verbo (não) *perder*. Em se tratando de um sujeito de baixa renda, a perda pode ser algo bastante frequente em sua história e, portanto, algo que ele se empenhou para evitar.

De maneira semelhante, o significante *oportunidade*, no dizer de Miguel, além de revozear o dizer da Embaixada<sup>45</sup>, produz o efeito de sentido de algo raro que surge na vida de alguém de maneira mais ou menos inesperada, e que se deve esforçar para aproveitar, como se fosse um objeto a ser agarrado, apreendido, antes que este lhe escape do alcance. Na realidade, o jovem tem prazo curto para “agarrar” o objeto, já que, para participar do Programa, há um limite de idade (18 anos, no máximo) e de escolaridade (ser aluno do ensino médio), o que faz da viagem-prêmio um objeto raro e de apreensão evanescente. Daí o receio da perda do objeto, expressa em *puts não podia perder essa oportunidade então me inscrevi*. Esse receio, assim como a impossibilidade financeira de alcançá-lo por outras vias que não as oferecidas pela Embaixada, confere ao objeto (Programa JE e, por deslizamento, à LCI) o

<sup>44</sup> Participante entrevistado seis meses após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

<sup>45</sup> O termo *oportunidade* é empregado com frequência nos dizeres institucionais, tanto no site da Embaixada quanto nos muitos vídeos de divulgação do programa, disponíveis no *YouTube*, gravados por profissionais relacionados à Embaixada e pelos próprios JEs.

caráter de raridade e, ao mesmo tempo, de interdito, o que acaba intensificando o desejo. Entra em cena, então, o governo dos EUA, que, através de sua Embaixada, realiza o sonho impossível, “dando” essa oportunidade e trazendo a sensação de saciedade ao sujeito do desejo que, neste caso, é o jovem brasileiro.

Natália<sup>46</sup>, assim como alguns dos outros participantes, inscreveu-se para o Programa Oportunidades Acadêmicas, também da Embaixada dos EUA, e ganhou uma bolsa para cursar a universidade nos EUA, onde continuou vivendo depois de concluir o curso. Foi de lá que ela nos deu a sua entrevista. Nota-se forte inscrição sua na LCI-norteamericana, nesta parte de sua entrevista:

**RD05 (Natália)**

[...] eu acho que é uma língua maravilhosa porque qualquer lugar que eu vou / eu posso me comunicar [...] eu sempre quis viajar foi / em] em questão de sonhos [...] eu só tenho eu eu quando eu falo que às vezes assim / graças a Deus minha vida aqui eu / eu vim estudei vim com bolsa / minha faculdade foi / ahm / de graça aqui quando eu vim estudar / e tudo isso / eu tive / o que eu aprendi de inglês lá / nessas duas semanas / me deu / a:h / equipped me with / ah / knowledge enough to / fazer os testes né o SAT o TOEFL and / todos os testes [...] você aprende mUito em duas semanas / eu aprendi / ah] m:uito muito mesmo / então eu só tenho coisas boas a falar é um programa maravilhoso

O fascínio pela LCI-norteamericana foi tão intenso que manteve a jovem estudando e vivendo no país por vários anos. Essa inscrição de Natália na discursividade da língua chega a favorecer uma mistura da LCI e da LP em sua fala, o que aponta para um conforto na língua do Outro, bem como certo gozo em oralizar na LCI e em demonstrar ao outro a intensidade dessa inscrição. A semelhança na construção dos elogios para a língua e para o Programa, inclusive atribuindo o mesmo adjetivo (*maravilhoso(a)*) a ambos, sugere uma estreita relação entre a inscrição no Programa e sua relação de fascínio pela LCI.

Assim como os outros JEs, Natália situa-se na intersecção entre o sentido utilitário e o enganchamento na língua como espaço de (se) dizer com o mesmo conforto que uma LM proporciona. Ao dizer que fez sua faculdade *de graça* e ao usar a expressão *equipped me with / ah / knowledge enough [...]*, fica expresso um sentido da língua como ferramenta para alcançar um objetivo. Porém, ao mesmo tempo, fazem-se presentes sentidos de encantamento pela LCI (em especial, a norteamericana) em *eu posso me comunicar [...] eu sempre quis viajar foi / em] em questão de sonhos*. Nesse trecho, surge o significante *sonhos*, que já discutimos e que é muito recorrente no corpus, e que, especialmente estando próximo ao

<sup>46</sup> Natália fez a viagem aos EUA oito anos e meio antes desta entrevista.

verbo *viajar*, remete ao sonho de estar no lugar do *Outro* – falante da LCI. Em *eu posso me comunicar*, produz-se o sentido de desejo de fazer laço com esse Outro.

O sentido utilitário que alguns participantes imprimem à LCI não opera como um impeditivo para a intensa atração que a LC exerce sobre eles. Não há, no corpus, uma relação de oposição, ou excludente, em que ou o sujeito ama a língua ou faz uso dela como mera ferramenta para atingir objetivos profissionais ou de lazer. Nesse sentido, Coracini (2007b, p. 152) argumenta que

[a] língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento. Outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007b, p. 152).

Assim, estar em contato com o Outro através de sua língua e/ou sua presença, sua terra e sua cultura, qualquer que seja o motivo desse contato, sempre provoca efeitos importantes na subjetividade do jovem, que nunca será o mesmo após essa experiência de ser constituído pelo Outro.

#### **4.1.2. Dívida e gratidão**

Ao analisar os recortes das entrevistas, observamos indícios de sentidos de dívida – e conseqüente gratidão – por parte dos JEs. E, ao focarmos essa questão, notamos a presença de dois tipos de dívida. Uma delas seria uma dívida formal e anunciada ou contratada, em relação ao Programa/à Embaixada e, a outra, em relação à experiência em si, o que emerge, nos recortes, como uma dívida não somente à Embaixada, mas à LCI, de maneira geral. Notamos, também, que, muitas vezes, essas duas espécies de dívida se confundem, na captura dos jovens na/pela LCI.

##### **4.1.2.1. A dívida formal-contratada (em primeiro tempo)**

A dívida formal ou contratada se estabelece a partir do compromisso que os jovens assumem, junto à Embaixada, de serem multiplicadores daquilo que veem, ouvem e

fazem durante seu período nos EUA. É o que podemos observar a partir de alguns excertos, a começar por um trecho da entrevista com José Fernando<sup>47</sup>:

**RD06 (José Fernando)**

[E]sse programa [...] ele exige um pouco de dedicação / exige comprometimento exige um trabalho voluntário / exige um envolvimento com a língua inglesa / é:: / [...] não somente como lazer mas com todo esse comprometimento / até comprometimento meu junto com os jovens embaixadores que continuamos com essa missão de trabalhar com o programa [...]

Os significantes *dedicação*, *comprometimento* (enunciado três vezes), *trabalho* / *trabalhar* e *exige* (também repetido) compõem a imagem de uma espécie de dívida já previamente contraída e contratada em relação ao Programa. O substantivo *missão*, além disso, também remete aos jargões e a sentidos religiosos e militares, o que favorece um vínculo de “dever” (algo a alguém) de modo quase inescapável. De antemão, os jovens sabem – porque são informados e treinados – que terão compromissos a cumprir, nos EUA e após sua volta, na continuidade do trabalho como voluntários e/ou como divulgadores do Programa. Observemos esses sentidos de dever / dívida na fala de Wagner<sup>48</sup>:

**RD07 (Wagner)**

Então a gente passa três dias em washington / ah] ou quatro dias não tenho certeza agora / aí vamos pra essas / host cities / ahn / ficamos lá:: entre doze a treze dias / voltamos pra wa:shington / aí em washington / o que acontece é que a gente vai / trabalhar em um action plan / que é um / um plano / de ação que a gente vai ter que fazer / quando voltar pra nossa cidade {tosse} residencial então / lá em washington na volta / a gente vai começar a trabalhar sobre / algum trabalho voluntário que a gente / talvez queira desenvolver / ou sobre nosso próprio trabalho voluntário de melhorar ele / e aí lá a gente faz todo um planejame:nto / coloca: <inc> com outras pessoas <inc> passar um dia em que volta para o Brasil

A fala de Wagner traz, na repetição de *trabalho* / *trabalhar*, bem como em *ter que fazer* e *desenvolver*, efeitos de sentido de dívida para com o programa / a Embaixada, de obrigação assumida em troca da viagem ganha. O jovem deve continuar suas atividades como JE, após sua volta ao Brasil, através da execução de um *plano de ação*, que é traçado por ele, após ser instado pelos coordenadores do JE – funcionários da Embaixada. O termo “ação”, em *action plan*, pode ser relacionado à fala de Donna Hrinak, ex-embaixadora dos EUA no Brasil e criadora do Programa JE, no vídeo que gravou para a Embaixada para divulgação do

<sup>47</sup> Participante entrevistado cinco anos e meio após ter feito a viagem aos EUA pelo Programa JE.

<sup>48</sup> Participante entrevistado seis meses após ter feito a viagem aos EUA pelo Programa JE.

Programa<sup>49</sup>. O advérbio de dúvida *talvez*, em *a gente talvez queira desenvolver*, sugere um querer ou a possibilidade de não querer, mas que não parece indicar uma opção de não fazê-lo, já que se enuncia *a gente vai ter que fazer [...]*. Assim sendo, a regularidade dos dizeres que remetem à obrigação indica que há uma relação de troca entre os JEs e a Embaixada. Isto é, o sujeito consegue se aproximar daquilo que parece ser seu sempre crescente objeto de desejo, desde que cumpra os compromissos previamente estabelecidos e assumidos. Repare-se que, no recorte anterior a esse, **RD06**, José Fernando descreve o preparo que faz com seu provável interlocutor (o futuro JE), alertando-o para as dificuldades que poderiam fazê-lo desistir da ideia, no caso de não serem superadas.

#### 4.1.2.2. A dívida produzida (não-formal/em segundo tempo) e a paixão

Além da dívida formal, já que contratada, percebe-se outra, que é a dívida relacionada à experiência em si, que opera como uma dívida à LCI, de maneira geral. Esse tipo de dívida é o que entendemos como a dívida não-formal, não contratada, mas produzida num segundo tempo da captura dos jovens na/pela LCI. Esta se percebe, no corpus, a partir da irrupção de sentidos de gratidão tanto à LCI quanto à Embaixada dos EUA ou ao Programa JE, em alguns dizeres.

Vejamos, primeiramente, a maneira como Marcelo<sup>50</sup> enuncia essa relação de dívida e gratidão:

**RD08 (Marcelo)**

[...] realmente o inglês mudou minha vida / me tirou daqui do meio [...] e eu sempre falo / olha / o inglês te tira de um barraquinho de uma favela {riso} e te leva pra casa branca né / porque eu FUI pra casa branca eu fui pro esta] departamento de estado / então: sabe é] algo m: / é assim sou eternamente grato / por por isso

A declaração de Marcelo traz enunciados em que o significante *grato* remete ao sentido de uma dívida que, supostamente, nunca se extinguirá (*sou eternamente grato*) para com o Outro que é *o inglês*. É interessante observar que, na fala de Marcelo, a gratidão é declarada à LCI e não ao Programa ou à Embaixada dos EUA. Estabelece-se, na materialidade, uma equivalência, através do deslizamento de sentidos, entre o Programa JE / a Embaixada dos EUA e a própria LCI. Ou seja, nas palavras de Marcelo, saber a LCI confere ao sujeito um poder de transformação quase que instantânea entre dois opostos, em termos

<sup>49</sup> A transcrição da fala de Donna Hrinak nesse vídeo, bem como considerações sobre a materialidade da mesma, constam do Capítulo II, que discute o dizer institucional, no subitem 2.2.3.

<sup>50</sup> Participante entrevistado seis meses após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

socioeconômicos: um *barraquinho de uma favela* (expressão em que o diminutivo enfatiza o polo em que a condição é inferior) e a Casa Branca, que é situada discursivamente como significante de riqueza e poder – e é uma grande casa, não um barraco. O riso que sucede a palavra *favela* parece suavizar a enunciação, que, aparentemente, traz detalhes desagradáveis da realidade do jovem; além disso, a ênfase vocal em *FUI* produz o efeito de comprovação de algo em que antes o próprio jovem provavelmente não acreditava – e em que muitos outros jovens, que têm as mesmas condições socioeconômicas que ele, podem também não acreditar. Essa ênfase (*FUI*) traz um tom de credibilidade ao Programa e à possibilidade de participar do mesmo.

Vale observar a posição de passividade em que o jovem se coloca no trecho *o inglês te tira [...] e te leva [...]*. Nessa construção, a LCI, equalizada ao programa, é discursivizada como mágica ou milagrosa, como um operador capaz de elevar as condições de vida de um sujeito. O sujeito se posiciona, na estrutura sintática da frase, como objeto e como testemunha de uma espécie de mágica ou milagre que teria se dado em sua vida e que, segundo os efeitos de seu dizer, pode se dar na vida de outros, já que ele emprega a segunda pessoa do singular (*te tira / te leva*), compartilhando essa possibilidade com o outro – não a pesquisadora que o entrevista, sua interlocutora momentânea, mas qualquer outro sujeito – inclusive o sujeito que fala (o próprio Marcelo).

O trecho *eu sempre falo* se configura como uma forma de pagamento contínuo da dívida que o jovem enuncia ter com o programa, cuja divulgação é esperada pela Embaixada. É preciso pensar que, ao falar com a pesquisadora, o jovem pode sempre estar, ao menos em parte de sua fala, fazendo essa divulgação, o que pode ser em nível consciente, inconsciente ou ambos. A “missão” assumida pelos jovens é, inclusive, algo que os atravessa enquanto sujeitos gratos ao Programa / à LCI e mergulhados na gozosa discursividade da língua.

O advérbio *eternamente* é mais um indício de que o “título” de Embaixador é colocado sobre os ombros dos jovens, como uma medalha identificadora, a ser portada para sempre, ao longo de suas vidas.

A sequência discursiva *o inglês mudou minha vida / me tirou daqui do meio* abre os sentidos da enunciação para uma pseudo-desterritorialização ou o desejo de reterritorialização, pois o jovem, na realidade, após a viagem aos EUA, retornou para o seu local de residência, que é onde está, no momento da entrevista – por isso o uso da palavra *daqui*. Ao mesmo tempo, ao enunciar *o programa me tirou daqui*, enquanto ele está gravando o vídeo em sua casa, na favela, no Brasil, indica que o jovem não está, de fato, nesse “aqui”, no sentido de que houve rearranjos identitários significativos durante sua participação no

Programa JE, promovendo, portanto, sua inscrição subjetiva na LCI e deslocando-o em sua subjetividade. Marcelo não é mais o sujeito que era antes da viagem; ele não está “aqui”; ele foi “tirado daqui”. Além disso, a palavra *meio* sugere o efeito de “nem de um lado nem de outro”, como se estivesse no meio de duas forças ou caminhos diferentes, isto é, duas LCs diferentes.

#### 4.1.2.3. As duas formas de dívida e a paixão

Como afirmamos anteriormente, em 4.1.2.1, as duas formas de dívida que percebemos no corpus se confundem, como duas faces do mesmo tecido, constituindo um mesmo sujeito desejante da LCI e, portanto, não tendo uma separação entre si. Assim, sentidos de dívida, gratidão e paixão pela LCI se mesclam, como se pode observar, por exemplo, em trechos da entrevista com Milena:

##### RD09 (Milena)

P: Hoje você faz o quê em termos de atividade estudo trabalho o que você faz?

[...]

M: É : eu iniciei também a carreira acadêmica eu fiz um ano de letras / só que eu me senti: perdida [...] então eu decidi mudar logo após o primeiro ano fiz / é: eu parti pra \profissão-omitida\ / onde eu me identifiquei e desde então: [...] o programa possibilitou a minha entrada no mercado de trabalho também e isso / me impulsionou assim foi a carreira que eu escolhi e que eu gosto

P: Ahn-han

M: É: [...] não sei se isso vai tá na sua pauta depois possivelmente mas / o programa foi um: divisor de: águas mesmo / é: / porque antes eu idealiza:va / o que eu queri:a é / isso possibilitou eu / eu me encontrar bastante [...]

P: Hmm / quando você fala que o programa / hmm / a partir do programa jovens embaixadores é que você começou a ter essas iniciativas de / em termos de profissão?

M: Hmm-hmm / eu diria que sim porque: / sem o programa eu não teria conseguido uma locação no mercado de trabalho [...] é: tem contatos com estrangeiros a todo momento [...] eu tô dentro / do mundo que eu gosto e que eu escolhi e o programa formou isso em mim

A fala de Milena traz um misto de dois fatores, aparentemente díspares, que determinam sua intensa inserção no universo da LCI: a utilidade prática da língua para a inclusão no mercado de trabalho e sua ressignificação subjetiva, não apenas como profissional.

A princípio, com uma caracterização utilitarista do Programa e da própria LCI, a jovem estabelece uma relação direta entre o Programa e seu sucesso profissional, em *sem o*

*programa eu não teria conseguido uma locação no mercado de trabalho.* Observamos, nesse trecho, efeitos de sentido de dívida em relação ao Programa, já que este figura, no fio do discurso, como responsável pelas condições aparentemente favoráveis em que a jovem se encontra hoje. O substantivo *locação* remete à ideia de que se estaria “alugando”, ou seja, “pagando” para ocupar um lugar no mercado de trabalho. Quem aluga não tem o lugar e, sim, paga ao Outro para ocupar aquele lugar. Esse lugar, no enunciado da jovem, parece ser mérito do Programa JE e, portanto, deve-se algo ao mesmo.

A dívida intensifica a inscrição no universo do Programa e a intensidade dessa inscrição fica materializada em *o programa foi um: divisor de: águas mesmo*, que, a nosso ver, materializa o caráter de acontecimento<sup>51</sup> que o Programa teria nas histórias de vida dos jovens. O sintagma *divisor de águas*, além de comum em vídeos referentes ao JE no *YouTube*, é empregado também por outros participantes, como se pode observar em outros excertos, o que sugere também um ressoar da voz do Outro – a Embaixada dos EUA – e, portanto, uma intensa inscrição da jovem nessa formação discursiva, em que circulam dizeres de tom institucional.

Por outro lado, um trecho parece romper com o caráter utilitário conferido por Milena ao programa, a saber: *é antes eu idealiza:va / o que eu queri:a é / isso possibilitou eu / eu me encontrar bastante [...]*. Esse trecho sugere a ruptura com um plano anterior, de contato com a língua do Outro – um plano traçado com um caráter utilitário – para se deixar tomar por algo (mais) sedutor, que é o próprio Outro – sujeito estrangeiro. Essa consideração fica mais consistente quando observamos o trecho *É: tem contatos com estrangeiros a todo momento [...] eu tô dentro / do mundo que eu gosto e que eu escolhi e o programa formou isso em mim [...] eu me identifiquei [...] eu escolhi [...] eu gosto*. A gradação de intensidade, pontuada de repetições, presente em *eu gosto / eu escolhi / eu me identifiquei / eu escolhi / eu gosto*, aponta para o sentido de uma inscrição também crescente em intensidade na LCI, como um movimento de se aproximar cada vez mais de um objeto desejado. Milena, que já tinha passado pelo curso de Letras e, portanto, já vinha procurando se inserir no universo da LCI, altera seus planos a partir de sua inserção no universo do Programa, para se inscrever mais intensamente na LCI do Outro, ao mudar sua opção profissional: sai de um contexto em que estava *perdida* – talvez percebendo, em alguma medida, a falta de algo que, inconscientemente, procurava encontrar – para outro contexto, com o qual enuncia um sentido

---

<sup>51</sup> Na teoria pècheutiana, o conceito de “acontecimento” se refere à quebra e desestabilização do conhecido (PÊCHEUX, [1983] 2008) e, para Derrida, acontecimento é aquilo que instaura o inusitado, o inesperado (DERRIDA, 2004b). Embora com algumas diferenças, em ambos os casos, observamos que o acontecimento é explicado como algo que provoca rearranjos e mudanças subjetivas.

de pertencimento (*eu tô dentro*) e no qual “se encontrou” – um contexto no qual entendemos que encontrou algo que provavelmente tocou seu desejo, no contato direto com o Outro-estrangeiro que a captura em identificações, que (também) determinam suas escolhas.

Um outro trecho também traz indícios de uma relação de dívida de Milena para com o Programa, inclusive no âmbito pessoal:

**RD10 (Milena)**

É:: eu me casei [...] e também a gente se conheceu nesse meio no trabalho então eu digo que foi tudo consequência {riso} assim uma coisa desencadeou a outra [...] é: depois do programa também / é: como: eu fiquei: apaixonada e / assim / ah por vivências / no exterior também já fiz outras viagens pra europa / pra américa do norte não / voltei pra américa do sul / é europa e américa do sul

P: Hmm-hmm / aí você foi a passeio nesse caso?

M: Fui a passeio

A atribuição do próprio casamento ao Programa JE reitera a caracterização do mesmo como acontecimento. O significante *desencadeou* aponta para o sentido de libertação, já que “des-encadear” sugere tirar de uma “cadeia”; portanto, libertar. Entendemos que a participante tenha enunciado uma libertação das condições em que vivia antes de participar do Programa, com renda mais baixa<sup>52</sup> e menor acesso ao Outro-estrangeiro. A partir da LCI, desenvolve-se, em Milena, uma paixão (*fiquei apaixonada [...]*) pela LCI, assim como por outras LCs (*vivências no exterior*) e até – aparentemente de maneira atrelada – pelo próprio marido. Observamos, assim, a formação de laço afetivo a partir do acontecimento que foi a inserção da participante no contexto do Outro, na casa do Outro, falante nativo da LCI. Ou seja, para Milena, a LCI parece ter sido um disparador da formação do laço com o Outro que, com suas várias faces, parece lhe ter provocado grande transformação subjetiva.

Ainda em relação a sentidos de gratidão, estes também surgem no dizer de outra participante, Aline<sup>53</sup>, como se pode ver no trecho a seguir.

**RD11 (Aline)**

A: A minha host family foi fantástica / eu: eu não tenho o que reclamar dela / tenho só o que agradecer / eles me levaram / minha irmã né / ela era chee] é cheerleader

P: Hmm-hmm

A: Então eu / eu parecia que tava num filme porque eles me levaram no campeonato dela / a gente saía pra comer / todos as / as / coisas da cultura mesmo né?

<sup>52</sup> Em trechos da entrevista dessa participante que, para não nos alongarmos demais, não foram incluídos nesta tese, são mencionadas passagens de sua vida em que ela enuncia ter tido condições materiais bastante limitadas e bem inferiores às que tem hoje.

<sup>53</sup> Participante entrevistada seis meses após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

P: Hmm-hmm

A: E: foi incrível eu descobri assim que: que existe aquilo fora de filme {riso} / que a gente só pensa / e] eu não imaginava sabe que eu no meu mundo / que eu estava aqui eu ia ser] ser capaz de ir pra fora e conhecer sabe? e com pessoas tão maravilhosas como foi

A gratidão de Aline se relaciona não a uma instituição, como nos excertos anteriores, mas, especificamente, ao Outro que é a família que a hospedou nos EUA.

No trecho *eu não tenho o que reclamar dela*, pensamos em dois sentidos possíveis: ou uma denegação, silenciando algo que poderia ser a causa de uma queixa, indício de resistência, ou uma expectativa prévia de que houvesse algo de que reclamar. Nesse último caso, que consideramos o mais provável, não ter reclamações pode ter produzido uma surpresa, trazendo o inesperado, um acontecimento, no sentido pêcheutiano. Afinal, há um já-dito entre brasileiros de que norte-americanos e europeus, normalmente, os receberiam de maneira pouco amigável.

A recepção surpreendentemente amigável é o que parece ter produzido, no dizer da jovem, efeitos de gratidão para com a família hospedeira. E essa gratidão, por sua vez, é atrelada ao fascínio exercido pelo que lhe é mostrado do país em sua curta estadia. Faz-se, perante Aline, uma mostra dos ícones da cultura norte-americana (jogos, torcida, comida típica), do modo como é representada para os outros países e até mesmo para os sujeitos norte-americanos. O trecho *parecia que eu tava num filme* indica uma conexão interdiscursiva e intericônica<sup>54</sup> com a representação que provavelmente já habitava o imaginário da jovem. Mantém-se o ambiente de um filme, do qual Aline faz parte em sua estadia no país. Como consequência, a família hospedeira, que possibilitou o atendimento de suas expectativas, é discursivizada pela jovem como *fantástica* e as pessoas como *tão maravilhosas* (ou seja, com características que superam o que se espera normalmente).

#### 4.1.3. O corpo e a língua – ver(-se) e ouvir(-se) falar

Como vimos, para Freud (1923-1925, p. 17), “[o] ego é, primeiro e acima de tudo, um ego corporal”, e para Costa (2004, pp. 166-167), ancorada em Lacan, o corpo humano é um corpo pulsional, cujas bordas fazem fronteiras com outros corpos-sujeitos – o que o torna um corpo social. Fazemos essa retomada para podermos discutir uma regularidade que perpassa muitos trechos dos dizeres de vários participantes desta pesquisa: uma relação

---

<sup>54</sup> Utilizamos o termo “intericônica” em referência à noção de intericonicidade, de Courtine (2013, p. 43), discutida em 2.2.2.

intrínseca entre língua e corpo. Muitas enunciações incluem marcas da presença do elemento pulsional atrelando o sujeito à LCI.

Referências ao som, à visão, a sabores e outras percepções de ordem corporal são frequentes no corpus. Porge (2014, pp. 66-68) afirma que os objetos pulsionais só podem funcionar enquanto tal se associados uns aos outros, sobretudo a voz e o olhar. No campo pulsional, a regularidade mais presente no dizer dos jovens é a relacionada ao som / à voz. Percebe-se, no corpus, uma relação especial dos sujeitos com os sons da(s) língua(s), seja ela na forma de fala ou de música. Mas esta é entremeada de muitas outras relações de ordem corporal, como se poderá perceber nos excertos a seguir.

Observemos o que diz Renata<sup>55</sup>:

**RD12 (Renata)**

Sempre amei música // e desde pequena eu sempre fiquei muito irritada com essa coisa de filme dublado / não sei por quê / eu nunca gostei de filme dublado eu achava que a voz era falsa [...] eu sempre gostei muito de som / eu gosto muito de música mas eu gosto muito de som / então por exemplo / a pronúncia pra mim / era imprescindível [...] e sempre assim então essa coisa do som sempre foi muito importante pra mim

Nas palavras de Renata, a música e o filme figuram como modos de estar em contato com o som – e observe-se que é especificamente o som da LCI, já que o som da LP é negado, na enunciação de aversão à dublagem. A tradução tida como falsa aponta para o desejo de ter contato com o sentido – e o não-sentido – mais próximo possível do “original”, ou seja, da maneira como foi falado na LCI – o que seria o “verdadeiro”. O enunciado *não sei por que* (não gostava de filme dublado) e os trechos *a pronúncia pra mim / era imprescindível e essa coisa do som sempre foi muito importante pra mim* reforçam a suposição de que o sujeito está enganchado, a princípio, no não-sentido, na própria sonoridade da LCI em si, independentemente do que foi enunciado, num aparente movimento de satisfação da pulsão invocante, atrelada a um encantamento, que seria, a nosso ver, um ponto na língua em que o desejo do sujeito se engata, como teoriza Milner (2012, p. 100) e conforme discutido no item 4.1.1.

A seguir, vejamos as respostas de Renata às perguntas sobre sua relação com a LCI:

**RD13 (Renata)**

P: [...] você gosta da língua inglesa?

R: NO::ssa eu adoro amo demais

---

<sup>55</sup> Participante entrevistada seis anos e meio após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

P: Hmm-hmm / o que você acha que faz você gostar da língua inglesa?

R: /// eu acho que é assim tem muito a questão da exposição a gente é muito exposto / ao inglês tempo todo [...] eu queria ouvir eu queria era aprender a ouvir / e a ler ao mesmo tempo // então isso me ajudou muito mas eu sempre fu:i: / muito fominha [...] essa coisa de de COmo que eu comecei a gostar acho que foi um pouco disso dessa exposiçã:o / e de querer entender / eu não me contentava com / a:h / tem filme dublado eu quero legendado que eu quero ouvir o que quem tá falando / e eu quero ver se eu consigo absorver alguma coisa

P: Hmm-hmm

R: Então sempre: / sempre essa coisa de // de: tenta:r / tentar ter uma experiência completa / eu nunca me contentava com / ah eu sei mais ou menos o que ele tá falando

O “amor” declarado com efeito de grande intensidade, aparente nas repetições do significante que aponta para o sentido de amor, e no alongamento do som da interjeição por Renata, em *NO::ssa eu adoro amo amo demais* é esmiuçado em enunciados nos quais se produzem efeitos relacionados ao desejo de ordem corporal, como se pode perceber em *eu queria ouvir eu queria era aprender a ouvir / eu sempre fu:i: / muito fominha / eu não me contentava / eu quero ouvir / eu quero ver / absorver alguma coisa / tenta:r / tentar ter uma experiência completa / eu nunca me contentava [...]*. Captura-se, aqui, o sentido de uma fome de possuir, quase um movimento de “ingerir” a LCI, como se a mesma fosse um alimento, cada vez mais, sem nunca se saciar (*eu não me contentava / eu nunca me contentava*). A não saciedade ao *tenta:r / tentar ter uma experiência completa* é compreensível ao pensarmos, em termos lacanianos, que não há completude para o sujeito do desejo, que nunca tem suas pulsões totalmente satisfeitas. Segundo Scherer (2006, p. 14), “[p]elo ritmo disjuntivo e conjuntivo da voz, nos constituímos, significando exatamente ‘o gosto’, ‘o paladar’ da fala. Eu sinto na minha boca o sabor do que eu falo e, conseqüentemente, do que me constitui”.

A pulsão que (in)surge como preponderante na materialidade desse trecho é a invocante, ou seja, a pulsão de *absorver* o Outro (língua, falante e cultura) através do ouvir: no trecho *eu quero ouvir o que quem tá falando / e eu quero ver se eu consigo absorver alguma coisa*, o significante *absorver* tem seu sentido reforçado pela repetição do verbo “querer” e se relaciona ao desejo de ter uma experiência *completa* com a LCI. Em *nunca me contentava*, nega-se enfaticamente a satisfação total na experiência que fosse *mais ou menos* na língua, ou seja, só era aceitável, para Renata, um conhecimento profundo e, por isso, “completo” da língua, possivelmente acreditando ser esse o conhecimento que supostamente teria o falante nativo da mesma, no registro do imaginário. Esse efeito de sentido é a provável consequência de um modelo de ensino de LI que se faz(ia) de modo a se imitar o falante

nativo, como se este fosse o detentor do modelo de língua perfeita, como já discutimos. E esse imitar, esse falar como o nativo, tem um sabor, um paladar, como afirma Scherer (2006). Sente-se, na boca, o sabor da LC do Outro.

Constrói-se até certo efeito de repúdio a ideias contrárias à de completude, como se observa nos dois casos de discurso indireto livre, em *a:h / tem filme dublado* e em *ah eu sei mais ou menos o que ele tá falando*. A jovem presentifica e atualiza o dizer do outro (que também é a sua própria voz, já que o outro a constitui, como sujeito), de maneira quase que direta, para a ela se contrapor de maneira veemente, intensificando sua posição de exaltação à LCI e à suposta experiência completa na mesma, sem a interferência da LP.

A “fome” de Renata em relação à LCI é, também, sede, já que *absorver* tem, como um dos sentidos possíveis e usados na LP, o de “reter, incorporar ou assimilar em si substâncias líquidas, gasosas ou fluidas”<sup>56</sup> e, além disso, “absorver” contém o verbo “sorver”, que é empregado para se referir à ingestão tanto de alimentos líquidos como sólidos e mistos, como o sorvete e a sopa. Ao “ab-sorver”, no fio do discurso, sorve-se, coloca-se para dentro, aquilo/aquele que vem de fora, seja ele um alimento, uma pessoa ou uma LC. O Outro – que é a voz, o som da LCI – é enunciado como tendo uma substância física, um corpo, que se busca absorver.

O alongamento dos sons das vogais na fala de Renata produz o sentido de prolongamento no tempo, apontando para a ilusão de atemporalidade, de se ter uma experiência que não se acaba. Prolonga-se a satisfação na língua, inclusive na LM da jovem, ao narrativizar a relação prazerosa com a LCI.

Quanto ao amor declarado pela LCI, comum em vários recortes discursivos desta pesquisa, além de entendê-lo como uma forma de se sentir inteiro na presença do objeto “amado”, percebemo-lo relacionado à condição de visibilidade<sup>57</sup> (narcísica) que os jovens adquirem, o que nos faz pensar na LCI como fetiche. Um dos elementos que apontam para esse efeito discursivo é que a língua é enunciada como superior e preferencial em relação à LP.

O objeto fetiche, segundo Kehl (2005, p. 71),

funciona para ocultar algo de que o sujeito já sabe, mas não quer saber. E [...] é justamente o poder de produzir este ocultamento, de guardar este segredo – o segredo da diferença sexual – que lhe confere um brilho especial, um lugar de destaque na série infinita de objetos eróticos ou erotizáveis com os quais este fulano pode deparar pelo resto da vida (KEHL, 2005, p. 71).

<sup>56</sup> Definição de dicionário digital online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em jan. 2017.

<sup>57</sup> A questão da visibilidade nos JEs será aprofundada, mais à frente, em outro eixo de análise.

Entendemos, nas palavras de Kehl (2005), que o segredo da diferença sexual, em termos psicanalíticos, remete à metáfora da castração, isto é, do medo da castração percebida pelo menino, ao perceber, na mãe, a falta do falo e, com isso, temer que o mesmo (a ausência do falo) aconteça com ele. A separação necessária entre o menino e o conforto da mãe, pela força do registro simbólico, instaura no sujeito uma falta que nunca será recoberta: a falta do objeto perdido – que, por sua vez, nunca será reencontrado, pois é “protegido” pelo esquecimento e cifrado pelo inconsciente – e que, assim, causará o desejo. Com o objeto fetiche, ocorre que o sujeito denega a falta do objeto eternamente procurado, substituindo parte dele por algo equivalente, em termos libidinais. Este também, possivelmente, será substituído por outro, que também o será, sucessiva e interminavelmente, enquanto houver desejo. Esse substituto será sempre dotado de um brilho especial, uma posição de destaque, sendo representado como fantástico e como superior a outros. É o que pensamos que ocorre com a LCI na subjetividade dos jovens que entrevistamos e cujos dizeres aqui trazemos. O brilho da LCI como objeto se manifesta tanto na sonoridade da língua como nas representações desta como perfeita e/ou melhor que a LP, LC materna dos jovens.

Também no dizer de Wagner, a seguir, a LCI parece funcionar como objeto fetiche, enunciada como necessária, como se fosse uma droga, com a qual haveria certa relação de dependência:

**RD14 (Wagner)**

Então isso se tornou muito / muito habitacional muito comum / é: pra mim //  
 e é:: meu dia-a-dia é isso é inglês [...] então é isso que eu faço diariamente //  
 então o inglês / a:h / eu não saberia de onde que: que  
 mais viver sem ele né [...] mas é algo MUito legal e: e // digamos que é um  
 hobby que / que me deixa mais leve então quando eu estou / quando eu estou  
 estressado com alguma coisa eu começo a falar inglês comigo mesmo / eu  
 ouço música leio em inglês:s eu quero le:r em voz alta / / porque isso me  
 ajuda a relaxar e eu acho que é uma das formas que: / me ajuda também a me  
 expressar melhor

Num ato falho, Wagner atribui ao fato de falar inglês o adjetivo *habitacional* ao invés de habitual, o que indica intensa sensação de conforto sentido na língua (indicada pela repetição do intensificador *muito*), como na familiaridade de estar em casa. Um sentido de rotina, conferido à LCI como se fosse sua LM, se faz presente em *dia-a-dia* e *diariamente*. A respeito da familiaridade enunciada na LCI, citamos Coracini (2007b, p. 48), quando afirma que “toda língua é estrangeira, na medida em que provoca estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que nela se faz ninho. Lar, lugar de

aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo” (CORACINI, 2007b, p. 48). A partir dessa reflexão, observa-se que, assim como um sujeito pode sentir estranhamentos em relação à sua própria LC, na qual já lhe foram impostas vários tipos de interdição, é possível, também, sentir-se confortável na LC do Outro, da qual os interditos estão mais distantes, permitindo ao sujeito novas formas de (se) dizer e favorecendo, com isso, identificações, mais ou menos intensas, ao Outro e à sua LC. No dizer de Wagner, percebe-se uma identificação bastante intensa, na qual o sujeito constrói, inclusive, uma espécie de relação de dependência com a língua em *eu não saberia de onde que: que mais viver sem ele né*, reiterada pelo efeito de prazer e leveza provocado pela língua em situações de estresse (*um hobby que me deixa mais leve*). Contrapõe-se o relaxamento, percebido pelo jovem ao falar inglês, ao estresse provocado pela realidade. E a relação com a LCI, neste excerto, é oral, o que aponta para a pulsão invocante, uma busca de gozo narcísico na vocalização, através do prazer obtido ao falar, ser ouvido e se ouvir – na LCI. Vale observar que a entrevista de Wagner durou cerca de 40 minutos, com muitas paráfrases e certa resistência do jovem em terminá-la, o que confirma nosso entendimento da vocalização, enquanto atrelada à LCI nesse excerto (entre outros), como produção gozosa – e para a LCI como objeto fetiche.

Em relação ao prolongamento do tempo de fala, observemos o que diz Inaiá<sup>58</sup>, entre suas frases, ao responder uma pergunta da entrevistada:

**RD15 (Inaiá)**

[...] nossa tô falando pra caramba tá cê desculpa

P: Tá ótimo

I: Cê pergunta eu fico cinco dez minutos falando {riso}

P: Mas é ótimo pode continuar

I: {riso alto} [...]

Ao se desculpar e ouvir a resposta da pesquisadora, a jovem confirma o que provavelmente já esperava da pesquisadora: que tem espaço para continuar, o que culmina com um riso, quase uma gargalhada, que é um indício do prazer em continuar ouvindo sua própria vocalização e a (re)construção que faz de parte de sua história de vida.

Segundo Porge (2014, pp. 86-97), elaborando uma reflexão com base lacaniana, a pulsão invocante não se fecha, pois retorna para as orelhas, fazendo bordas em dois orifícios: a boca e o ouvido. O autor considera que

a voz engendra passagens entre um sujeito que fala e outro que ouve, mas também, e sobretudo, entre um sujeito e ele mesmo, pelo fato de que se o

<sup>58</sup> Participante entrevistada seis anos e meio após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

outro não ouve minha voz como eu a ouço, também ele não a ouve como eu a emito (especialmente porque o crânio se torna uma caixa de ressonância, de eco) (PORGE, 2014, pp. 86-97).

Em face desse estranhamento que experimentamos em relação à nossa própria voz, o autor lembra que esta nos chega, então, como uma voz outra, como a voz do outro. A partir daí, ele propõe a noção do estádio do eco, como um correlato sonoro do estádio do espelho, de Lacan (1998).

Lacan ([1958-1959] 2016, pp. 409-410) discute o objeto *a* como sendo um objeto produzido por um corte, a partir do estágio pré-genital do ser humano, como, por exemplo, o seio materno, que é suprimido ao bebê e por isso é chamado de objeto perdido. Relação semelhante se dá com outros objetos, que, no caso, seriam objetos de desejo, efeitos de deslizamento do objeto perdido, ao longo da vida do sujeito. Lacan ([1958-1959] 2016, p. 410) explica que os objetos “cumpr[em] a função de se tornarem os significantes que o sujeito extrai de sua própria substância para sustentar diante de si o buraco, a ausência do significante no nível da cadeia inconsciente”. O que mais nos interessa na consideração de Lacan sobre o objeto *a* é como os objetos se tornam esses significantes que sustentam o buraco, a falta. Segundo o autor ([1958-1959] 2016, p. 415), a voz, em sua emissão, que é escansão e, portanto, corte, opera como objeto *a*. É em seus cortes, ou intervalos, que a voz é elevada à função de objeto *a*. O autor ilustra o que chama de função de corte do objeto voz, considerando que

[a]s frases se interrompem antes das palavras significativas, deixando surgir depois de seu corte um apelo à significação. O sujeito está implicado ali, de fato, mas na medida em que ele mesmo desaparece, sucumbe, é totalmente tragado por essa significação [...]. Aquele que está implicado é o sujeito, na medida em que está no intervalo do discurso do inconsciente. O sujeito, propriamente dito, a metonímia do ser que se exprime na cadeia inconsciente [...]. É no nível do corte, do intervalo, que ele se fascina, que ele se fixa, para se sustentar – nesse instante em que ele se visa e se interroga – como ser, como ser de seu inconsciente (LACAN, [1958-1959] 2016, p. 416).

É preciso pontuar que essa citação, que acabamos de trazer, está no Seminário 6 de Lacan, num trecho em que o autor faz referência à condição de delírio, mas consideramos que, em relação ao corte/intervalo de significação, ela se aplica não apenas ao delirante, mas a todo sujeito falante, uma vez que, no corte, surge o inesperado e não passível de controle, o não-sentido. É nesse não-sentido que o sujeito fica implicado<sup>59</sup>: o sujeito, enquanto tal, sucumbe, por um instante de vazão da substância inconsciente, ou seja, nesse breve instante, “some” sua condição de assujeitado à linguagem. E entendemos que, com isso, Lacan não se

<sup>59</sup> Estar “im-plicado” remete a estar na dobra (*plie*, em francês), estar dentro.

refere apenas ao que é dito, mas como é dito, inclusive à sonoridade da voz (que pode ser grave, aguda, rouca, ríspida, suave ou de tantas outras formas possíveis).

Lembramos que o sujeito se relaciona ao objeto de desejo, que, em sua origem, é inconsciente, desconhecido – e que só se torna parcialmente vislumbrável enquanto metonímico. Isto é, o objeto de desejo, que é sempre desconhecido do sujeito, encontra objetos substitutos, estes, sim, conhecidos do sujeito, e que vão sendo, ao longo da vida, libidinalmente investidos, em substituição ao objeto perdido e em substituição um ao outro, num movimento metonímico-metafórico. O que o sujeito busca encontrar, ao longo de toda a sua vida, não é o objeto primordial em si, mas a satisfação obtida na experiência primordial.

A referência à música, como se pode observar, é recorrente na fala de vários jovens, como um veículo de sua relação com a LCI. Percebemos a presença da música, na LCI, como uma maneira de se identificar e se relacionar com o Outro pela via pulsional, através do gancho da pulsão invocante. Costa (2004, p. 169) destaca a importância que o som tem na adolescência e menciona a música como um derivado da voz enquanto objeto pulsional (substituto da voz da mãe, na LM). A música, segundo Costa, funciona como um amparo corporal na adolescência, situando a voz como um dos “suporte[s] de passagem do corpo da infância para o corpo adulto”. A autora exemplifica sua afirmação, observando que “[...] [o] ritmo contém o intervalo e isso faz com que se tenha a experiência dos intervalos” (COSTA, 2004, p. 169).

Artur é um jovem que se tornou um JE nove anos e meio antes da nossa entrevista. Após fazer a viagem-prêmio do Programa, inscreveu-se em outro programa, também uma iniciativa da Embaixada norteamericana, obtendo uma bolsa de estudos para cursar a graduação nos EUA. Mais tarde, passou a viver em outro país anglófono, de onde nos concedeu sua entrevista. Sua relação com a língua é enunciada a partir de uma perspectiva um tanto diferente da que permeia os JEs cujos dizeres trouxemos anteriormente, o que pode ser relacionado ao fato de que Artur, no momento da entrevista, vivia fora do Brasil, há vários anos, tendo passando por diferentes países de LCI.

#### **RD16 (Artur)**

P: Você estava falando que você gosta de coisas estrangeiras de culturas estrangeiras né? / e da língua inglesa você gosta ?

A: Ahm / acho que / lidar com pessoas diferentes pessoas / eu gosto de ouVIR histórias // é uma das coisas que eu mais gosto [...] principalmente hoje / o que eu mais gosto é ouvir histórias // então eu sempre tive uma / fas] / achei s] / é: sempre fascinante conhecer uma pessoa de outro país e descobrir how d] como diferente as coisas poderiam ser

A atração por ouvir o outro, o que podemos apreender em *eu gosto de ouvir histórias // é uma das coisas que eu mais gosto [...] principalmente hoje / o que eu mais gosto é ouvir histórias* aponta para um movimento de identificação imaginária com o Outro, pela via do som, ou seja, pelo engate do sujeito em algum traço ouvido na sonoridade do Outro. É o que se pode observar na forma como o jovem insere palavras da LCI em sua oralização na LP. Ele usa o léxico da LP, mas escapa-lhe uma palavra na LCI (*how*), além da estrutura verbo-sintática. Além disso, o trecho *descobrir how d] como diferente as coisas poderiam ser* (ao invés de descobrir como as coisas podem ser diferentes), gramaticalmente incorreto e inusitado na LP, guarda toda a estrutura da LCI, com uma tradução de palavra por palavra da frase “discover how different things could be”. A posição de *como*, o uso do adjetivo *diferente* no singular, sem flexão, e o uso do condicional *could* são típicos da LCI, não da LP. Artur constrói uma frase em LP com a estrutura da LCI, como se ele fosse falante nativo desta. Nesse trecho, e também no trecho *diferentes pessoas* (que traz o adjetivo antes do substantivo, como na sintaxe do inglês), o emprego da estrutura sintática e do vocabulário da LCI oferecem-nos subsídios para flagrar certo sentido de busca pelo gozo na língua, isto é, a LCI parece operar, na subjetividade do jovem, como um objeto fetiche, que, enquanto tal, é carregado de um brilho especial, tornando seu(s) falante(s) também especiais – o que faz com que ela surja impregnada na discursividade da LP.

Podemos relacionar a questão do fetiche, nesse caso, à noção lacaniana do Estádio do Espelho, através da qual entendemos as identificações do sujeito com traços do Outro. No caso do som da fala do Outro, versão acústica do reflexo do Outro-espelho, chega ao sujeito um eco que vem do Outro. Pensando na fala de Artur à luz das considerações de Porge e Costa, podemos entender a maneira como esse eco marca e constitui o sujeito, operando na formação do laço com o Outro, o laço social. No caso deste jovem, o laço se dá na e através da LCI, que também é o Outro que o constitui. Ele fala e é falado na e pela LCI.

Na seara dos estudos do discurso, no campo da identificação, Scherer (2006, pp. 13-14) aborda a questão da voz do sujeito como a materialização do som formado pelo ritmo do dizer. A autora argumenta que o sujeito se movimenta e se inscreve pela voz, ou seja, pela voz, a oralidade se inscreve e inscreve o sujeito, no que ela chama de corpo-linguagem. Scherer (2006) explica a relação sujeito-voz argumentando que, pela voz, o sujeito se historiciza ao falar e ouvir a própria história. Entendemos, com a autora, que, ao ouvir e principalmente ao falar, há uma relação entre a voz e o sentido, da seguinte maneira: à medida em que há uma relação voz-não-sentido, o sujeito, ao se ressignificar, produz sentido. Como afirma Scherer (2006, pp. 17-18), “[f]alar pela voz, então, é desnudar de sentido para poder

existir [...]. Falar é escutar a história que se tem na voz, é escutar a boca falando”. Pensamos que o não-sentido que escapa da/na voz – e que a constitui – é uma possibilidade de emergência do sujeito via língua<sup>60</sup>, possibilitando ressignificações, que constituirão sentido.

É possível ver como a inscrição numa LC se relaciona à questão corporal, também, no dizer de Wagner, a seguir.

**RD17 (Wagner)**

Ahn se] / ahn seria até um pouco assim meio assim clichê um pouco pra não fala:r / sobre ai eu amo [...] basicamente foi isso que aconteceu com o jovens embaixadores eu / nessa última vez eu só queria falar inglês inglês inglês:s e minha língua:: samba:va querendo falar inglês {riso}

O prazer de Wagner na LCI parece passar pelo corpo, o que podemos observar, em seu dizer, na maneira como ele enuncia a palavra *língua*: além de repeti-la, ela é a base da metáfora em *minha língua sambava querendo falar inglês*, com o significante *língua* apontando para os sentidos de idioma e do órgão do corpo que se usa para falar. Dançar – inclusive sambar – é algo que, normalmente, se faz com prazer físico. Além disso, é interessante observar que Wagner tem como referência para seu passeio na LCI o samba, que é um forte significante da cultura brasileira. Essa relação aponta para um entrelaçamento entre as duas LCs: a portuguesa-brasileira e a inglesa-norteamericana. No fio do discurso, o significante *minha língua* remete ao órgão físico da fala e, também, à própria LP – e ambas sambam, “brasileiramente”, prazerosamente, na LCI. Segundo Coracini (2007b, p. 62), “é praticamente impossível falar do outro sem falar de si e vice-versa [e] só é possível observar o outro a partir das próprias referências ideológico-culturais”. Ou seja, quando um brasileiro fala ou escreve sobre estrangeiros, é muito comum que, em sua fala ou escrita, surjam representações de si, já que o sujeito toma o seu próprio universo como ponto de referência. E esse é o movimento que vemos nessa representação tecida no dizer de Wagner: ele parte de si e de sua referência cultural, da LC portuguesa-brasileira, que o atravessa corporalmente, para declarar sua inscrição apaixonada na língua do Outro que o seduz – isto é, sem detrimento de sua paixão pela sua primeira LC; sem deixar de marcar a sua identidade como brasileiro nesse seu gesto identificatório. Wagner declara, de uma só vez, sua sedução por ambas as LCs.

Em relação à sonoridade da LCI como um conjunto de traços que possibilitam identificações, observa-se um encantamento de Wagner com o som da língua, que, por sua vez, figura como relacionado ao prazer experimentado na musicalidade do samba, representante da sua LM. O dizer de Wagner aponta para um enganchamento do sujeito na

---

<sup>60</sup> Conceito trazido e discutido no item 1.3 desta tese.

sonoridade da língua; não atrelado ao sentido do que é enunciado, mas, justamente, ao não-sentido. Percebemos, aí, a manifestação de *lalíngua*, como aquilo através do qual a língua toca o real, “o registro que [...] fada [a língua] ao equívoco” (MILNER, 2012, p. 21), e que, acrescentamos, possibilita a satisfação (parcial) da pulsão invocante, já discutida, a pulsão que tem sua via de satisfação na vocalização, isto é, em falar e ouvir.

Mais um indício do prazer na LCI associado à satisfação corporal é percebido no dizer de Marcelo, no trecho a seguir.

**RD18 (Marcelo)**

Eu fui pegando o inglês pouco a pouco / e aquilo foi me fascinando // cada vez que eu aprendia um pouquinho mais do inglês / eu ach] eu eu eu ia ficando fascinado com a língua / e com os jeitos de se ex] / de se expressar das pessoas [...] e:: acabou que: / isso se torno:u // meio que: / um um rio de mão dupla né / porque eu acabei / ficando meio dividido em casa eu falava português / quando eu ia pro trabalho voluntário eu falava inglês [...] e:: / meio que tomou conta de mim / e / e acabei: muitas das coisas que acabei lendo pra poder <inc> foi em inglês / e::: / eu sou apaixonado por inglês hoje / e tenho uma sede de aprender mais né

Observamos a inscrição de Marcelo na discursividade de LCI a partir de seu contato com o outro-norteamericano, num envolvimento que foi se intensificando gradualmente, de maneira proporcional ao seu envolvimento com o falante nativo da língua. No trecho *eu sou apaixonado por inglês hoje / e tenho uma sede de aprender mais né*, a atração é representada por uma palavra que remete ao sentido de necessidade física de saciedade, e que se dá na boca, assim como a fala: a *sede*. Marcelo parece precisar do inglês, ao buscar saciar uma necessidade que lhe surge como básica, assim como o que se configura como desejo de aprender mais a língua inglesa, para um dia ser (ilusoriamente) completo, na sua relação de identificação com esse Outro que é a LCI. Pela língua, mata-se a sede, com água ou com palavras que fluem do e para o Outro. Assim como Wagner, Marcelo traz, em seu dizer, o significante *língua* tanto no sentido físico (como órgão do corpo) como no sentido linguístico. A LCI é a língua que ele foi *pegando*, ao dela apropriar-se, como se faz com as mãos, cada vez mais. Aliás, produzem-se sentidos de que o jovem não só foi *pegando* a língua, mas, também, que, nela, foi sendo pego, envolvido, como que mergulhado num *rio*, como ele enuncia. Um corpo submerso na água é todo inserido nessa água, que não apenas o toca, mas o envolve.

O significante *pegar*, relacionado ao *prazer* na LCI, também se presentifica na fala de José Fernando:

**RD19 (José Fernando)**

[...] eu criei: muito gosto / facilidade pra aprender / é:: / eu tinha tanta vontade tanta vontade de participar desse programa que:: / eu acabei ganhando uma bolsa no \curso de línguas - omitido\ / e: / eu aproveitava essa bolsa / é:: / é/ era prazeroso pra mim estudar mesmo / então quando você faz as coisas com prazer acaba // você acaba tendo muito mais habilidade / o resultado é muito melhor / então assi:m eu peguei inglês rapidinho / é: até hoje / eu procuro / praticar

Além de *pegar e peguei (o inglês)*, que remetem ao sentido de apre(e)nder, tomar algo fisicamente, nas mãos, esse trecho traz os significantes *prazer* e *prazeroso*, além de *vontade / tanta vontade* e *gosto*, que remetem à ideia de sabor e de alimentar-se de algo, talvez até com certa “fome” (como já materializado por outros participantes). Se alguém tem prazer no gosto de algo, esse algo é saboroso, é tanto sabido quanto saboreado. Coracini (2007b, p. 122; 2014, p. 7) observa a relação etimológica entre as palavras *saber* e *sabor*, afirmando que uma das acepções da palavra “saber” é saborear; ou seja, saborear, assim como saber (a LCI), remete ao sentido de tomar para si algo que sacia a sede ou a fome, conferindo ao sujeito uma sensação de prazer e completude e excedendo a simples satisfação de uma necessidade básica. No dizer de José Fernando, a vontade, que supõe uma falta, atua como causa do desejo, proporcionando prazer na busca pela satisfação. Ganhar uma bolsa produz o efeito de proveito a partir do prazer, de satisfação obtida. Assim, relacionando o excerto às palavras de Coracini, entendemos que apre(e)nder a LCI é como ingeri-la, com *vontade*, alimentando-se dela, como de um alimento que nutre o corpo e lhe dá prazer. Eis porque trouxemos esse trecho da fala de José Fernando, confirmando, mais uma vez, a relação de desejo do sujeito com a língua, através do corpo. Coracini (2007b, p. 122) defende que seria essa a razão de a palavra “língua” designar também o órgão da degustação, responsável por certa sensação de prazer.

Semelhante efeito de sentido se captura na continuidade do dizer de José Fernando, ao referir-se ao Programa:

**RD20 (José Fernando)**

[...] é um programa ótimo / eu não consigo colocar em palavras [...] só experimentando pra saber

O verbo “experimentar” é frequentemente usado para se referir ao ato de provar o sabor de algo, ou seja, “saborear” – algo que se come ou bebe. Assim, experimentando a LC do Outro, como a uma fruta, por exemplo, através da língua – pode-se ter o prazer de sentir seu sabor, ao “saber” sua língua, ou melhor, saber como é o Outro de perto, saboreando-o –

inclusive com a língua-órgão do corpo, que experimenta e que samba, como no dizer de Wagner. Ou ainda, retomando o dizer de Renata, *absorver* (ab-sorver) o Outro.

## 4.2. AJUDAR E SER AJUDADO

Neste segundo eixo de análise, serão trabalhados os modos como os participantes desta pesquisa se relacionam com a LCI em seu contato presencial com o falante nativo, na terra e na língua deste. Discutir-se-ão aspectos desse contato – que se dá na e através da LCI – tais como o reconhecimento adquirido pelo sujeito, a dimensão da hospitalidade do Outronorteamericano e o laço social que com ele se estabelece.

Será trabalhada a relação do sujeito com o Outro, na LCI, enquanto determinada pelo desejo de distinção, isto é, o desejo do jovem brasileiro de ser reconhecido como mais do que um qualquer entre muitos. Foi observado, no dizer de muitos participantes, um enodamento entre as inscrições do sujeito: na LCI, no trabalho voluntário e no desejo de ser reconhecido como diferente e especial.

Ressaltamos que este item da análise foi o mais difícil de ser organizado em subitens. A separação se faz necessária, já que o item é um tanto extenso, mas, ao mesmo tempo, um subitem faz parte do outro, em grande medida. Vemos isso como um indício do fato de que a subjetividade é, também, assim enodada. Como estamos abordando o enganchamento do sujeito em inscrições que o capturam, essas inscrições inevitavelmente se imbricam e se (con)fundem.

### 4.2.1. Ser visto na língua-cultura inglesa: o reconhecimento

Pode-se perceber, no dizer de vários participantes, a seguir, como se produzem sentidos de certa satisfação, obtida na visibilidade advinda da posição subjetiva alçada pelos participantes, como JEs e como falantes da LCI. Observemos, para iniciar, parte da entrevista de Wagner:

#### **RD21 (Wagner)**

[E]u eu distribuí um currículo mesmo né pro pra um emprego [...] e aí eu / mostrei ele olhou logo jovens embaixadores aí que legal esse programa eu vi no caldeirão do huck uma vez / tal // primeira coisa que eles falam é você viu o obama? / aí a {riso} aí eu não calma aí {riso} / calma mas / mas é algo MUItto legal [...] uma pessoa [...] se um dia ela chegar em uma grande empresa e falar eu falo inglês / com certeza ela vai se:r / uma] uma: funcionária: // ah / elevada / é:: em relação aos outros

No registro do imaginário, as posições subjetivas tanto de participante do Programa JE como de falante de inglês são posições de distinção, já que, no fio do discurso, o domínio da LCI, o fato de ser um JE e o fato de ter visitado os EUA são representados como atributos que tornam o sujeito especial, destacando-se, com posição de superioridade em relação àqueles que não o fizeram. Observa-se o efeito de sentido de satisfação nessa nova posição, em *é algo MUITO legal*, inclusive com ênfase vocal no advérbio de intensidade. Observe-se que a visibilidade é relacionada à mídia, quando é mencionado um programa de televisão de grande audiência num canal aberto de televisão. Ser veiculado na mídia parece não só reiterar a visibilidade do Programa JE e de seus participantes, mas, também, conferir-lhe maior credibilidade. A posição de destaque pode ser vista também como uma posição de poder, o que podemos capturar em [...] *distribuí um currículo mesmo* (em que *mesmo* aponta para a certificação de que aquilo que se está enunciando – que parece irreal – é fato, é real: ou seja, pode-se realmente tentar e conseguir um emprego após participar do Programa), e também no trecho *com certeza ela vai se:r / uma] uma: funcionária: // ah / elevada / é:: em relação aos outros*, assim como em *em uma grande empresa*. Ser “elevado” e “chegar a uma grande empresa” remetem a ser melhor ou superior a outros. Além disso, há o efeito de sentido de proximidade do representante máximo do poder político-econômico dos EUA, na pitada política presente em *você viu o obama?*

Luís<sup>61</sup>, de modo semelhante, declara:

**RD22 (Luís)**

[Q]uando você vai pros estados unidos / e você começa a se PERCEBER melhor enquanto pessoa / quando você passa a se sentir representante do seu país / você se sente completamente diferente dos outros [...]

Representar outros jovens brasileiros nos EUA, ao ser escolhido entre muitos, abre ao jovem um olhar distinto sobre si mesmo. E é só após e a partir do olhar do Outro – tido como superior – que o jovem se “PERCEBE” melhor, a partir daquilo que o Outro lhe “espelha”. O verbo “perceber”, enunciado com ênfase vocal, aponta para o novo olhar para si como um acontecimento, já que insurge como novidade e provoca reações especiais. O verbo “sentir”, repetido no recorte, sinaliza para uma afetação, um apelo pulsional. Trata-se de um novo olhar para si, como singular, e não como um qualquer entre muitos. Efeito similar se nota nas palavras de Renata, ao falar sobre si enquanto inserida no grupo de jovens durante a viagem:

---

<sup>61</sup> Participante entrevistado quatro anos e meio após ter feito a viagem aos EUA, através do Programa JE.

**RD23 (Renata)**

[É] um ambiente / que é assim / claro que você já competiu com três mil não sei quantos mil candidatos / mas todo mundo é muito bom / o grupo que vai todo mundo é muito excelente

A imagem desenhada de si e de cada jovem selecionado pelo Programa é, novamente, a de alguém distinto, com características especiais em relação a outros jovens, que não foram aprovados no processo seletivo. Os intensificadores presentes em *muito bom* e *muito excelente* (que chega a ser pleonástico na caracterização positiva) são um índice da representação narcísica que o jovem faz de si ao se identificar com o universo JE. Isto é, o olhar para si mesmo como um JE ancora o sujeito na representação de si como especial.

Consideramos bastante importante, para a nossa pesquisa, essa regularidade discursiva, que é a maneira como vários dos jovens entrevistados relacionam o Programa e/ou a LCI ao reconhecimento, no sentido de se distinguir dos demais e, portanto, não ser como a maioria, como também se pode observar no próximo trecho da entrevista com Milena:

**RD24 (Milena)**

[...] foi um marco porque foi a primeira vez / que eu vi o meu pai chorando e ele tava com orgulho de mim e isso foi muito especial eu lembro / dessa cena:: / pra sempre mais importante até do que / momentos como a minha graduação por exemplo {riso} [...] momentos que antecederam a viagem também a convivência com a: / com a minha família com a comunidade também os meus amigos da escola / todo mundo me apoiando e: no meu retorno também todo mundo queria saber da experiência como foi / e foi muito importante compartilhar isso com as pessoas // e não só naquela época eu digo que esse projeto / ele é o] é algo assim muito atual / e até hoje nas minhas experiências de trabalho / em contato com estrangeiros / é algo atual e que eu compartilho / assim com bastante orgulho que / eu acho importante

O Programa é enunciado por Milena como um *marco*, que entendemos como acontecimento, tanto no sentido de ser uma ruptura com o conhecido, isto é, com as condições de vida que a jovem tinha antes (num viés pêncheutiano) como no sentido de instauração do inusitado, isto é, do contato com o Outro enquanto língua(s)-cultura(s) estrangeira(s) – a partir da LCI (num viés derrideano) – e também o Outro materializado nas várias mudanças que se deram em sua vida. A partir desse acontecimento, houve grandes mudanças de ordem material, como, por exemplo, obter um bom emprego, mas deu-se, além disso, uma mudança não relacionada a ganhos materiais e que parece ter afetado bastante a subjetividade de Milena: o olhar do Outro sobre a jovem, a partir de sua aprovação no processo seletivo. Na materialidade linguística, isso se observa na maneira como é descrita a reação do Outro à sua

nomeação como JE. Num curto espaço de tempo, fixado na memória como uma *cena* e como *momentos*, a jovem fica visível: é valorizada, é olhada, pelo *pai*, pela *família*, pelos *amigos da escola* e pela *comunidade*. O substantivo *orgulho* é usado duas vezes, uma vez sendo atribuído ao pai em relação a Milena e, na outra vez, a ela própria. A partir do orgulho do pai, na condição de olhar do Outro, constrói-se o orgulho da própria jovem em relação a si mesma. E o orgulho de ambos se dá a partir do contato com o Outro-estrangeiro e, pensamos, pela própria nomeação da participante como Jovem Embaixadora, tendo sido escolhida entre muitos outros, pelos atributos que a destacam como especial, como um exemplo.

A esse respeito, retomamos a noção de “exemplo”, de Agamben ([2002] 2014, pp. 28-29), segundo a qual o exemplo funciona como uma *inclusão exclusiva*, ou seja, servindo para *incluir o que é expulso*. No universo desta pesquisa, o JE seria um exemplo de jovem de baixa renda, por ser bem-sucedido nos estudos e na vida social, apesar de todos os seus óbices. Mas, ao se destacar por reunir um conjunto de características que poucos têm, ele se diferencia do próprio grupo de jovens de baixa renda, o que o torna uma exceção e o exclui desse grupo. Ele deixa de ser um jovem comum para ser um JE, para passar a pertencer a uma categoria especial. A diferenciação vai ficando evidente para o jovem nos ambientes que ele frequenta, à medida que ele passa a ser mais valorizado e aceito pelo Outro (que, na realidade, o valoriza justamente porque ele é uma exceção). Efeitos de sentido de aceitação e valorização pelo Outro são observados no dizer de Milena, em *ele tava com orgulho de mim [...] todo mundo me apoiando [...] todo mundo querendo saber da experiência*.

A seguir, no relato de Wagner, sobre seu preparo para passar pelo processo seletivo do Programa, produzem-se sentidos de progresso ou evolução, que remetem ao par LCI-reconhecimento:

### **RD25 (Wagner)**

Então eu comecei a busca:r // salas de bate-pa:pos na interne:t / e aí com isso / além dos li:vros de / te:xtos músicas / vídeos / e da escola / eu comecei a: digamos que: subir / ter um upgrade né no: inglês de: subir um pouquinho ma:is / o ní:vel

Na materialidade da fala de Wagner, o envolvimento mais intenso com a LCI surge atrelado à ideia de ascensão: *subir / ter um upgrade né no: inglês de: subir um pouquinho ma:is / o ní:vel*, o que pode remeter ao progresso não apenas no seu conhecimento da língua, mas também ao seu nível socioeconômico e sua posição perante os outros, como socialmente mais visível do que antes de seu envolvimento na LCI.

Além e apesar do prazer narcísico que emerge nos enunciados de muitos participantes, os dizeres de alguns apontam para uma outra ordem de sentidos, como veremos no próximo subitem de análise.

#### 4.2.2. O ônus do nome

Como se pôde observar na seção anterior, carregar o título de JE, após ter sido nomeado como tal a partir de um lugar de poder, é enunciado, em primeira instância, como uma marca de distinção bastante valorizada pelos próprios JEs. Afinal, um jovem torna-se distinto, diferente, especial, por ser um JE. Contudo, não podemos deixar de trazer à baila um outro lado desse tecido singular que é a constituição subjetiva, no que diz respeito a estar em evidência. Quase como uma dispersão, isto é, com regularidade bem menor no corpus, percebemos efeitos de sentido do “peso” que tem a designação do sujeito como JE, para alguns jovens.

Num trecho da entrevista de Luís, observa-se a indecidibilidade entre o conforto conferido pela sensação de poder e visibilidade, que o título JE traz, e a contrapartida do que se deve fazer para manter tal posição:

##### RD26 (Luís)

Eu acho que: // o jovens embaixadores / é como se fosse um programa também de empoderamento sabe? / ele coloca nas suas mãos a responsabilidade de tá representando o pa] o: brasil / né: de tá mostrando sua cultura de tá aprendendo como: / co] com os norteamericanos // então você se sente / de fato responsável emponderado por aquela po] por aquela tarefa sabe?

Representar o Brasil no ambiente de outra LC confere a Luís uma posição de poder, uma posição hierárquica, em uma formação discursiva, que antes, ele não tinha. Na sequência *ele coloca nas suas mãos [...] a responsabilidade [...] de tá representando o pa] o brasil / né: de tá mostrando sua cultura*, produz-se o efeito de que certo poder foi entregue pela Embaixada nas mãos do jovem. Os significantes *empoderamento* e *empo(n)derado* confirmam esse efeito, assim como confirmam forte relação interdiscursiva com o discurso de cunho neoliberal, típico do Terceiro Setor, que objetiva trazer à ação social a sociedade civil. Aliás, observemos esses significantes: “empoderar” sugere a ideia de “fazer com que” alguém tenha poder, outorgar a alguém algum poder. O poder é representado pelo jovem como algo que se recebe de alguém, para dele se assenhorar; portanto, não se conquista o poder, nessa perspectiva, e, sim, se recebe pronto do Outro, que pretensamente lho concedeu. As palavras

apontam para uma condição de visibilidade, que soa como poder, pela situação de representar o *país* – vocábulo que o sujeito hesitou ao pronunciar, corrigindo o sentido de *país* com a palavra *brasil* – provavelmente face à confusão entre sua dupla posição de representante: dos EUA e do Brasil.

Ainda em relação à posição de poder conferida ao jovem, este recebe, nessa condição, o presente que é o olhar do Outro. Afinal, ao mostrar sua cultura, o sujeito mostra a si. E a imagem que ele recebe de si, vinda do Outro, é uma imagem ampliada, se comparada às imagens que provavelmente recebia antes de portar o “distintivo” JE.

Parte daquilo que “empodera” o jovem é aprender *como e com os norte-americanos*, que entendemos como a forma como se “recebe o poder” dos mesmos. Porém, percebe-se que o vocábulo *empod(er)ado*, enunciado num lapso, além de apontar para o sentido de “recepção do poder”, remete à ideia de ser controlado, “ponderado”, sensato e adequado (às normas), como todo JE deverá *aprender a ser, como e com os norte-americanos*, ao se submeter a um conjunto de regras e procedimentos, na sua tarefa de exercer o poder que lhe foi outorgado. Por uma perspectiva foucaultiana, parece-nos um dos muitos mecanismos sociais de produção de sujeitos dóceis e úteis no contexto da positividade do poder disciplinar, conforme discutido em capítulo teórico desta tese. Esse sentido de passividade é reforçado na sequência *ele coloca nas suas mãos a responsabilidade [...]*. O significante *responsabilidade* situa-se no limite entre o prazer da posição especial ocupada e o ônus dessa posição, já que “ser responsável” por algo implica “responder” por algo. Implica, também, tomar conta e se esforçar para proteger aquilo sobre o qual o sujeito se situa como responsável.

Ao ser responsável pelo Brasil, o sujeito deve defender a imagem do Brasil e, ao ser responsável pelos EUA, ele deve fazer o mesmo pelos EUA: proteger a imagem do país, respondendo por ela, em sua volta ao Brasil, após a viagem. Assim, a função de “embaixador” acaba funcionando em dois sentidos e, assim, o jovem acaba por ser um representante muito mais dos EUA no Brasil do que o inverso. E, ao responder pela imagem dos EUA, a resposta será, inevitavelmente, boa, pois a imagem mostrada ao jovem brasileiro, em sua estadia nos EUA, foi um recorte interessante do país, retratando apenas seus aspectos positivos. A esse respeito, citamos Grigoletto (2002, p. 133), que afirma que “a designação” de algo ou alguém “provoca o silenciamento de outro sentido”. A partir de sua designação como JEs, não se espera destes que enunciem outros sentidos que não sejam os que desenham e mantêm uma imagem positiva dos EUA, já que outros sentidos podem ser silenciados.

Se, ao dizer de Luís, escapa esse lampejo do inconsciente (efeito de sentido de um controle exercido sobre os jovens, que têm que ser “ponderados” enquanto JEs), as palavras de Artur, a seguir, trazem, até no registro consciente, sentidos de uma percepção de vigilância sinóptica sobre cada JE, a partir de sua nomeação como tal:

**RD27 (Artur)**

A: E outra coisa / em termos de / pé no chão é que / quando uma vez que você é selecionado jovem embaixador / todo mundo / cê: cê começa a receber ligação / a mí:dia / todo mundo quer s] / conversar com você

P: Ah é?

A: Porque você é um exemplo // sabe?

P: Hmm-hmm

A: Então na sua escola você vi] / você se torna um exe] o exemplo / e ME::U deus do céu / uma vez que você s] se torna O exemplo / a pressão pra você s] ser perfeito / sobe

P: Sei

A: Porque TODO mundo você fi] você / se torna em evidência

P: Hmm-hmm

A: Você não pode fazer / UMA coisa errada você não pode // sabe / todo mundo acha que você é uma pessoa que tira dez em tudo / eu não tirei dez em tudo [...] mas eu acho que você tem que ter muito pé no chão / porque você tem todos os canais de TV te ligando / a diretora // nossa uma vez que eu fui selecionado pros jovens embaixadores / no meio da aula a diretora ia me chamar pra sala dela / pra tomar um chazinho e conversar com ela

P: Ah

A: Sabe então são coisas que / assim / eu sei que ela não fazia de má intenção: // mas é uma coisa que / <inc> aí os outros alunos começaram / sabe / a olha e falar nossa / {riso} ó esse aluno aí // então assim / pode: // você pode: tanto servir como bom exemplo / ou você pode acabar sendo // o:: o contrário {riso}

No dizer de Artur, ser *O exemplo* (com ênfase vocal em “O”) é enunciado como algo que, por vezes, é pesado demais para carregar. A exigência para corresponder à imagem construída pelo Outro fica tão grande que produz resultados dolorosos: ser ainda mais excetuado. Remetemos, novamente, a Agamben ([2002] 2014, pp. 28-29), em sua abordagem da dupla “exemplo/exceção”. Ao ser um exemplo, o sujeito pertence a um grupo, do qual ele é “o melhor” em um ou mais quesitos, mas, justamente por ser “o melhor”, torna-se diferente do grupo, não só no sentido de ficar visível como especial, mas destacado, assim como um pedaço de papel se destaca, se afasta da outra parte da folha. Assim, vemos que, em alguns casos, no universo dos JEs, o efeito de tal ação pode ser este: o sujeito pode ficar um tanto à parte do seu grupo, na escola e em outros ambientes, e reduz-se o sentido de pertencimento ao mesmo. E jovens que já são introvertidos acabam fazendo muito menos laço com seus

semelhantes. Na frase *you can: tanto servir como bom exemplo / ou you can acabar sendo // o:: o contrário {riso}*, sugere-se a construção, pelo grupo, de uma imagem negativa do sujeito premiado. Ele é, a partir de sua nomeação como JE, um estranho para os outros, que não são JEs – e, portanto, não tão bons, mas inferiores a eles. Eis o aparente motivo da exclusão do JE do restante do grupo.

Observe-se que o desejo de visibilidade é localizado por Artur também no outro: no relato da atitude da diretora da escola, ao se aproximar mais do aluno premiado, tratando-o de forma diferenciada em relação aos demais, enuncia-se um desejo de visibilidade por parte da diretora, em sua posição-sujeito de responsável pelo aluno-exemplo.

*Ter o pé no chão*, nas palavras de Artur, parece ser um cuidado que um jovem deve ter enquanto é envolvido na trama sedutora da discursividade institucional do Outro. Entendemos que, para Artur, essa percepção é possível hoje, após seu distanciamento da experiência da viagem, com um olhar “de fora” da experiência, e que, provavelmente, não houve toda essa percepção enquanto o jovem estava inserido nela, olhando-a a partir “de dentro”<sup>62</sup>.

Assim como na fala de Luís, capturam-se, nas palavras de Artur, sentidos de compensação ou contrapartida: com a visibilidade, ganha-se distinção, mas toma-se para si uma obrigação: no primeiro caso, o comprometimento com um certo *marketing* político-institucional do país e, no segundo caso, uma espécie de “hiperdistinção”, gerando certa exclusão do sujeito em relação ao seu grupo social.

No item a seguir, os recortes discursivos continuarão a ilustrar a posição de visibilidade alçada pelo jovem no enodamento que percebemos entre esta e a LCI; porém, agora, abordando mais diretamente a questão do trabalho voluntário.

#### **4.2.3. Ajudar e ser ajudado na língua-cultura inglesa**

Lançamos, neste subitem, um olhar mais focado na discursivização do voluntariado pelos jovens, para, então, discutirmos as relações dessa atividade com outros pontos importantes da pesquisa.

A importância conferida ao trabalho voluntário, como produtor e portador de positividade nos sujeitos, se percebe no dizer de alguns jovens, como Marcelo, que descreve o que é, para ele, tornar-se um JE:

---

<sup>62</sup> Retomamos, neste ponto, a informação de que a entrevista com Artur ocorreu nove anos e meio após sua viagem aos EUA como JE.

**RD28 (Marcelo)**

E: / quando você é aprovado / a] todo o seu ambiente em volta também muda / porque você começa a ser valorizado por coisas que você já fazia // uma coisa que eu até comentei lá no nosso primeiro almoço / é / a pessoa não se torna um jovem embaixador / ela já é um jovem embaixador // mas ela é re/co/nhe/ci/da como um / ou seja / o jovem já tá engajado em trabalho social / ele tá querendo ver a sociedade de uma maneira diferente / ele: / tem história pra contar / e uma história o que ele quer ver de seu país e no mundo / e / ele fala inglês ele ele: / é um bom aluno / sabe é um jovem completo

A declaração de Marcelo nos remete a alguns efeitos de sentido já discutidos anteriormente, uma vez que estes surgem emaranhados nos sentidos produzidos a respeito do trabalho voluntário. A verbalização de elementos corporais é uma delas, como se pode observar. Ser completo, não só como aluno, mas também como pessoa (*a pessoa não se torna um jovem embaixador / ela já é um jovem embaixador*), parece ser o que Marcelo busca para matar a sua “sede”, o que ilustra o exercício pulsional através da boca, enquanto borda do corpo que se recorta, ao ouvir e falar com o Outro, estabelecendo laços com ele, como quem mata a sede. Note-se que a via de acesso a essa (ilusória) completude no Outro, no mundo do Outro, no dizer de Marcelo, é a LCI, a língua em que o jovem se (re)faz como sujeito, ao se identificar com o Outro que o fascina. E, ainda, a via de acesso à LCI-norte-americana é o Programa da Embaixada, a cujos dizeres, de tom institucional, ele faz eco no trecho *o jovem já tá engajado em trabalho social / ele tá querendo ver a sociedade de uma maneira diferente*.

Mimetiza-se o discurso institucional, um discurso de ação social voluntária e de mudança social, o que se daria através do “entendimento” entre países, em nível mundial – na LCI. Empregamos o termo “entendimento” em referência ao dizer da Embaixada<sup>63</sup>, a respeito do papel dos centros binacionais: *promover o entendimento mútuo entre o Brasil e os Estados Unidos através de programas culturais*. Aliás, esse tipo de enunciado, a nosso ver, parece ser uma das estratégias de camuflagem das reais necessidades do Brasil e dos objetivos político-econômicos que existem, por parte dos EUA, que vão muito além do semblante benfazejo construído através do programa.

Os sentidos produzidos no último trecho da fala de Marcelo apontam, também, para o desejo (trabalhado no subitem anterior de análise) de ser visto, ouvido, reconhecido, aceito; desejo esse que é (parcialmente) atendido graças à experiência vivida no contexto da viagem aos EUA e ao lugar ocupado pelo sujeito como um JE. A mudança verbalizada (*todo*

<sup>63</sup> Tais dizeres da Embaixada, bem como a problematização dos mesmos, encontram-se no Capítulo II desta tese.

*o seu ambiente em volta também muda*) é, na realidade, uma mudança na posição que o sujeito ocupa em relação ao outro – que parece se dar de forma instantânea, a partir da nomeação do sujeito como JE.

Numa relação de espelhamento, de percepção da imagem refletida pelo outro, que para Marcelo, parece ser agradável, ele finalmente é visto, *valorizado e re.co.nhe.ci.d[o]* pelo outro, como ele ressalta. Na sequência: *ele fala inglês ele ele: / é um bom aluno*, observa-se o entrelaçamento de falar a LI com a satisfação proporcionada pelo fato de ser visto por qualidades positivas e supostamente esperadas do Outro (ser bom aluno, ser engajado em trabalho social e falar inglês). O fato de enunciar em terceira pessoa funciona como um modalizador da promoção narcísica que o jovem faz da própria imagem, pois, na realidade, é de si mesmo que está falando. A satisfação dessa autorreferência elogiosa parece culminar com a aparente sensação de completude em *sabe é um jovem completo*, embora esta seja contraposta por um “querer” que fica em aberto, sem realização: *ver a sociedade de uma maneira diferente*, ou *o que ele quer ver de seu país*. Nesses trechos, sua enunciação aponta para a marcação de uma relação de pertencimento em relação ao seu próprio país, o Brasil, como se houvesse uma declaração de amor a uma instância, o país do Outro, sendo complementada pela lembrança de que não deixou de amar a que já lhe era presente: o seu próprio país.

Efeitos semelhantes se fazem presentes no dizer de Aline:

**RD29 (Aline)**

[Q]uando eu vi / o <inc> que o programa era / é: toda / eu comecei a ler muito sobre o programa / eu / eu comecei a me encantar / porque eu já tinha trabalho voluntário vi tantas pessoas que faziam trabalho voluntário / que é tão desvalorizado no brasil / que aqui na minha cidade eu me sentia muito desvalorizada fazendo trabalho voluntário

P: Ahn

A: Depois que eu encontrei / todo o grupo todo o pessoal / eu comecei ainda mais a ser incentivada a fazer trabalho voluntário / além disso a estudar ainda mais a língua né?

P: Sei

A: Que: que foi cada vez melhorando mais / e: e isso fez eu] ah / vou tentar né não custa

Precisamos lembrar, neste ponto, que o hábito de fazer trabalho voluntário é muito mais comum nos EUA do que no Brasil. Enquanto, nos EUA, ele faz parte da cultura do país, o mesmo não ocorre no Brasil. Não havendo esse hábito, há muito pouco estímulo e valorização para tal.

A partir da própria inscrição como candidata, antes de sequer ser uma JE, Aline estabelece uma relação de equivalência entre ser voluntária e ser valorizada (em oposição à relação que percebia anteriormente: ser voluntária e ser desvalorizada), como se percebe em *eu comecei a me encantar / porque eu já tinha trabalho voluntário [...] aqui na minha cidade eu me sentia muito desvalorizada fazendo trabalho voluntário*. Há um deslizamento de sentidos entre a (des)valorização do trabalho e a do trabalhador voluntário, no fio do dizer. Uma percepção da jovem de que haveria maior valorização do voluntariado nos EUA do que no Brasil é enunciada como atrelada ao aparente tamponamento de uma falta percebida pela jovem – a falta do olhar do Outro durante o trabalho voluntário em seu país. O voluntariado nos EUA, nesse aspecto, acaba sendo mais convidativo a essa jovem e aos outros jovens, por atender à pulsão escópica muito mais do que o desenvolvido no Brasil. A valorização do trabalho e do trabalhador equivalem à visibilidade deste.

Além disso, a identificação com o grupo (*o pessoal*, que supomos ser composto por alguns candidatos a JE e/ou os funcionários da Embaixada) parece ter reforçado a inscrição de Aline no universo do Programa, servindo como gatilho para a intensificação de sua inscrição no trabalho voluntário e para o estudo da LCI – e, conseqüentemente, para o encantamento pela língua. Um efeito disso é o uso da voz passiva em torno do verbo *incentivar* em *eu comecei ainda mais a ser incentivada a fazer trabalho voluntário / além disso a estudar ainda mais a língua né?* – em que se percebe uma voz operando como agente desse incentivo e, ao mesmo tempo, capturando a jovem num encantamento, que se intensificou gradualmente – este, por sua vez, intrincado na aprendizagem da LCI, que *foi cada vez melhorando mais*.

Percebe-se, mais uma vez, no dizer de alguns participantes, um crescendo, em que se constrói a evolução gradual do polo do não reconhecimento do sujeito – e o não (ou pouco) envolvimento na LCI – para um intenso envolvimento tanto na LCI como no trabalho voluntário, num enodamento em que três elementos (a LCI, a visibilidade e o trabalho voluntário) são inseparáveis e se alimentam uns aos outros o tempo todo, culminando em sentidos de fascínio pela LC.

Alguns outros trechos da fala de Aline trazem, também, esse enodamento, como se vê, a seguir.

**RD30 (Aline)**

P: Esse trabalho voluntário que você fazia através do deputado jovem / como é esse trabalho?

A: O lions clube convidou / eu / pra participar / que daí é o léo clube que é uma instituição: de / pra / pra os jovens / do lions né / e: daí eles convidam

as pessoas / que se destacam / fora / pra participar do clube / aí eu comecei a participar das atividades do clube / daí esse era o meu trabalho voluntário

P: Ah tá cê ajudava pessoas carentes assim?

A: Sim / isso

O trabalho voluntário desenvolvido por Aline antes do Programa JE se deu a partir de uma exclusão inclusiva, no sentido agambiano. É o que se pode observar *em convidam as pessoas / que se destacam / fora / pra participar do clube*. São incluídos somente jovens que se destacam, ou seja, que se incluem num grupo de jovens como eles, mas, ao mesmo tempo, são excetuados, fazendo parte de uma categoria destacada, diferente, por terem características que só alguns têm; supostamente tendo algo a mais, tornando-os superiores aos demais. Essa nomeação como *deputado jovem* e, mais tarde, como Jovem Embaixador, essa letra que é colada no sujeito, como um rótulo, acaba por operar em sua constituição identitária, refletindo-lhe uma imagem, vinda do Outro – como no Estádio do Espelho, de Lacan (1998), porém, de forma ampliada. Assim, a arregimentação de jovens para o trabalho voluntário parece operar sobre os jovens, pela via narcísica, normalmente no registro do inconsciente. Segundo Melazo e Pravidini (2012, p. 110), no narcisismo, dá-se a “exaltação do próprio eu, transformando-o em objeto de admiração do sujeito aos olhos dos outros”.

Quando Aline é perguntada sobre o que diria do Programa a alguém que estivesse pensando em participar, tem-se, como parte da resposta:

**RD31 (Aline)**

[É] a melhor / experiência da vida que você pode ter [...] em nenhuma / outra forma você pode ter um intercâmbio / que / que: não é apenas um intercâmbio / é uma lição de vida / de como você se comporta / de de liderança / de: trabalho voluntário / de você / unir / um ao outro

Produzem-se sentidos de ganhos pessoais, não somente materiais, atrelados à experiência com a viagem, em duas direções diferentes. Um deles é o sentido do “conhecer-se”, como descrito por Foucault ([2004] 2011), o que observamos em *como você se comporta e liderança* – significantes que remetem ao controle de si (no que Foucault chama de *governamentalidade*), ao se submeter às *técnicas de si*, já discutidas. O outro sentido é de aproximação ao Outro, no estabelecimento de laço social, no contato com os assistidos, na atividade voluntária.

#### 4.2.4. O laço na atividade voluntária: rearranjos subjetivos na língua-cultura do Outro

Em relação ao título deste subitem, primeiramente, consideramos que rearranjos subjetivos são inerentes a qualquer relação com o Outro, uma vez que o sujeito sempre se reconstitui nas relações interdiscursivas, na heterogeneidade, e isso é especialmente observável quando se trata do Outro de uma outra LC, na qual o sujeito pode estar sempre “significando ao se significar, transformando ao se transformar, permitindo, assim, a constituição de uma identidade híbrida, heterogênea, em constante movimento [...]” (CORACINI, 2007b, p. 158).

Nesta seção, abordaremos o rearranjo subjetivo observado nos sujeitos, na medida em que são tocados por algo que parece “ter engata[do] o seu desejo”, como escreve Milner (2012, p. 100). Uma das formas que observamos como de possível “engate” do desejo, para os jovens, na atividade voluntária, parece ser, mais uma vez, um sentido de dívida – e consequente gratidão – tanto dos assistidos para com os voluntários como o inverso: dos voluntários (JEs) para com os assistidos (norte-americanos em situação de carência material), além de uma dívida para com o próprio Programa e para com o governo dos EUA, através de sua Embaixada.

A relação de troca, envolvendo os atos de dar e receber, é observada, também, neste trecho da fala de Milena:

**RD32 (Milena)**

Eu sou MUIto grata mesmo / à embaixada ao programa tudo o que me proporcionou / não só material / mas / essa experiência que: / assim isso me FAZ feliz querer o o contato com outras culturas com outras pessoas / TER de volta essa reciprocidade de aprender de doar / é: isso é / MUIto legal assim eu / eu acho: fantástico isso [...]

A gratidão explícita à Embaixada e ao seu Programa é realçada pelo significante *MUIto*, intensificado pelo volume de voz ascendente-descendente, figurando como relacionada ao contato com o Outro-estrangeiro, que é sempre parte de uma LC outra. A intensidade de voz em *FAZ* (*feliz*) vincula diretamente a *experiência* tida com o Outro-estrangeiro à ideia de ser *feliz*.

A relação estabelecida como recíproca entre *aprender* e *doar* sugere uma troca, uma relação de *reciprocidade*, como mostra a materialidade linguística. Doa-se algo (o trabalho) e, em contrapartida, apre(e)nde-se a LC do Outro; pode-se *TER* um retorno: ser *feliz*. O trecho *não só material* sugere uma nova posição subjetiva ocupada pela jovem, isto é, não

apenas relacionada à utilidade do Programa como uma espécie de trampolim para a obtenção de um emprego, mas, também, como tendo lhe possibilitado reconfigurações subjetivas importantes, no que se refere ao laço com o Outro.

Lançando para esses dizeres um olhar psicanalítico (laciano), entendemos que ser *feliz* remete à sensação de completude experimentada no contato com o Outro que é parte de uma LC outra. É como se o sujeito, nesse trecho, fosse (ilusoriamente) não-faltante, já que, no registro do imaginário (e talvez até no simbólico), ele se percebe inteiro.

O adjetivo *fantástico* remete a algo que foge ao comum, como se fosse quase sobrenatural, algo que não é para todos, não é para qualquer um. Ou seja, a LCI, nesse trecho, é discursivizada como mais que uma ferramenta; é como uma forma de acesso a *outras culturas* (na possibilidade de uma abertura para o Outro, que é sempre diferente), a condições de vida especiais, a um estado de “felicidade”.

No tocante aos sentidos de dívida e gratidão, bastante recorrentes no corpus, faz-se necessário pontuar o que percebemos como atravessamento religioso, de forma indireta, inclusive nas enunciações que apontam para dívida e gratidão. Muitos (cerca de metade) dos jovens participantes desta pesquisa enunciaram, durante as entrevistas, vínculos com igrejas, inclusive sendo esta a razão do início de seu envolvimento em trabalho voluntário. Remetemo-nos, neste ponto, ao pensamento foucaultiano, no que se refere ao poder pastoral, por entendermos, com Foucault ([1983] 1995), a religião como um dos instrumentos de disciplinarização e a igreja como uma das instituições que se encarregam do controle disciplinar dos sujeitos. Lembramo-nos que, ao oferecer-se como voluntário na ajuda ao outro carente, o sujeito trabalha sem receber remuneração, isto é, renuncia a qualquer pagamento em dinheiro ou bens. Foucault ([2004] 2011, p. 224) pontua, a respeito da renúncia, no contexto judaico-cristão:

[o] ascetismo cristão afinal tem como princípio fundamental que a renúncia a si constitui o momento essencial que nos permitirá aceder à outra vida, à luz, à verdade e à salvação. Só pode salvar-se quem renunciar a si. Ambiguidade, dificuldade sem dúvida [...], dessa busca da salvação de si cuja condição fundamental é a renúncia a si. De todo modo, porém, creio que essa renúncia a si é um dos eixos fundamentais do ascetismo cristão (FOUCAULT, [2004] 2011, p. 224).

Além de ser constituído culturalmente como inserido num país em que os valores judaico-cristãos ainda operam na sujeição de muitos de seus cidadãos, o sujeito que participa de atividades de cunho religioso, normalmente, tem marcas dessa formação discursiva bastante presentes em seu fazer e em seu dizer. Nesse tipo de formação discursiva, a salvação é realmente percebida como uma promessa a quem pratica atos de benemerência, o que se

caracteriza como uma forma de renúncia. No nosso corpus, essa ambiguidade, de que escreve Foucault ([2004] 2011), pode ser percebida na coexistência dos dois elementos que, a um primeiro olhar, são opostos: a doação de trabalho (sem remuneração) e o prazer obtido com isso.

Nas formações discursivas religiosas judaico-cristãs, normalmente, constrói-se, no fiel, a ideia de que ele é sempre culpado por algo ruim que tenha cometido e de que deva se esforçar para ser perdoado, merecendo, assim, a salvação e escapando a uma eventual punição. Um dos modos de o sujeito se eximir de sua culpa e merecer a salvação seria praticar a caridade – isto é, ajudar ao próximo sem esperar nada em troca. Ao mesmo tempo, ao se perceber o advento de coisas positivas, gera-se um sentimento de gratidão e, portanto, um sentimento de dívida, se não a Deus, a alguma outra instância simbólica que seja uma forma de nome do Pai. Uma discussão mais alongada da questão religiosa foi trabalhada na seção teórico-metodológica, no item 1.6.3, que aborda o poder pastoral e sua relação com o corpus desta pesquisa.

Ainda a esse respeito, observemos a narrativização do contato com o Outro, durante o trabalho voluntário nos EUA, neste trecho da entrevista com Marcelo:

**RD33 (Marcelo)**

P: Você fez que tipo de trabalho voluntário?

M: Ahn // eu fiz um trabalho voluntário que eu tinha que entrega:r / um food bank / tinha que entregar comida pra <peessoas que> não têm como arcar / não têm como comprar comida ou pessoas que moram nas ru:as [...] A maioria dessas pessoas eram idosas // ou imigrantes

P: Sei

M: E:: aquilo mexeu muito comigo // porque:: / e: eu moro com os / eu fui criado pelos meus avós então eu tenho contato com as pessoas idosas

Entregar comida, um gênero de necessidade básica, justamente ao Outro que vive no dito país da riqueza, onde se divulga que todos vivem em boas condições materiais, parece ter sido uma quebra de expectativa para Marcelo. E, ao mesmo tempo, um momento de identificação, já que os necessitados norteamericanos tinham semelhanças com seus avós favelados, também idosos, que certamente também passam por necessidades básicas, como se pode supor em *aquilo mexeu muito comigo // porque:: / e: eu moro com os / eu fui criado pelos meus avós então eu tenho contato com as pessoas idosas*. Essa quebra de expectativa foi provavelmente o que “mexeu” com Marcelo, funcionou como metáfora, ou seja, foi o que o tocou, provocando o que entendemos como reconfigurações subjetivas, ou novas subjetivações, a partir de identificações.

A continuidade de sua fala traz mais elementos do caráter emotivo de sua relação com o trabalho voluntário:

**RD34 (Marcelo)**

Então vinham pessoas se não me engano da Rússia / ou então asiáticos [...] vinham muitos idosos / pessoas que não falam inglês [...] mas o contato o olhar sabe e aquela coisa de você apertar a mão da pessoa e ela / sabe te agradecer no olhar / aquilo me emocionou muito [emoção] / teve um momento que eu realmente chorei / porque eu eu / senti mesmo / o quanto que aquele trabalho era importante praQUEla comunidade e o quanto que aquilo transformava / aquelas pessoas de certa maneira / era só comida dada? não era / eram as pessoas t] / é / passando sabe o / a a a uma ajuda / e eu conheci um senhor lá se não me engano o nome dele era Richard / mas não tenho certeza acho que era Richard / ele já tinha setenta anos [...] há alguns anos ele já tava aposentado / e ele falou que que eu vou fazer? Ah eu vou fazer trabalho voluntário não tem nada pra fazer / eu vou me voluntariar eu quero ajudar as pessoas [...] : e ele era / feliz era muito alegre no que ele fazia / aquilo mexeu muito comigo também

Nesse último recorte, observamos pontos importantes, tanto na relação com os assistidos estrangeiros quanto na relação com Richard, o colega voluntário, provavelmente norte-americano.

Primeiramente, o contato de Marcelo com os assistidos se deu com a ausência da linguagem verbal, já que eram *pessoas que não falam inglês*. Na sequência *o contato o olhar sabe e aquela coisa de você apertar a mão da pessoa e ela / sabe te agradecer no olhar / aquilo me emocionou muito*, o olhar e o toque figuram como formas de contato que operaram na constituição de um laço, através da satisfação pulsional proporcionada pelo espelho do olhar e do toque na pele do Outro, e, assim, operam como uma espécie de enganchamento na subjetividade do jovem Marcelo.

A fala do jovem traz sentidos de que a doação foi de algo mais que alimentos. Aliás, os alimentos têm sua importância reduzida em *só*, no trecho *aquelas pessoas de certa maneira / era só comida dada? não era / eram as pessoas t] / é / passando sabe o / a a a uma ajuda*. Emergem, nesse trecho, sentidos (carregados de emoção, o que fica sugerido pela hesitação na fala) de um laço estabelecido com o Outro, um laço afetivo e compassivo, que envolve, pensamos, certa dose de identificação, já que se trata de pessoas que têm características semelhantes àsquelas com as quais Marcelo convive no Brasil: idosos e pessoas de baixa renda. Nesse campo, o jovem parece ter se identificado com vários traços do Outro-assistido.

O trecho *eu realmente chorei / porque eu eu / senti mesmo / o quanto que aquele trabalho era importante praQUEla comunidade e o quanto que aquilo transformava / aquelas pessoas de certa maneira* traz dois sentidos importantes: o do reconhecimento que é conferido ao jovem por fazer algo importante e socialmente bem aceito, obtendo, com isso, certa satisfação narcísica, e o de transformação; não apenas a do assistido, mas, sobretudo, uma leitura de si como melhor, enquanto voluntário, ou seja, uma resignificação de si, advinda da satisfação de ser relevante para o Outro, e do estabelecimento do laço social, embora efêmero, carregado de emoção afetiva.

Ainda sobre o trecho *era só comida dada? não*, é importante frisarmos que, nesse enunciado, assim como em outros semelhantes, nas falas de alguns outros jovens, doa-se o gênero material e, além deste, doa-se algo mais. Ao doar algo ao assistido, o sujeito doa, também, algo de si: um resto, não simbolizável. Major (2002, p. 222) chama esse resto de “*hau*”<sup>64</sup>, que seria como o espírito do artigo doado e, por deslizamento, do doador. Isto é, na doação, deixa-se, também, com o assistido, um resto de si. Relacionamos a noção de *hau* de Major à do objeto *a* lacaniano, a causa do desejo. Na atividade voluntária, o sujeito, sem saber, lida com o desejo e sua causa: há o enganchamento de seu desejo nesse triplo fascínio (LCI – visibilidade – voluntariado), em que se faz laço com o Outro.

A discursivização emotiva de Marcelo aponta para um efeito catártico<sup>65</sup> provocado pelo contato com os assistidos e com o voluntário norteamericano, o que, aliás, é observado na fala de outros participantes.

Em relação ao olhar, que surge em destaque nesse excerto, citamos Costa (2004, p. 167):

[o] olhar é olhar do outro, mas é também a possibilidade de construir uma imagem: de que cada sujeito se relacione à sua imagem como exterioridade. É nesse momento que se consegue constituir uma exterioridade. No entanto, é também a possibilidade de que cada um se represente sendo olhado. Compõe essa condição em que vejo o outro, mas também me vejo sendo olhado pelo outro (COSTA, 2004, p. 167)

Relacionar as palavras de Costa (2004) ao que Marcelo enuncia a respeito do olhar do outro assistido nos ajuda a entender a transformação mencionada pelo jovem e como

<sup>64</sup> Termo usado para designar parte do ritual de troca de presentes, chamado de *potlach*, festa comum entre indígenas de povos americanos da costa noroeste do oceano Pacífico. O *hau* seria, em uma definição bem sucinta, um presente dado em troca de outro presente, segundo a tradição desses povos.

<sup>65</sup> Segundo Plon e Roudinesco (1998, p. 107), a catarse, de fato, ocorre como uma reação do sujeito a um afeto prejudicial ao seu psiquismo. A vingança seria um exemplo de catarse propriamente dita. “Mas o ser humano encontra na linguagem um equivalente do ato, equivalente graças ao qual o afeto pode ser ab-reagido, mais ou menos da mesma maneira” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 107). Através da ab-reação, o afeto negativo é evacuado, é liberado do sujeito, mas não num reflexo direto e, sim, de forma socialmente mais adequada: o ato é substituído pela linguagem (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 3).

ela se deu, não apenas nos assistidos, mas, sobretudo, nele, que os assistiu – com o olhar do outro operando como exterioridade-espelho e provocando rearranjos na subjetividade e na identidade do jovem.

Narra-se, também, no dizer de Marcelo, o laço estabelecido com Richard, o voluntário aposentado, desta vez, através da LC do colega, na qual Marcelo é afetivamente inscrito, numa atividade criadora de fortes laços e produtora de gozo narcísico. A verbalização de que a alegria do colega voluntário *mexeu* com o jovem Marcelo nos parece uma identificação, na e através da LCI, com o Outro, falante nativo, que lhe espelha a mesma satisfação narcísica por ele experimentada na ajuda a pessoas socialmente menos favorecidas. Note-se que, para Richard, percebe-se o preenchimento da falta do/no outro, na atividade voluntária que exerce. No trecho em que Marcelo faz citação direta de Richard (*e ele falou que que eu vou fazer? Ah eu vou fazer trabalho voluntário não tem nada pra fazer / eu vou me voluntariar eu quero ajudar as pessoas*), observamos não apenas uma busca por fazer algo, mas, sobretudo, por estar com alguém e, assim, (re)fazer bordas enfraquecidas pelo afastamento social ocasionado pela aposentadoria de Richard, tamponando a falta no/do Outro. Observe-se, também, que Richard encontra-se na condição de afastado de atividades de fazer algo para o ganho financeiro, o que provavelmente lhe abriu uma maior possibilidade de um olhar para o Outro.

Pensamos que a atividade voluntária pode, assim, tanto favorecer processos de identificação a traços do Outro quanto situar o sujeito voluntário numa posição de poder em relação ao assistido, já que, no contexto da atividade, aquele tem “coisas” que faltam a este e, além disso, o voluntário se vê num lugar subjetivo que é valorizado socialmente, tanto no sentido cívico quanto no religioso (ajudando ao próximo, sendo bondoso, colaborando para “reduzir” problemas sociais; enfim, fazendo algo que tem o aval de qualquer instância religiosa). Isso equivaleria a dizer que o espelho apresenta ao sujeito uma imagem engrandecida de si (portanto, narcísica), devido ao próprio caráter da atividade e à posição que o sujeito nela ocupa na relação com o outro.

Dessa forma, torna-se possível entender o aparente paradoxo, já mencionado, de se ajudar o outro sem receber aparentemente “nada” em troca – e/mas sentir prazer pessoal na atividade. É que esse prazer é de ordem narcísica – e é preciso deixar claro que, na visão psicanalítica freudo-lacanianiana, o narcisismo não é entendido como no senso comum, ou seja, não é uma condição de simples excesso de vaidade ou exibicionismo. O narcisismo deve ser entendido como constitutivo do sujeito do desejo, que (normalmente) todo ser humano é. Ele é parte importante da formação do sujeito, enquanto componente constitutivo do circuito

pulsional. Segundo Nasio (1997, p. 61), o narcisismo é a condição necessária para que os desejos dos outros, ou os significantes, se inscrevam, provocando no sujeito uma sucessão de identificações. Assim sendo, entendemos que o prazer narcísico que há no trabalho voluntário deve ser compreendido como inexoravelmente intrincado no que se apresenta como vontade de ajudar o outro e ver uma comunidade tendo melhores condições de vida.

Aprofundando um pouco mais essa reflexão, remetemos a Freud (1911-1913, pp. 36-37), que explica o narcisismo como um estágio intermediário, no desenvolvimento da libido, entre o autoerotismo e o amor objetal. Segundo Freud, é uma fase do desenvolvimento do sujeito em que este reúne seus instintos sexuais em esforços para conseguir acessar um objeto amoroso, deslocando o empenho de atividades autoeróticas para a busca de uma pessoa, que não ele mesmo, como objeto. Ocorre que esse estágio se arrasta por um tempo muito longo em alguns sujeitos e, assim, muitas de suas características acabam sendo transportadas para estágios posteriores de seu desenvolvimento. Kauffmann (1996, pp. 351-354) explica o narcisismo não apenas como resultante do investimento libidinal da imagem de si mesmo, mas da formação dessa imagem através do Outro. Kauffmann lembra, a partir de Freud, que o amor narcísico só se volta para o objeto em função das características que este comporta com o sujeito. Assim sendo, o que leva o sujeito a investir no externo, num mundo em que ele encontrará tantas limitações, seria um desvio do investimento da libido em si mesmo, já que, ao acumular-se excessivamente, traria efeitos mórbidos; não poderia ser suportado. O sujeito, então, sai das fronteiras do investimento exclusivo em si mesmo, o que permite que a libido se prenda a objetos. Nesse desvio, o sujeito estaria se movendo da satisfação do eu ideal (representação imaginária – idealizada – de si, para si) para a satisfação do ideal do eu (representação simbólica do eu em conformidade com os valores parentais e sociais). Isso equivale a dizer que o investimento no social, no bem-estar coletivo, podem fazer parte do circuito pulsional, num movimento narcísico. E nos ajuda a entender como e por que o sujeito experimenta tanta satisfação no trabalho voluntário.

Observemos a força dos significantes na fala de Luciene, entrevistada dois anos e meio após ter feito a viagem aos EUA pelo Programa:

**RD35 (Luciene)**

P: [...] vocês fizeram um trabalho voluntário lá também né?

L: Fizemos bastante / nós / plantamos árvores num: / num campo assim que era muito sem vida e / o nosso trabalho foi meio que DAR e RETOMAR / a vida àquele lugar

A materialidade linguística traz uma relação entre a atividade voluntária e a própria vida. Com o trabalho feito, deu-se e restituiu-se vida, isto é, devolveu-se a vida ao que parecia morto ou quase morto. A relação de troca, em paralelo com a valorização da vida, faz sentido especial no caso desta participante, que era estudante de medicina quando foi entrevistada. O verbo *retomar*, além de apontar para o sentido de restituir, também aponta para tomar algo para si em troca pelo que deu. Com seu trabalho voluntário, assim como na medicina, importa, para Luciene, dar e receber vida de volta, na forma de satisfação pelas atividades desenvolvidas. É interessante pontuar que Luciene também trabalhou como voluntária num *food bank*, preparando e distribuindo comida para pessoas carentes, e num lar de idosos, com a incumbência de dar atenção aos moradores, conversando com eles. Sobre isso, ela declara:

**RD36 (Luciene)**

L: Eu / achei assim que é] não todos eram carentes mas eram muito abandonados

P: Ah sei

L: Sentiam falta de: assim sabe de alguém pra conversar?

Relacionando o que Luciene enuncia em **RD35** e em **RD36**, pensamos que, ao falar do plantio de árvores e da troca de vida nesse momento, a jovem, em certa medida, também falava das outras atividades, em que teve contato com pessoas que tinham diferentes tipos de faltas. Árvores e sujeitos davam e recebiam vida.

No contexto do trabalho voluntário exercido pelos JEs nos EUA, colocam-se em confronto duas espécies de sujeitos que têm grandes faltas em sua constituição subjetiva, ambos sujeitos do desejo. Esse confronto, que é um contato presencial, gera uma prazerosa (embora evanescente) sensação de completude no Outro, numa relação de troca em que um “sacia as necessidades” do outro, como emerge no corpus discursivo; isto é, em ambos os sujeitos, tampona-se a falta que causa o seu próprio desejo e também a falta relativa ao desejo do outro. Entendemos que, apesar de ser evanescente em termos espaço-temporais, essa sensação de completude no contato com o Outro da LCI deixa, no jovem, marcas que o constituirão como sujeito e farão parte de sua formação identitária, por estar situada nessa experiência específica e pontual – de heterotopia de festa e de transformação (Foucault, 2013, p. 26) – vivida pelos jovens, que, a um só tempo, ajudam o Outro e “degustam” uma LC desejada, tocando, de alguma forma, seu possível objeto de desejo.

Ao mesmo tempo em que a atividade voluntária viabiliza o prazer na sensação de inteireza no Outro, entendemos que ela também oferece ao sujeito um modo de escapar ao

mal-estar inerente à condição histórico-social do sujeito brasileiro na atualidade. No contexto do Programa JE, esse escape se dá não somente na LM, mas, também e, sobretudo, na LC do Outro de seus sonhos, o que torna a experiência mais prazerosa para o jovem.

#### 4.2.5. Escapando ao mal-estar: no voluntariado, na língua-cultura inglesa

Nesta seção, trazemos outro aspecto da discussão sobre as motivações dos participantes para fazer trabalho voluntário e, em geral, demonstrar satisfação em tal atividade. Os recortes e a análise discursiva que trouxemos nas páginas imediatamente anteriores a esta já trazem alguns indícios (a relação de troca e o gozo em ajudar o Outro dos sonhos, por exemplo) de um movimento (inconsciente) de escape ao mal-estar que permeia a vida do sujeito brasileiro de baixa renda na atualidade. O excerto a seguir reúne, nas palavras de Artur, indícios de que haja uma espécie de trabalho de transformação de sentimentos negativos na atividade voluntária, como poderemos observar:

##### **RD37 (Artur)**

A: Mas não é / eu SEMpre fui tímido na escola {riso} e você vê muitos jovens embaixadores também que são tímidos // e que: / de novo por causa das várias identiDAdes que eles têm / como / LGBT: ou ra:ça ou / várias / eles não são os alunos mais populares na escola // a maioria deles NÃO são populares / eles se TORnam populares dePOIS que eles se tornam JEs // mas a maioria deles / assim / a minha experiência que são eles conversando <inc> / eles são mui] são pessoas que são // têm um ou dois amigos // são solitárias

P: Sei

A: E isso é um motivo / porque assim / e isso se torna um motivo de fazer trabalho voluntário / porque ELES sofrem / com bullying / nossa o bullying é MUIto grande no nosso grupo

P: Ah é?

A: Eles sofreram com bullying / eles sofreram com discriminação / com <inc> desigualdade [...] realmente / mas acho que é isso que / que / trazem as pess] fazem as pessoas fazerem trabalho voluntário / primeiro de tudo // e:: depois disso eles acabem se tornando L] a::h jovens embaixadores né?

P: Sei

A: Mas eu acho que tem uma / tem umas // talvez não seja tão diretamente ligado mas tem uma // alguma ligação [...] eu acho que tem muita / muita coisa por trás / even] até da motivação / pra ser jovem embaixador pra fazer trabalho voluntário MUItas coi] motivações diferentes / pessoas começam a fazer as coisas por vários motivos e as histórias que você es] você escuta assim // são : MU:Itos interessantes / as pessoas até nomeiam assim que são / cristãos por exemplo // que fazem trabalho na igreja deles / cada trabalho // MUIto fantástico / eles também têm motivações super diferentes

No dizer de Artur, lança-se, no registro do consciente, um olhar para a constituição e o lugar do sujeito JE, tanto no grupo de JEs como em outros grupos, em que eles ocupam outras posições-sujeito. Acreditamos que o olhar distanciado que o jovem faz para o lugar do JE e para o trabalho voluntário seja possibilitado pela distância temporal que ele tem da experiência da viagem no momento da entrevista (nove anos e meio). Houve tempo de elaboração e maior maturidade psíquica para re-enunciar (reinventando) a sua experiência e observar as experiências de outros jovens, o que permitiu que novas impressões fossem surgindo e se sobrepondo, inclusive em nível consciente.

A timidez e a solidão, observadas por Artur em si mesmo e em outros jovens, assim como a discriminação que sofriam, figuram, nas palavras do jovem, como “motivação” para o trabalho voluntário e para a inscrição no Programa JE. Pensamos que a ênfase na negativa, em *NÃO são populares*, se configura como uma correção dos pressupostos de que os JEs sejam “líderes em suas comunidades” e “comunicativos” (como determinado em dois dos pré-requisitos estabelecidos pela Embaixada para selecionar JEs). Essa correção se confirma no trecho *eles se TORnam populares dePOIS que eles se tornam JEs*, que evidencia uma mudança promovida na imagem dos jovens pela própria condição de JE: se antes, não eram visíveis ao olhar do Outro, passam a sê-lo, devido ao ocuparem o lugar discursivo de JEs. Artur provavelmente faz essa afirmação a partir da observação do contexto norteamericano, em que viveu por anos. A visibilidade no grupo social significa muito para os jovens norteamericanos, que participam de competições e campeonatos de vários tipos, procurando se destacar uns sobre os outros. Além disso, a associação entre trabalho voluntário e a função de JE, como fuga à solidão e à discriminação, como forma de ser reconhecido e, portanto, aceito, fica realçada em *mas tem uma // alguma ligação*. Esse dizer, que contraria o conjunto de pré-requisitos estabelecidos pela Embaixada, aponta para o que parece ser uma vontade (consciente mesmo) do rapaz de questionar 1) a imagem idealizada dos EUA e sua LC, no âmbito do Programa, de nação hospitaleira e amigável e 2) o motivo pelo qual os jovens se envolvem com trabalho voluntário.

Como aponta o dizer de Artur, em relação à aparente fuga à discriminação e à solidão, o fato de se tornar um JE parece canalizar sujeitos com dores e inquietações em comum e que estas iriam além do fato de os jovens serem de baixa renda. No trecho *e:: depois disso eles acabem se tornando LJ a::h jovens embaixadores né?*, parece se empreender um movimento de contenção de sentidos, em que se interrompe a narrativa da identificação de alguns sujeitos como LGBT. Assim, a experiência em outra discursividade e LC, no ato de

dizer(-se) diferentemente, parece abrir espaço para que o sujeito veja em si e no Outro traços que, até então, desconhecia.

O trecho *as pessoas até nomeiam assim que são / cristãos por exemplo // que fazem trabalho na igreja deles / cada trabalho // MUItto fantástico* sugere a percepção do jovem da construção que se faz de um conjunto de verdades, na forma de um contexto que justifique a inserção do adolescente nos universos institucionais: igreja, ONGs e JE. Os trechos *MUItto fantástico* e *as histórias que você es] você escuta* apontam para um sentido de ficcionalidade que Artur perceberia nessas várias formas de inscrição. O caráter *fantástico*, atribuído a *histórias* contadas pelos jovens dos quais Artur fala, sugere a percepção, em algum nível, de que há produções fantasísticas, feitas por JEs, no campo do imaginário.

Pensamos que essas produções funcionam como um amortecedor para o choque com o real e, ao mesmo tempo, para intermediar a complexa relação entre o sujeito e seu(s) objeto(s) de desejo. E o significante *motivação / motivos* se repete, apontando para os apoios nos quais os sujeitos se amparam e que determinam a sua inscrição numa determinada realidade discursiva. Enfim, a própria religiosidade dos jovens é questionada por Artur enquanto fator de motivação para o trabalho voluntário, em *as pessoas até nomeiam assim que são / cristãos por exemplo // que fazem trabalho na igreja deles*. “Até nomear que se é cristão” aponta para a dúvida em relação a essa afirmação. Ou seja, equivaleria a dizer que as pessoas “até dizem isso, mas não sei se realmente o são”. Tal sentido é enfatizado no trecho *eles também têm motivações super diferentes*, que produz o sentido de que seriam motivações diferentes das declaradas.

É preciso salientar que entendemos o dizer de Artur como certa dispersão de sentidos, na medida em que esse participante é o único que elabora e problematiza de maneira mais direta, na materialidade linguística, essa visão do Programa, do voluntariado e da participação de vários jovens em grupos religiosos como uma forma de suportar seu mal-estar – diferentemente de outros, em cujos dizeres esses sentidos são produzidos de maneira bem menos consciente. Mas, embora esta não seja uma regularidade, ou talvez até pelo fato de não ser uma regularidade, consideramo-la bastante importante, enquanto singularidade enunciativa.

Retomando o pressuposto de que uma condição indispensável para que o sujeito se insira no mundo é a formação de laços sociais e, também, que o sujeito tem experimentado grande mal-estar no mundo atual, Melazo e Pravidini (2012, p. 113) pontuam que o sujeito contemporâneo tem experimentado sofrimento na vivência do laço, uma vez que desenvolveu sociabilidade abrindo mão de satisfações, para poder se relacionar com o outro, com o mundo

externo a si. Afinal, é necessário fazer concessões para poder fazer laço e, assim, se proteger da própria condição de desamparo. Some-se, aqui, o enfraquecimento da figura paterna, já discutido. Aliás, relacionamos o prejuízo da satisfação pulsional ao mito do pai da horda primitiva, de Freud (1912-1914)<sup>66</sup>, isto é, com o declínio da figura paterna, surge a necessidade de os irmãos, para viverem com o mínimo necessário de organização, se organizarem em regras, que, por sua vez, lhes restringem a liberdade pulsional.

Segundo Melazo e Pravidini (2012, pp. 114-115), com o prejuízo da satisfação pulsional, o sujeito lançaria mão de vários tipos de recursos para conseguir lidar com esse mal-estar, para conseguir evitar ou reduzir a dor que se produz em sua condição de desamparo.

Ora, se esse sujeito contemporâneo vem buscando alternativas para minimizar a dor de existir, num mundo em que este vem se isolando cada vez mais das relações (o que se manifesta como “timidez” no corpus) e, assim, se afastando de possibilidades de ter que olhar para a dor do outro, parece, novamente, paradoxal vermos o intenso e contínuo surgimento de iniciativas de oferta solidária, que não visam lucro nem troca – ao menos não de maneira declarada ou imediata. No entanto, os autores lançam a hipótese de que o discurso solidário seria, hoje, uma forma de aplacar o sentimento de desamparo, ao se criar a ilusão de que, através desse tipo de atividade, os problemas sociais podem ser resolvidos ou bastante minimizados. Argumentam, ainda, que

a ilusão de que se é capaz de ser potente diante do impotente pode não só afastar o sofrimento diante do desamparo, mas também sustentar a ideia de que a castração estaria apenas do outro lado [...]. Minimizando o sofrimento do outro, talvez o sujeito encontre uma forma de anestesiá-lo da angústia diante da própria fragilidade (MELAZO; PRAVIDINI, 2012, pp. 114-115)

Ao minimizar a dor do outro, o sujeito minimiza, também, mesmo que ilusoriamente, a sua própria dor de estar num mundo complexo, em que o campo simbólico se encontra empobrecido. Os mecanismos de defesa dessa dor são muitos e, a nosso ver, envolvem processos de sublimação, incluindo a própria religião, um dos gatilhos para o trabalho voluntário. Não é à toa que se tem observado o histórico entranhamento da igreja (especialmente a católica) no modo de funcionamento das ONGs, no Brasil, variando em

---

<sup>66</sup> Segundo o mito, após o assassinato do pai protetor da horda, pelo fato de este ser tirano, fundou-se grande desordem, falta de segurança e orientação, fazendo com que os novos membros da comunidade de humanos (a fratria) se tornasse responsável pelo amparo simbólico. Isso teria se dado com o estabelecimento de uma Lei, através de um pacto civilizatório, um acordo entre os irmãos; portanto, em relações que favorecem identificações de ordem horizontal (e não vertical, como no caso da obediência à lei do pai tirano) – a fim de se conseguirem condições de convivência.

intensidade, mas nunca se acabando<sup>67</sup>. A respeito do trabalho voluntário, Bucci ([2004] 2005, p. 184) também aborda o prazer proporcionado a quem pratica esse tipo de ação. Afirmando que “[o] trabalho voluntário existe para deleitar aquele que a ele se dedica”, o autor trata de alguns fatores que considera como relacionados ao discurso solidário, dois dos quais são relevantes para esta pesquisa: a questão da responsabilidade social, no campo empresarial, que já abordamos no subitem 2.2.1 desta tese, e a questão do fetiche. Em ambos os casos, o autor vê na solidariedade uma estreita relação com a visibilidade, argumentando que aquela precisa ser mostrada e que esse mostrar-se se dá de maneira dissimulada. E esse é justamente o modo de funcionamento do fetiche: recobrir o furo da falta (do objeto *a*) no eu, de modo oculto.

Ainda em relação à questão do voluntariado, Bucci ([2004] 2005) faz uma reflexão muito clara e contundente. Primeiramente, o autor argumenta que o trabalho voluntário tem um lado positivo, como atividade formadora e didática, na medida em que opera na redução da indiferença em relação aos mecanismos da exclusão social, embora pontue que “os mais ajudados pela prática de ajudar o próximo são os que ajudam” (BUCCI, [2004] 2005, p. 180). Nesse sentido educativo, são ajudados porque, na atividade voluntária, aprendem a conviver em sociedade. Em seguida, o autor faz um contraponto a esse aspecto positivo, ao se referir à questão da responsabilidade social, que já abordamos no Capítulo II, e estabelece uma relação entre a solidariedade e a visibilidade de quem é solidário, como uma ajuda que precisa ser vista, mostrada, em pequenas doses, de maneira dissimulada.

Em relação às organizações governamentais e não-governamentais (o chamado Terceiro Setor), o quesito é associado à imagem que se constrói da instituição frente à sociedade, em ações de marketing institucional. Fazendo um paralelo com o marketing político, entendemos que se agrega valor positivo à imagem de um país aos olhos do mundo, quando o mesmo inclui, em sua política de relações internacionais, programas de cunho solidário, sem fins lucrativos imediatos – como ocorre com o governo dos Estados Unidos, através de suas Embaixadas em vários países. Vemos o Programa JE como parte das estratégias que cumprem esse papel na política de relações internacionais daquele país, em relação a muitos outros países do mundo.

Quanto a iniciativas solidárias mais isoladas, como as de sujeitos que se envolvem individualmente em trabalhos voluntários ligados a creches, asilos e outros ambientes

---

<sup>67</sup> Cunha (2010) traça um percurso histórico-social da evolução do trabalho voluntário no Brasil, no qual se observa que a igreja (principalmente a católica) tem estado sempre presente, de maneira mais ou menos incisiva, de acordo com o momento histórico-social.

carentes, não há a questão mercadológica, mas há, como nos outros casos, a da visibilidade, do gozo narcísico, próprio do sujeito do inconsciente, sujeito do desejo. A esse respeito, Bucci ([2004] 2005, pp. 184-186) menciona o fetiche como peça-chave do envolvimento do sujeito em ações de cunho solidário, argumentando que

[o] fetiche é quem costura o nexo entre o trabalho voluntário e o gozo (quase sempre oculto, de ordem inconsciente) que essa prática proporciona ao voluntário [...]. [O] fetiche atua ao mesmo tempo na ligação com o gozo e na ocultação de sua origem [...]. O fetiche do trabalho voluntário mascara e acaricia o narcisismo de seu praticante (BUCCI, [2004] 2005, pp. 184-186).

O autor continua, argumentando que a prática solidária/voluntária é desenvolvida e discursivizada de forma sedutora, com apelo narcísico, na medida em que o sujeito, ao doar algo aos “mais fracos”, sente-se bem, porque se sente melhor – melhor do que estava antes, melhor do que o assistido, melhor do que quem não ajuda, melhor do que quem ajuda menos do que ele próprio. A esse respeito, citamos Lacan (1992, p. 219), quando postula, num aparente paradoxo, que *o sujeito não pode satisfazer a demanda do Outro senão rebaixando-o e tornando-o seu objeto de desejo*. Cabe reafirmar, aqui, que, por parte do voluntário, em iniciativas isoladas, esse processo é, em geral, inconsciente.

A solidariedade praticada pelos JEs, como sujeitos, tanto no Brasil quanto nos EUA, parece entrelaçar duas formas de sedução: a sedução pela LCI, já abordada, e a sedução do auxílio ao outro – porque trata-se justamente do Outro dos sonhos, o país e a cultura de sucesso, que, há tempos, habitam seus sonhos de jovem de baixa renda.

Ao contemplar essa dupla sedução, vislumbramos, também, um duplo fetiche: além do trabalho voluntário, a LCI também se afigura como um objeto fetiche também, na medida em que liga o sujeito ao gozo e, ao mesmo tempo, oculta esse gozo, ao ostentar o semblante de uma língua que todos “devem saber”, em virtude das exigências da sociedade globalizada. Roudinesco (1998, p. 235) afirma que, na perspectiva freudiana, uma das características do fetichismo é a de ser uma “‘superestimação’ do objeto”, o que reforça a ideia de que a LCI funciona como objeto fetiche para a maioria dos JEs, como um objeto altamente valorizado por todos eles.

A satisfação dos JEs no trabalho voluntário sugere um processo de sublimação de pulsões, uma vez que eles são sujeitos que seguem regras rígidas de conduta e que, para tanto, inevitavelmente têm suas pulsões adolescentes desviadas para uma atividade socialmente bem aceita e valorizada, que lhes confere a satisfação narcísica advinda da posição de reconhecimento, isto é, da visibilidade adquirida.

O conceito de sublimação que adotamos é o freudiano. É um conceito um tanto complexo, talvez por ter sido trabalhado de forma não pontual, ao longo da obra de Freud, seu fundador. Em um de seus textos a esse respeito, Freud (1914-1916, p. 75) se refere à sublimação como um dos destinos possíveis para os instintos sexuais. Numa descrição do que seria a sublimação, o autor afirma que “[a] sublimação é um processo que diz respeito à libido objetual e consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual; nesse processo, a tônica recai na deflexão da sexualidade” (FREUD, 1914-1916, p. 58).

Torezan e Brito (2012) fazem um estudo da evolução histórica do conceito na obra de Freud, pontuando que, até certo ponto de seus escritos, o autor situava a sublimação como associada ao mecanismo de recalque, até que, num certo ponto de sua obra, ele indica a sublimação como uma saída das restrições impostas pela cultura, diferente do recalque. Como escreve Freud (1914-1916, p. 58), “a formação de um ideal aumenta as exigências do ego, constituindo o fator mais poderoso a favor da repressão; a sublimação é uma saída, uma maneira pela qual essas exigências podem ser atendidas sem envolver repressão”. O ideal que se forma a partir das exigências do ego é o que Freud, na mesma obra, à p.58, também chama de “ideal do ego” (também denominado “ideal do eu”), que incide sobre o sujeito no campo simbólico, na forma de normas e exigências da cultura e da sociedade em que este se insere.

Segundo Torezan e Brito (2012, p. 249), Freud se refere ao narcisismo como envolvendo uma das condições necessárias para que se dê a sublimação, isto é, o investimento libidinal sendo retirado do objeto sexual e retornado ao sujeito, para depois ser reorientado para outros alvos, de ordem não sexual. Além disso, ancorados em Freud, os autores afirmam, à mesma página, que “é a possibilidade da satisfação narcísica que favorece a criação e dá lugar à satisfação sublimada”. Mais tarde, na obra de Freud, segundo Torezan e Brito (2012, p. 251), o autor amplia o campo das possibilidades de sublimação, afirmando que estas não seriam apenas de cunho artístico ou científico, mas também no campo do trabalho profissional, de maneira geral – e assevera que a satisfação sublimada é de intensidade tênue, se comparada à satisfação de ordem sexual.

Cruxên (2004, pp. 18-19) afirma que, para Freud, na sublimação, “o culto de si surge atrelado a uma elevação do objeto, sendo o desejo veiculado sob a retórica de uma idealização”. Continua Cruxên (2004), considerando que, nesse processo de sublimação descrito por Freud, não há o recalque, pois a satisfação da pulsão não demanda um ato sexual e, sim, cultural. Percebe-se que, dessa forma, não há o que recalcar. Atendendo às

exigências do ideal do eu, a pulsão é dessexualizada e refratada, sendo desviada para um objeto valorizado culturalmente.

Nasio (1997, pp. 85-86), de maneira semelhante, destaca o papel do ideal do eu como desencadeador e orientador do processo de sublimação, indicando a direção do movimento iniciado. O autor também chama a atenção para a capacidade plástica das pulsões, com o desvio do curso da satisfação sexual para uma satisfação dessexualizada.

Assim como a arte, a cultura e as atividades profissionais, em geral, a prática religiosa é uma forma de sublimação, especialmente no que se refere ao estímulo do envolvimento dos fiéis com a ajuda ao próximo ou a dedicação total à vida religiosa. Lembrando que cerca de metade dos nossos participantes entrevistados mencionaram ser membros de grupos religiosos, entendemos que isso parece explicar a inscrição dos JEs no universo de um programa que tem como um de seus requisitos o envolvimento prévio e futuro com o trabalho voluntário. Além disso, o envolvimento com esse tipo de atividade parece estar também na base da formação dos laços sociais.

No processo de formação do entroncamento “sedução pela LCI-visibilidade-voluntariado”, o laço social que se desenvolve com o “estranho familiar” que se apresenta ao JE é mais um aspecto que surge como importante nesta pesquisa. É o que desenvolvemos no próximo eixo de análise.

### **4.3. (DES)CONSTRUIR O OUTRO**

Neste eixo, trazemos e discutimos dizeres dos participantes sobre as suas relações, tanto com o Outro–norteamericano como com o outro-brasileiro, que, como ele, também é participante do Programa JE. Chamou-nos a atenção a maneira como mudam as representações antes existentes desses dois tipos de Ouro/outro<sup>68</sup> no imaginário dos jovens, a partir da viagem feita através do Programa.

#### **4.3.1. O Outro e seu brilho**

No item 3.1 desta tese, discutimos as noções derrideanas de hospitalidade de visita e de convite. Retomaremos, aqui, a noção da hospitalidade de convite, bem como o conceito

---

<sup>68</sup> Neste eixo, o termo “outro” é grafado muitas vezes com “o” minúsculo, pois se discutem representações não apenas do Outro como determinante da Lei (função paterna/ simbólica), mas, também, do outro com uma função mais simples, de alteridade, notadamente no subitem 4.3.3, que traz representações muito mais no campo do imaginário do que no do simbólico.

foucaultiano de heterotopia, para discutir efeitos presentes na materialidade linguística do contato do JE com o norteamericano que o recebe em sua terra.

Observemos o dizer de Aline, atentando para os efeitos de sentido produzidos:

**RD38 (Aline)**

P: Você falou da língua agora / você gosta da língua inglesa?

A: Go:sto eu gosto muito eu sempre] desde pequenininha eu / nunca fui de ouvir música / em português / sempre foi em ouvir música em inglês

[...]

P: como foi o seu contato com o país com as pessoas / como foi isso tudo?

A: A minha host family foi fantástica / eu: eu não tenho o que reclamar dela / tenho só o que agradecer / eles me levaram / minha irmã né / ela era chee] é cheerleader

P: Hmm-hmm

A: Então eu / parecia que tava num filme porque eles me levavam ao campeonato dela / a gente saía pra comer / todos as / as coisas da cultura mesmo né?

Aline enuncia uma relação com a LCI atrelada à memória discursiva formada a partir da presença da indústria norteamericana de bens de consumo e de entretenimento, o que se pode perceber em *desde pequenininha eu / nunca fui de ouvir música / em português / sempre foi em ouvir música em inglês*. Nesse trecho, a participante (de)nega um envolvimento com um elemento da cultura brasileira, ao enunciar sua identificação de longa data com um traço da cultura norteamericana (*sempre foi em*), materializado através da música, nesse trecho.

O fato de usar um termo em inglês (*cheerleader*) para se referir à função de líder de torcida e a denominação americana (*host family*) para se referir à família que a hospedou indica a intensidade de sua inscrição no universo da LCI-norteamericana e caracteriza a LCI como fetiche, inclusive apontando para um certo gozo no ato de enunciar em inglês, ao trazer para as palavras certa naturalidade ou familiaridade. Afinal, falar (n)a LCI é um dos componentes do quadro da visibilidade narcísica que os JEs atingem a partir de sua inscrição mais intensa no universo da LCI, através do Programa.

Durante a estadia com a sua *host family*, Aline foi não apenas bem recebida, como também apresentada a uma reprodução do imaginário em torno do “sonho americano”, assim como construído em filmes que o brasileiro vê na TV e no cinema: em geral, com o semblante de um país próspero, onde tudo funciona muito bem e todos têm boa qualidade de vida. A figura de uma *cheerleader* (líder/animadora de torcida), mencionada pela jovem, é bastante típica do universo jovem norteamericano e muito comum em filmes de TV e cinema. Eleitas como as mais bonitas e populares da escola, as *cheerleaders* executam coreografias e dizem

frases prontas para animar a torcida de um time durante um jogo. Com isso, atraem facilmente o olhar do outro e, por isso, atuam em competições esportivas para promover a imagem de um time, usando roupas com as mesmas cores dos uniformes dos jogadores e dizendo frases com referência às supostas qualidades do time. A figura emblemática da *cheerleader* condensa imagens que são caras à própria hegemonia norteamericana, em um âmbito maior. Isto é, as imagens de beleza, visibilidade e busca pela vitória, assim como valorizadas no campo do esporte, também o são em muitos outros aspectos, inclusive no político-econômico. Talvez esse seja um motivo pelo qual essa figura é comum em filmes hollywoodianos, enquanto icônica da própria LCI-norteamericana, e tão presente nas palavras de Aline, cujo olhar também é capturado nesse universo.

O ideal norteamericano parece ganhar contornos de sonho tão mais facilmente quanto mais baixa a renda do jovem que o almeja. Afinal, como argumenta Lacan ([1959-1960] 2008, p. 212), e como já discutido em 3.2 desta tese, a interdição, ao instaurar uma falta, causa o desejo do sujeito.

Rajagopalan (2003, p. 67), ao se referir à atração por uma LE como curiosidade científica ou o desejo de ampliar horizontes para buscar um nível melhor de vida, argumenta que o sujeito busca tirar proveito do contato com algo previamente entendido e representado como superior ao que já se possui. Essa consideração de Rajagopalan (2003) parece explicar a denegação da música brasileira em favor da norteamericana, nas palavras de Aline.

Vejamos como Inaiá constrói a imagem de brilho para os EUA:

**RD39 (Inaiá)**

[E]les / é:: / é: / foram / assim / a equipe que recebe os JE lá é muito boa / né então / você já vê: você já chega lá e já já: tem outro olhar sobre: sobre a cultura né / e tudo assim / então eu achei muito bacana / a: / a família que: / me recebeu / é: em / em \nome de cidade – omitido\ também foi foi muito bacana né assistir algumas aulas da na high school / e:: / é: / assim não tenho nada de de ruim assim pra falar

O enunciar de que se *tem um outro olhar sobre: sobre a cultura* sugere uma quebra de expectativa produzida pela imagem pré-construída em relação aos norteamericanos, de alguma maneira. No trecho *não tenho nada de de ruim assim pra falar*, há a denegação de aspectos negativos que se esperaria encontrar no contato com o Outro da LC hospedeira. A hesitação que antecede alguns trechos aponta para um preparo para o que se vai dizer, na aparente (embora vã) tentativa de se controlar sentidos, evitando a possibilidade de que se forme uma imagem negativa do Programa. O fato de que Aline e Inaiá tenham produzido enunciados semelhantes – com a ideia de “não ter do que reclamar” – nos leva a questionar a

presença desse enunciado em suas falas. Se há uma voz que diz “não ter”, supõe-se que haja uma outra voz que diga que se “tem” algo do que reclamar. Possivelmente, alguns JEs que elas conhecem têm algo do que reclamar ou pessoas de fora da formação discursiva dos JEs imaginam que os jovens tenham reclamações. Ou, ainda, as jovens podem imaginar que a pesquisadora pense que eles têm algo do que reclamar; assim, antecipam a construção de uma imagem oposta e defensiva, talvez como parte das ações envolvidas na missão que assumiram de divulgar o Programa.

Em relação à receptividade enunciada pelas jovens, por parte de seus anfitriões, veremos que esta é prevista como parte do Programa, entre os deveres que as famílias norte-americanas têm ao aceitar a tarefa de hospedar um jovem estrangeiro – como percebemos no dizer de Joel:

**RD40 (Joel)**

J: [...] todas as famílias do programa ela] s] foram aconselhadas elas tiveram / um <treinamento> pra receber os alunos / e assim / foi tranquilo o] o]o] o / a família que eu fui designado pra ficar assim eles sempre / me trataram / como alguém da família / me ajudaram no inglês / é] e] eu] eu ensinei um pouco de português pra eles também então foi muito bom

É interessante observar, no excerto acima, que Joel nomeia a si mesmo e aos colegas de seu grupo como *alunos*, o que traz o efeito de sentido de que essa é a posição sujeito em que ele se coloca e vê os outros JEs durante a experiência. O Programa é narrado como tendo uma espécie de função educativa, assim como a da escola. Relacionamos essa discursivização à função disciplinadora que percebemos no Programa.

Observamos que a experiência que os JEs vivem nos 21 dias que passam nos EUA se configura como um recorte da realidade norte-americana, como um conciso *kit* de aspectos positivos do país, do povo e da cultura, cuidadosamente selecionado para ser mostrado ao jovem, como se incluísse todos os outros aspectos não vistos no curto período que passam no país e todos eles também fossem positivos. Afinal, como se observa no trecho *todas as famílias do programa ela] s] foram aconselhadas elas tiveram / um <treinamento> [...]*, foram criadas condições específicas para se receber o hóspede cuja chegada não se constituiu como um acontecimento, já que esta era previamente anunciada. Houve um preparo prévio da família hospedeira para abrandar o estranhamento do outro, em sua chegada. (In)surgem indícios de percepção de Joel desse mecanismo de fabricação de condições de hospedagem favoráveis, no verbo *designado*, que aparece na voz passiva (*a família que eu fui designado*

*para ficar*), indicando subordinação e passividade, e nos trechos de hesitação (*o] o] o] o*) e (*é] e] eu*) que entremeiam os dizeres de benefícios recebidos da família hospedeira.

Nascimento e Chacon (2008, p. 123) descrevem as hesitações como marcas de negociação do sentido com os “outros” constituintes do dizer do sujeito. Estas seriam empregadas na tentativa do sujeito de conter a deriva dos sentidos produzidos em suas palavras. E, segundo Coracini (2011, p. 152), as hesitações são “pausas para pensar no que dizer, para racionalizar, para evitar dizer o que não pode ou não quer dizer”. Isto é, no intervalo da hesitação, o sujeito se dá tempo suficiente para reformular o seu dizer, de modo a torná-lo adequado ao que o Outro espera que ele diga. No caso deste excerto, o outro seria mais bem colocado como o Outro institucional (o Programa e a Embaixada e/ou a pesquisadora).

Nas palavras de Inaiá, a seguir, enuncia-se o preparo dos JEs para que sua chegada seja abrandada:

**RD41 (Inaiá)**

[N]essa primeira semana / a gente tinha praticamente um *treiname:nto* assim entre aspas de cultura americana então a gente tinha / a gente estudava como funcionava a: estrutura polí] política e hierárquica né / dentro do do estado / o / governo como funcionava

No caso de Inaiá, o preparo para a viagem é representado como uma forma de disciplinarização que não correspondeu à realidade percebida pela jovem, o que se materializa em *treiname:nto assim entre aspas*. Apresentam-se, logo de início, as regras do jogo discursivo institucional que os jovens deveriam seguir para se conformar à cultura norteamericana, de modo a reduzir os efeitos do estranhamento entre sujeitos.

Já vimos que Derrida (2004a, p. 77) estabelece uma diferença entre a “hospitalidade incondicional”, como uma espécie de “hospitalidade de visita”, em que se recebe o visitante que chega sem aviso prévio, sem lhe fazer exigências, e a “hospitalidade condicional”, ou “hospitalidade de convite”, em que o hóspede, que vem como convidado, aceita previamente se comportar de acordo com as regras específicas do local. A hospitalidade do governo dos EUA, praticada pela sua Embaixada (e, portanto, também pelas famílias hospedeiras) em relação aos JEs, tem as características da “hospitalidade condicional” ou “de convite” derrideanas. Ainda, segundo o autor, esta se dá numa situação em que se fabricam condições para se receber muito bem um hóspede que foi convidado, mas que implica a existência de muitos critérios a preencher e muitas regras a cumprir, como uma condição para que possa usufruir dessa hospitalidade. No caso dos JEs, as regras são expressas a partir do

conjunto de critérios a serem contemplados e etapas a serem cumpridas no processo seletivo. O jovem hóspede brasileiro, para poder chegar à casa ou ao país do outro e romper a ipseidade de seu “em casa”, submete-se às leis estabelecidas pelo hospedeiro. Este ocupa um lugar de soberania, que só pode ser exercida, segundo Derrida (2003, p. 49) “filtrando-se, escolhendo-se, portanto, excluindo-se [...]”. Questiona Derrida (2003, p. 53), “[c]omo distinguir entre um hóspede (guest) e um parasita? Em princípio, a diferença é estrita, mas para isso se exige um direito: é preciso submeter a hospitalidade, a acolhida, as boas-vindas, a uma jurisdição estrita e limitativa”.

Além do crivo (que é o início da filtragem e/ou da jurisdição, mencionados por Derrida) pelo qual os jovens passam no processo seletivo, há todo um processo de manutenção de limites, a título de orientação, exercido pelos coordenadores do programa, de Brasília até as cidades norteamericanas onde os jovens se hospedam (Washington e as várias cidades de hospedagem).

De qualquer maneira, mantêm-se, como regularidade, as caracterizações da LCI e dos norteamericanos como portadores do brilho do sonho historicamente construído em escala mundial, inclusive como um povo hospitaleiro, pelo modo como os anfitriões recebem os seus hóspedes, no recorte espaço-temporal das três semanas de duração da viagem-prêmio dos JEs.

Com menor regularidade, surgem, no corpus discursivo, alguns dizeres dissonantes dessa construção glamorosa, como se poderá observar no próximo subitem de análise.

#### **4.3.2. Desglamorizando o Outro**

Em relação ao cenário fora do âmbito do controle direto da Embaixada dos EUA, percebemos que, na representação do outro que é a LCI–norteamericana, há uma tendência primeira a ecoar o discurso institucional; no entanto, em um segundo momento, alguns participantes o discursivizam de maneiras diferentes desse ressoar, ao trazer uma voz mais sua – inclusive porque o prazer de continuar vocalizando favorece e implica a emergência da singularidade do sujeito. Vejamos a resposta de Artur à pergunta da pesquisadora, lembrando que este fez a viagem-prêmio nove anos e meio antes da entrevista e que, após o programa, retornou aos EUA, numa viagem desvinculada do Programa (embora facilitada pela sua condição de JE). O recorte a seguir é em relação à sua primeira experiência, isto é, na condição de JE:

**RD42 (Artur)**

A:h foi uma experiência / muito boa / eu achei assim / também naquela época também com quinze anos assim você não / você não fica prestando atenção nas coisas / a:h como eu posso te dizer // nas coisas ruins ou nos aspectos assim / você não presta muito atenção naquilo e como era a primeira vez / o] indo pros Estados Unidos / tudo é // maravilho:so tudo é perfeito assim

Artur fala da posição de alguém que teve duas experiências diferentes nos EUA, em épocas diferentes de sua vida. Embora haja certo cuidado com as palavras, em movimentos de contenção de deriva dos sentidos, em *você não / você não* e em *a:h como eu posso te dizer*, algumas denúncias insurgem na fala de Artur.

A conjunção *também* é usada duas vezes, trazendo implícita a interjeição “pudera” ou a expressão “não é para menos”, que são comumente empregadas com esse sentido, na LP, em conjunto com “também”. Produz-se, assim, o efeito de sentido de algo que já era esperado, que não poderia ser diferente. Há certa relação de causalidade entre *experiência [...] muito boa / eu achei assim* e o que vem em seguida (o esperado): *também naquela época também com quinze anos assim / você não / você não fica prestando atenção nas coisas [...] nas coisas ruins*. E, situando seu primeiro contato com o Outro-norteamericano numa condição de visitante ainda inexperiente, o participante tempera seu texto com uma pitada de ironia, ao qualificar o contato como *maravilho:so* e *perfeito*. A ironia é uma forma de se dizer (e, ao mesmo tempo, denunciar) o oposto do conteúdo manifesto nas palavras. Neste caso, a ironia desconstrói o sentido de perfeição antes observado pelo jovem no Programa JE.

Esses adjetivos (*maravilho:so* e *perfeito*) ainda serão problematizados pelo jovem, na continuidade de sua fala, ao tecer comentários sobre a segunda viagem que fez aos EUA:

**RD43 (Artur)**

En] / então quando eu comecei a fazer esse trabalho voluntário eu comecei ver c] um outro lado dos estados unidos que geralmente a gente NÃO vê nos filmes // e quando você vai nos estados unidos pelos jovens embaixadores / você NÃO vê / es] / essas coisas // você vê os pontos turísticos de washington // você vai passa no / um tempo no colegia:l você] / mas / você não vê realmente a: / o lado / né / não TÃO positivo // é eu acho que é uma das / e essa é uma das coisas que eu tento / falar pras nov] / pros novos jovens embaixadores [...] // quando você vai pros estados unidos / estados unidos não é perfeito // por mais que seja / melhor no] do que o brasil em muitos aspectos / não É perfeito // não É um país perfeito você não pode / achar que / os estados unidos fosse ser perfeito / tem mu] tem o racismo aqui é terrível por exemplo / eu fui nossa senhora o que EU já sofri de racismo [...] por / vários motivos assim eu acho m] eu acho difícil // fazer amizade

com eles / eu acho que tem uma tendência / de alunos internacionais que / acabam ficando com os alunos internacionais

Percebe-se, nas palavras de Artur, que, fora do tempo-espaço restrito e planejado de três semanas, portanto, sem a estrutura montada pela Embaixada, as condições festivas de acolhimento ao jovem brasileiro nos EUA não são garantidas. Com repetida ênfase na negação de uma imagem totalizante do país, veiculada como positiva (*o lado / né / não TÃO positivo*) e a repetição de *não é perfeito*, Artur faz um movimento de desmanche do brilho construído pela indústria de filmes, música, turismo e também por outras formas de manutenção da imagem norteamericana de país bem-sucedido e livre de problemas. O *racismo* percebido pelo jovem (que é “afrodescendente”) é, nesse trecho, um significante que condensa a negação da imagem construída de perfeição do norteamericano e do seu país. Dessa forma, (d)enuncia-se o silenciamento de aspectos desagradáveis do país, feito no tempo e nas condições em que se realiza a viagem do Programa JE. Pode-se localizar, nesse dizer de denúncia, o que Derrida chama de hospitalidade de convite, como praticada pela ação da Embaixada, na primeira visita do jovem aos EUA, mas não na segunda vez, já desvinculada do Programa JE.

Nas três últimas linhas do RD, Artur se posiciona no confuso espaço entre o desejo inicial do Outro e o olhar problematizador sobre o mesmo, ao nele denunciar um impedimento de aproximação. Ao declarar dificuldade em fazer amizade, supõe-se que tenha havido movimentos de tentar estabelecer laços com o Outro; porém, em vão. Dá-se, a partir do Outro norteamericano, uma forma de recepção em que se hostiliza o que vem de fora, o que Derrida (2003) chama de *hostipitalidade*, em um jogo de palavras que inclui a palavra “hostil” no termo hospitalidade. O jovem, então, continua desconstruindo a imagem de país acolhedor que lhe havia sido apresentada na sua viagem-prêmio como JE. O contexto de heterotopia de festa (FOUCAULT, 2013, p. 26), percebido em enunciados da primeira viagem aos EUA<sup>69</sup>, já não é percebido em relatos da segunda experiência no país.

Observemos a fala de Renata, em relação à imagem dos EUA previamente delineada por filmes já assistidos:

**RD44 (Renata)**

R: É:: / então por mais que : / tá a gente assiste a gente cresce assistindo mil filmes né?

P: Hmm-hmm

R: Então eu tinha muito essa coisa de / aí chegar lá vai ser igual a um filme?

/ é:: / e ver as coisas e ver as ruas por exemplo a escola com aqueles /

<sup>69</sup> Conforme dizeres desse e de outros participantes, trazidos para análise em itens/subitens anteriores a este.

armários / e: a sala de educação física / isso aquilo outro então às vezes eu ficava muito com aquela coisa gente é igual ao filme / o jogo da NBA / aqueles jogadores enormes e o pe] e o povo torcendo com aquela mãozinha / e tal / então / eu tentava às vezes eu ficava / meio que naquela de / eu tentava me distanciar e observar / mas eu tentava participar mas eu tentava não ficar / nessa angústia de / a realidade é assim / o que eu vi é assim o que eu sei é assim

P: Hmm-hmm

R: Então / eu / tentava absorver ao máximo independente dessas outras coisas

Renata traz, em seu dizer, marcas da memória discursiva das representações dos EUA e da cultura norteamericana, conforme assimilada através de filmes do cinema e da TV. Mas, diferentemente de Aline, Renata faz tentativas de distanciamento – como ela própria enuncia (*eu tentava me distanciar*) – dessa marca. Ao se referir a esse imaginário, trazido pelos filmes assistidos, a participante, primeiramente, parece abrir uma justificativa para um enganchamento seu na LCI, com a concessiva *por mais que*, interrompendo-a para tentar explicar sua relação de fascínio com a LCI-norteamericana, imputando-a aos *filmes* assistidos. Conjunções desse tipo são usadas para introduzir uma oração com uma ideia de sentido oposto ao da oração principal; no entanto, as duas orações – principal e subordinada – foram interrompidas, num aparente empenho em suavizar a declaração de algo que normalmente não se declara ou não se deve declarar.

Mais à frente, a jovem enuncia uma atitude de questionamento ao chegar ao país do Outro (*ai chegar lá vai ser igual a um filme?*) e uma sensação de desorientação ao se situar entre *a realidade* e o que ela viu (*eu tentava me distanciar e observar / mas eu tentava participar mas eu tentava não ficar / nessa angústia de / a realidade é assim / o que eu vi é assim o que eu sei é assim*) – ou seja, entre a imagem pré-construída do país, o que ela um dia questionou e o que ela vivenciou. Após ter sido supostamente alertada, antes de viajar, de que o país visitado não seria como num filme, o que encontrou, ao lá chegar, foi justamente a imagem de um filme. Eis o aparente motivo da *angústia* enunciada: a batalha entre as vozes que a constituíam, da qual a vencedora parece ter sido a voz do desejo do Outro glamoroso.

Há indícios de intensa heterogeneidade no dizer de Renata, como, por exemplo, no trecho *gente é igual ao filme*, em que a jovem introduz a fala como diálogo, sem marcar a passagem da narrativa para a citação de outra voz. E, no trecho *então / eu tentava absorver ao máximo independente dessas outras coisas*, sugere-se um apagamento da ideia de *se distanciar e observar* melhor a realidade norteamericana, para deixar-se apaixonar pelos aspectos construídos com o “brilho” do *American dream*.

Se pensarmos na problematização que empreendemos do discurso institucional, vemos, mais uma vez, que é apresentado aos jovens um determinado recorte de realidade, uma porção agradável da vida nos EUA – como, novamente, um híbrido das heterotopias de transformação e de festa (FOUCAULT, 2013, p. 26) – e não um retrato mais amplo, da realidade (inevitavelmente) heterogênea de seus muitos cidadãos. Renata, ao mesmo tempo, problematiza e se encanta com o que vê, já que muito do que observa é *igual ao filme / o jogo da NBA / aqueles jogadores enormes e o pe] e o povo torcendo com aquela mãozinha [...]*. A participante parece antecipar uma defesa em relação ao julgamento do Outro, a uma voz que criticaria sua inscrição no universo da LCI dos EUA. Aliás, ela declara, mais tarde:

**RD45 (Renata)**

E eu acho que assim / muita gente também fica nessa coisa de: / a:h você foi pros estados unidos você vai ficar toda americanizada // como se a gente não fosse né? / que eu acho que {riso} / acho que é uma doença meio crônica no brasil [...]

Mais uma vez, a jovem parece enfrentar um conflito entre duas vozes: uma, constituída no registro do imaginário, que lhe captura num fascínio pela LCI – e outra, que vem do Outro-brasileiro, no registro simbólico, e que a constitui, dizendo-lhe que não se deve deixar “americanizar”. No fio do discurso, a saída encontrada para esse embate é a construção do sentido de viés determinista de que, em termos histórico-sociais, somos submetidos ao domínio do Outro hegemônico, o que nos torna *americanizados*. Birman (2017, p. 164), com uma visão freudiana, pontua que o sujeito moderno, ao apelar para a proteção das figuras do Pai ideal e do supereu, “passa a colocar-se numa posição degradante de submissão e de servidão voluntária”<sup>70</sup>, na qual, segundo o autor, o sujeito se entrega voluntariamente ao Outro, que eventualmente – e muitas vezes, ilusoriamente, diríamos – o protege, podendo dispor como quiser do seu corpo e espírito.

Reitera-se, aqui, a percepção de uma relação de troca: o sujeito abre mão de parte daquilo em que acredita, submetendo-se às regras do Outro, e redireciona o seu caminho a seguir, em troca de proteção, de um certo sentimento de segurança. No contexto desta pesquisa, os jovens se apoiam uns nos outros e todos se apoiam no Outro institucional, que é a Embaixada dos EUA, na figura dos organizadores do Programa JE. Sentidos de percepção de servidão voluntária se materializam em *como se a gente não fosse né?* Com esse dizer, a jovem reitera sua inscrição no grupo, ao trazer os outros brasileiros para consigo (*a gente*),

---

<sup>70</sup> Um conjunto de regras, com objetivos de aproximar o sujeito de um suposto objeto de desejo, como reflete Birman (2017, p. 164).

para respaldar a sua sujeição consciente. E, no trecho *acho que é uma doença crônica no brasil*, materializa-se a “americanização” como doença, isto é, traz-se a percepção de que esta seria algo negativo ou prejudicial para o Brasil.

Inaiá, por sua vez, faz uma reflexão em que menciona aspectos sócio-políticos referentes ao Programa, a seguir:

**RD46 (Inaiá)**

Por exemplo eu n:a minha condição social eu jamais poderia: / ter uma oportunidade dessa de viajar prum país diferente de: / de ficar lá de estudar / e aí você já vislumbra a opor] uma: uma: / um um meio de se conseguir isso né? / é: / eu acho que: / é vale a pena vale muito a pena / e: tanto pela experiência COM a língua que você pode ter porque é muito diferente você estudar aqui e chegar lá e fazer / tanto pra::: / pra nos inspirar enquanto pessoas cidadãos e: / e: / e também / é: motivar / a: você fazer algo que faça diferença né / porque / é claro que a gente sabe // que / é: existem / interesses políticos e existem / vamo dizer assim / é: nada: nada é // teoricamente de graça nesse mundo né / mas: / é: / vamos supor / o: o dinheiro que é investido né o: o que é investido nesse programa / é: vamos supor poderia ser f] investido em outra co:isa né: eu acho que / já / é: esse programa / é / um: uma: já é uma: / uma: / uma prova por si só de que é possível você pensar / em algo que: traga benefício social cultural / e algo que seja proveitoso em aspectos econômicos et cetera / né: porque se ele não for proveitoso em algum ponto ele: já teria morrido então / e de certa forma ele traz algum lucro pra alguém né isso a gente sabe porque senão ele já tinha / já tinha: morrido né?

A voz do Outro que é a Embaixada, que impregna o dizer de Inaiá, é contraposta por uma voz que é mais a sua. A voz institucional, em trechos como *nos inspirar enquanto pessoas cidadãos / motivar / você fazer algo que faça diferença*, é imediatamente problematizada na reflexão [...] *existem / interesses políticos [...] nada: nada é // teoricamente de graça nesse mundo né*. Na reflexão da jovem, emergem efeitos da percepção de que há uma relação de troca, que seria também numa espécie de sujeição consciente, ou servidão voluntária, assim como na fala de Renata, no recorte anterior ao de Inaiá. A esse respeito, Coracini (2010b, p. 110) discute o emprego de estratégias, pelos sujeitos, para alcançar determinados objetivos. A autora ilustra: “[é] o caso dos que fazem o que o outro quer, cumprem as regras, as exigências, numa aparente submissão, para, entrando no jogo, criar estratégias capazes de virá-lo a seu favor” (CORACINI, 2010b, p. 110).

No caso do universo dos JEs, observamos que a movimentação de muitos dos jovens de inscrever-se no universo do Programa e da LCI sugere esse jogo de seguir as regras do Outro para alcançar objetivos – viver como o Outro do brilho norteamericano vive e, em

vários casos, obter ascensão socioeconômica, de fato, através das outras oportunidades que a Embaixada oferece a quem já está inserido no “jogo”. A discussão de Foucault ([1982] 2004) daquilo que ele denomina *tecnologias de si* nos auxilia a entender esse movimento, já que elas determinam uma relação do sujeito consigo mesmo, de modo que este pode ficar preso a uma identidade ou transformá-la para atingir determinados objetivos, como vimos em 3.3. Coracini (2010b, p. 110), remetendo à discussão foucaultiana sobre relações de poder, situa esse tipo de estratégia como uma forma de resistência e cabe-nos situar, nesta tese, que os JEs estariam possivelmente praticando não só esse tipo de resistência, mas, também estariam resistindo à situação de baixa renda ou da intensa falta de perspectiva para o seu futuro como brasileiros, no momento histórico-social que vivemos na atualidade.

Ainda quanto à chamada servidão voluntária, a fala de Inaiá aponta para a percepção de que se trocam os *benefícios econômicos* e o *lucro* obtido pelo governo dos EUA (via Embaixada) pelo *chegar lá*, por parte dela, o que entendemos como atingir objetivos pessoais, como tomar atitudes que lhe tragam visibilidade, isto é, reconhecimento – tanto no campo pessoal como no profissional. O sentido de troca se reitera nos significantes *proveitoso* e *lucro*. Outros significantes que apontam para esse sentido são *dinheiro* e *interesses políticos*.

Joel faz uma (re)leitura interessante do suposto brilho do Outro-norteamericano (e sua LC), neste recorte:

**RD47 (Joel)**

P: Você sentia que tinha boa aceitação a cultura brasileira?

J: Hmm-hmm / assim / algum] muitos ainda não conheciam / bem o brasil / mas isso dá pra entender porque / eles vivem num país onde o mundo gira em torno deles e não eles em torno do mundo

Faz-se, nessa resposta, um posicionamento problematizador, não somente em relação à ordem mundial vigente, mas também ao modo como os norteamericanos se posicionam em relação ao restante do mundo. A crítica, por sua vez, é (re)velada pela ironia tecida em *isso dá para entender porque / eles vivem num país onde o mundo gira em torno deles e não eles em torno do mundo*. Na metáfora construída, os EUA são colocados na posição do sol em relação aos planetas do sistema solar, ou seja, os EUA com os outros países “girando” à sua volta, como se os EUA fossem o centro do mundo, numa relação e numa ordem em que os outros países dependem deles. O fato de se enunciar essa metáfora como uma inversão (os EUA se destacando como o sol e não como um planeta, como seriam os

outros países, na metáfora) confere ao trecho *isso dá para entender* um tom irônico, ou seja, afirmando o oposto daquilo que se afirmaria, se não fosse empregado esse efeito suavizador.

Embora se observe que os jovens que mais problematizam LCI como “monolíngua” são os que estão afastados do Programa há mais tempo, Joel surpreende um pouco, nesse sentido, pois a entrevista com ele ocorreu apenas dois anos e meio após seu retorno da viagem como JE. No fio do discurso, neste subitem de análise, há indícios de que os jovens, em alguma medida, têm a percepção de que se submetem a instâncias de controle de seus atos e de seus modos de se posicionar, mas, mesmo assim, a paixão ou o encanto com a LCI permanece, em geral, intenso, em quase todos os casos. Na fala de alguns deles, percebem-se indícios de certa resistência a esse assujeitamento, como, por exemplo, no dizer de Artur, cujo recorte discursivo trouxemos neste subitem. O jovem esteve inscrito no fascínio pelo brilho do outro-norteamericano; porém, resiste ao discurso institucional da forma como este lhe foi recitado. Sua missão de multiplicador do programa é cumprida, sua dívida é paga, mas não sem ressalvas: ele avisa os futuros candidatos a JEs que o brilho anunciado, bem de perto, não é tão reluzente como o prometido.

No último recorte deste item, trazemos um trecho da entrevista de Luciene:

**RD48 (Luciene)**

L: Pra minha universidade não foi:] / eu fiz o ENEM todo o processo normal / mas: / eles também fazem financiamento de aplicação pra uma: universidade americana / caso você queira seguir / é esse rumo né estudar fora // eles ajudam financeiramente dão materia:l / e: pagam os /os testes que a gente tem que fazer tipo: TOEFL e outros mais inc> também / e: escolhe estudar nos Estados Unidos eles tambÉM te: te ajudam / eu não escolhi porque: eu sempre quis fazer medicina e: / medicina é eu acho que é um] visto como curso de pós-graduação / então eu não poderia me candidatar [...] eu sempre tive isso em mente assim eu queria fazer alguma coisa pelo meu país não estudar fora e fazer outras coisas LÁ nos Estados Unidos / eu quero melhorar o que a gente tem aqui / sabe então: pra mim é melhor ficar aqui mesmo

Ao explicar por que não se interessou em cursar a universidade nos EUA, com o incentivo do Programa Oportunidades Acadêmicas, da Embaixada, Luciene declara sua opção por ficar no Brasil. Embora não houvesse a possibilidade de cursar a graduação em medicina nos EUA<sup>71</sup>, como ela diz, ela poderia ter escolhido outro curso, se sua atração pelo país fosse

<sup>71</sup> Nos EUA, o curso de medicina é oferecido somente no nível de pós-graduação. Para poder se tornar um médico, um estudante precisa, primeiro, fazer um curso de graduação (chamado de "undergraduate" ou, no caso da medicina, "pre-med") que precede a formação médica, com duração de quatro anos, em geral, e que fornece os requisitos para o acesso a uma escola de medicina. O aluno se gradua em alguma área relacionada à medicina (como biologia, por exemplo) e só, então, será considerado apto a concorrer à chamada "med school", que é a escola de medicina, propriamente dita,

mais intensa. A escolha pela medicina, feita há tempo e mantida por Luciene, parece sustentar mais o seu desejo do que o brilho do Outro norteamericano. No trecho *eu queria fazer alguma coisa pelo meu país não estudar fora e fazer outras coisas LÁ nos Estados Unidos*, parece ter havido realmente uma opção por permanecer no Brasil, em oposição ao que não foi escolhido, que ela traz com ênfase, apontando para o efeito de sentido de que não há, nela, o desejo de ficar distante do Brasil, com ênfase vocal em *LÁ*, no trecho *LÁ nos Estados Unidos*.

Na fala de Luciene, embora não haja efeitos específicos de desconstrução do brilho norteamericano, percebe-se certa resistência da jovem em ceder aos encantos da proposta de intensificar sua inscrição no discurso do Outro, com sua opção de se manter na aparente trilha de seu desejo, na esfera profissional. Observe-se que, dada a origem socioeconômica de Luciene, essa vontade (de entrar e estudar em um curso de medicina em uma universidade pública brasileira), provavelmente relacionada a um objeto de desejo, é, certamente, muito mais difícil do que conseguir uma bolsa de estudos para fazer um curso diferente em uma universidade nos EUA, considerando-se o apoio oferecido pela Embaixada a JEs que queiram cursar uma universidade nos EUA.

No próximo subitem, abordaremos um fator que surge como bastante importante, no processo identificatório: o laço social que o sujeito desenvolve com o colega brasileiro, um estranho familiar, que se apresenta ao jovem.

#### **4.3.3. O “estranho-familiar” brasileiro, no universo e na terra da língua-cultura inglesa: identificações e ressignificações na fratria**

Um aspecto de bastante relevância, no tocante às relações sujeito-outro no universo desta pesquisa, é o modo como o JE se relaciona com o outro-brasileiro, o JE como ele, ao longo do tempo de viagem, desde Brasília até os EUA. Neste item, iremos observar como os participantes discursivizam o outro-JE-brasileiro, cuja presença carrega elementos de estranheza e de familiaridade.

No corpus discursivo, as representações dos brasileiros com os quais cada jovem se relaciona durante a viagem aos EUA possibilitam a observação das importantes formas como o outro-brasileiro se configura ao JE. É importante lembrar que são selecionados jovens

---

como pós-graduação. Nesta, ele passa mais dois anos em salas de aula e laboratórios e outros dois conhecendo a profissão de perto, em hospitais, antes de seguir para a residência. No total, são necessários oito anos para a formação do médico nos EUA. É um dos poucos países em que isso acontece, dessa maneira.

Essas informações foram obtidas a partir das seguintes fontes.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/07/veja-como-e-e-quanto-dura-o-curso-de-medicina-em-15-paises-e-no-brasil.html>).

<https://www.estudarfora.org.br/entenda-como-estudar-direito-medicina-odontologia-ou-veterinaria-nos-eua/>

de todas as regiões do Brasil – portanto, sujeitos um tanto diferentes entre si, com origens geográficas e culturais bastante variadas. Por outro lado, também há que se pontuar que, em virtude do processo seletivo pelo qual passaram, eles, em princípio, têm várias características em comum: todos são de famílias de baixa renda, estudantes bem-sucedidos, de escola pública, falantes de inglês, voluntários, líderes comunitários e outras características; inclusive, todos são adolescentes na época da viagem.

Iniciemos a análise desses aspectos observando alguns elementos discursivos presentes no dizer de Artur:

**RD49 (Artur)**

Quando você passa aqueles quinze dias no mesmo hotel com aquelas / mesmas pessoas / todo mundo tá super e] / ansioso e feliz e é um <inc> uma experiência tão especial pra todo mundo / e todo mundo quer aprender sobre as outras culturas cê fala / com o pessoal da Bahia e eu nunca nossa não tinha conhecido / pessoas de tantas / estados diferentes [...] e você / tantos sotaques você volta com um sotaque todo / vários sotaques e palavras novas [...] é MUIto legal / e outra cê dorme até tarde / cê fica acordado até tarde porque cê / vai no quarto de um vai no quarto de outro cê faz bagunça

Pela voz, Artur se depara com o estranho brasileiro: aquele que fala de maneira diferente dele, que tem *tantos sotaques*. O estranhamento, expresso em *nossa eu não tinha conhecido*, logo é transformado em familiaridade, o que nos remete a Freud ([1917-1919]). Um dos pontos que o autor discute em relação à relação estranhamento-realidade é que “um efeito estranho se apresenta quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade” (FREUD, [1917-1919], p. 114). Antes de se encontrarem com os outros jovens, que são de todas as regiões brasileiras, algumas representações dos moradores de estados diferentes do seu já compunham o seu imaginário. Ao terem contato com esses jovens, parece desenrolar-se o “efeito estranho” de que escreve Freud, ao depararem-se com a realidade do contato com com esses jovens e recriarem a sua representação dos mesmos, de modo que esta corresponda melhor à realidade que eles encontram.

Além disso, cada jovem encontra no(s) outro(s) traços com os quais se identifica. A identificação é favorecida pelos próprios critérios do processo seletivo. Além disso, ela favorece a redução do sentimento de estranhamento na terra do Outro, à medida em que se produz e se intensifica o de familiaridade em relação ao outro-brasileiro. Essa forma de agrupamento favorece o surgimento de sentimentos compartilhados, como fica aparente na repetição de *todo mundo*: a ansiedade pelo caráter inédito da experiência e a alegria por estar ali são características comuns a todos, o que irá facilitar futuras identificações. A primeira

dessas identificações talvez seja a que se dá a partir da própria oralidade, com o som do outro – estranho-brasileiro sendo produzido como uma espécie de atrativo, como se nota em [...] *tantos sotaques você volta com um sotaque todo / vários sotaques e palavras novas [...]*. Como já discutimos, ver e ser visto e ouvir e ser ouvido pelo outro que lhe é “idem” é o imperativo mais urgente para o sujeito nessa complexa etapa de sua vida, em que se reduz o vínculo com seus pais ou responsáveis. Descreve-se um clima festivo, nas duas últimas linhas do RD, como momentos prazerosos da viagem, quando os jovens se reuniam em seus quartos de hotel, sem a supervisão dos funcionários da Embaixada ou da empresa que deu suporte à viagem. Esse contexto facilita a identificação, neste caso, entre os jovens brasileiros.

O dizer de Artur deixa entrever uma espécie de assimilação totalizante do outro diferente, a partir da já mencionada repetição de *todo mundo* e da fusão de sotaques, uma vez que, no fio do dizer, *vários sotaques* se fundem em *um sotaque*. O sotaque, que é um traço distintivo de um grupo específico de sujeitos, passa pelo que parece um processo de hibridização e cria-se um sotaque só, agora distintivo de um grupo maior e que se pretende homogêneo: o sotaque do brasileiro. A partir do sentimento de pertencimento e da construção da identidade de JE, (re)constrói-se a identidade de brasileiro, como uma unidade (ilusoriamente) possível, ao invés da inevitável fragmentação. Os JEs se representam como brasileiros uns para os outros e o espelhamento, no seio do grupo, replica, (re)constrói e (re)afirma essa imagem.

Observemos como Marcelo representa o seu contato com o estranho-brasileiro:

**RD50 (Marcelo)**

[...] esse contato com outras pessoas contato com o programa / o programa é muito especial / eu voltei dos estados unidos com outra cabeça / não sou mais a mesma pessoa / né / porque: isso me abriu MUIto os horizontes / me fez ver as coisas com: um certo relativismo cultural muito maior / sabe não não olhar apenas pra mim mas olhar pro mundo de uma maneira diferente / e olhar pro meu país com mais carinho ainda / aceitando ainda mais a / as diferenças / existentes no meu país / e: vendo / a maneira de] de como ele é tão especial sabe de / de como o brasil / é um país tão especial de / ser quem eu sou / é especial também

Os enunciados se dividem entre o fascínio pelo outro (Programa/LCI) e uma reconstituição identitária do jovem como brasileiro. Há o efeito de sentido de um desejo de distinção / reconhecimento, sugerido na repetição dos significantes *diferente*, *diferença* e *especial*, em um apelo do jovem por reconhecimento para si e para o seu país. O que ele chama de *relativismo cultural* sugere um olhar para o outro a partir de uma perspectiva

diferente, o que teria produzido um olhar diferente para si como brasileiro, para o Brasil e para o outro-brasileiro.

Vejam algo semelhante no dizer de Luís, que participou do Programa um ano e meio antes da entrevista:

**RD51 (Luís)**

L: Então acho que o: o jovens embaixadores / o] o programa inteiro né pra mim foi um grande processo de autoconhecimento [...] acho que tam] além da imersão / na cultura norteamericana também foi um processo de imersão na minha própria cultura [...] porque / eu vivo em \nome de estado – omitido\ / e:: / o pessoal de \nome de estado – omitido\ é] é um pouco xenofóbico sabe / em relação à galera dos outros estados

P: É?

L: E:: o que passa sei lá da bahia / é é:: tudo paraíba e:: / no norte só tem mato e e é esse tipo de estereótipo que a gente vai alimentando [...] e a gente não se dá a oportunidade de conhecer outras culturas

P: Hmm-hmm

L: Ma:s depois do meu primeiro contato com 36 jovens / com 36 histórias diferentes vindo de todas as partes do brasil / é:: / eu comecei a me questionar e comecei a me perguntar que tipo de preconceito eu tenho alimentado durante tanto tempo / daí eu acabei me dando a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a minha própria cultura // e nesse / e é nesse / e é nesse sentido que eu falo também de autoconhecimento né quando você / passa a conhecer um pouco mais do seu próprio país / das suas próprias origens tudo mais então acho que eu falaria / mais disso do que propriamente da experiência de tá no exterior viajando et cetera e tal

Percebe-se que uma reformulação do que é ser brasileiro perpassa os sentidos produzidos também no dizer de Luís, a partir do contato com o outro-estranho-brasileiro, no tempo-espaço da viagem. O significante *autoconhecimento* é enunciado em relação de equivalência a *imersão na própria cultura*, com os sentidos de conhecer melhor a esta e a si mesmo. Luís discursiviza certa reconstituição subjetiva a partir de sua reconstrução identitária como brasileiro, agora com um novo olhar para o outro-brasileiro, que é o diferente e quase um estrangeiro, se pensarmos em termos geográficos e, em alguma medida, linguísticos. No dizer de Luís, problematiza-se o preconceito que ele hoje condena – embora isso se dê, possivelmente, ainda, apenas no registro do imaginário, o que é sugerido nos trechos *esse tipo de estereótipo que a gente vai alimentando e que tipo de preconceito eu tenho alimentado durante tanto tempo*. Nesses trechos, o verbo “alimentar” está fundado no tempo presente. O processo de *autoconhecimento* de Luís, tentando atualizar as representações que tinha de pessoas de estados distantes e culturalmente diferentes do seu. Estas são enunciadas como imagens que ainda continuam, possivelmente, embora haja a tentativa de afastar aquilo que,

em nível consciente, lhe parece ruim, mas que, de alguma maneira, o satisfaz, já que, enquanto “alimento”, preenche, tampona uma falta. No processo de incorporação do estereótipo, o sujeito, inconscientemente, adere ao já-dito, ou seja, ao pré-conceito, em alguns contextos de sua vida social, e se compraz ao perceber que supostamente possui algo que “falta” ao outro, não se dando conta de que essa falta é uma construção no registro do imaginário.

O significante *oportunidade*, bastante recorrente, tanto nos dizeres da Embaixada quanto nos dos próprios JEs, ressurge, desta vez, com um sentido subvertido: não como a chance oferecida aos jovens de viver o “sonho americano”, mas como uma possibilidade de se perceber melhor na posição-sujeito de brasileiro. Um indício que também aponta para esse sentido são as linhas finais do excerto, em que se valoriza mais o contato com outros brasileiros do que o contato com os norteamericanos, alvo de sua missão: [...] *acho que eu falaria / mais disso do que propriamente da experiência de tá no exterior viajando et cetera e tal*. Luís parece ter sido muito mais afetado pelo contato com os estranhos-familiares brasileiros do que com os norteamericanos. O jovem parece estar ainda trabalhando esse novo olhar para o outro-brasileiro como familiar, a partir das identificações que se deram na viagem aos EUA.

Coracini (2007b, p. 161) afirma que “só é possível compreender o outro na medida em que aceitamos o(s) estrangeiro(s) que nos constituem e que somos...” Isto é, o outro habita em cada um de nós, que somos sujeitos divididos e desconhecemos boa parte de nossa constituição psíquica. E, em grande medida, não conhecemos ou nos cegamos ao outro que há em nós. No contato com o outro, deparamos com diferenças (como, por exemplo, perceber em nós mesmos gestos estereotípicos) que fazem com que nos voltemos para o outro que nos habita, pare nele promover rearranjos.

Em termos psicanalíticos, entendemos que há a formação de uma espécie de “família JE”, constituída por cada um e pelos colegas – como “irmãos”–JEs. A esse respeito, pode-se pensar nos JEs como inscritos no entremeio entre a lei paterna (encarnada nas instituições que promovem e viabilizam o Programa) e a lei fraterna, que permeia o universo do Programa. Em relação aos “irmãos”, recorremos a Kehl (2008, p. 79), que examina alguns modos como o sujeito se relaciona com seus semelhantes. Ancorada em Freud (1912-1914), a autora lembra o mito do pai da horda primitiva (já discutido em 4.2.5) e afirma que o funcionamento da função paterna é tarefa dos irmãos, ou seja, da “fratria”. Tanto o parricídio cometido (gerador de um sentimento de culpa) como os pactos firmados (geradores de uma Lei, isto é, um conjunto de interdições) demandam e favorecem a formação de ideais

coletivos – e os irmãos, embora mantenham diferenças entre si, se submetem a esses pactos ou leis, de forma grupal, graças às identificações que se dão.

Birman (2017, pp. 164-166) refere-se aos laços fraternais, que se formam na contemporaneidade, como uma maneira que a fratria tem encontrado para lidar com sua condição de desamparo. Segundo o autor, “[o] reconhecimento dessa condição estaria no fundamento da condição humana na modernidade. Isso constituiria a matéria-prima dos novos laços fraternais, em que a solidariedade e a amizade poderiam ser os eixos para a reconstituição dos laços sociais” (BIRMAN, 2017, p. 165).

As palavras de Birman facilitam a compreensão dos laços que se estabelecem entre os JEs – estranhos familiares brasileiros, nas identificações horizontais que se estabelecem na adolescência – fase de ruptura com a onipotência dos pais ou responsáveis, enfim, com a figura paterna. Daí a recorrência, nos dizeres de vários jovens, de sentidos de certa reformulação da identidade de brasileiro, que muitos enunciam ter empreendido após a viagem.

Já observamos que se nota que, quanto mais temporalmente distante o jovem está da experiência vivida, e também psiquicamente mais maduro, maior é a recorrência de enunciados de problematização do brilho norteamericano. Acrescentamos que, conseqüentemente, maior o movimento de ressignificação de sua identidade de brasileiro<sup>72</sup>. Jovens que haviam voltado da viagem há mais do que quatro ou cinco anos formularam, com maior frequência e intensidade, enunciados que remetiam a um questionamento do caráter de perfeição conferido aos EUA e sua LC. Além disso, a narrativização da viagem parece ser um modo de fazer essa releitura e, ao mesmo tempo, uma nova escritura da experiência vivida.

Observemos, a esse respeito, este trecho da fala de Renata:

**RD52 (Renata)**

igual cê falou eu acho que muita gente deve ter te perguntado essas coisas / mas todas as vezes é diferente sabe?

Renata parafraseia uma frase da pesquisadora (*igual cê falou [...]*), quando lhe dissemos anteriormente que, provavelmente, ela estava respondendo a perguntas já feitas por outras pessoas (uma vez que os JEs são muito procurados pela imprensa após serem selecionados para o Programa). Em seguida, a jovem declara que *todas as vezes é diferente*.

---

<sup>72</sup> Rastreamos, no corpus, apenas uma dispersão dessa regularidade, na fala de Natália (RD05), em 4.1.1. A jovem já havia feito a viagem há bastante tempo (oito anos e meio) quando conversamos e, mesmo assim, encontrava-se pesadamente atrelada à cultura norteamericana, de modo bastante assujeitado.

Como trabalhamos no item 3.3 desta tese, Derrida (1971, pp. 186-187) explica, a partir de Freud, esse movimento que sempre muda a representação da experiência vivida, à medida em que esta vai sendo discursivizada. Cada movimento de exploração ao que está gravado na memória traz diferenças em relação às explorações feitas anteriormente. Assim, o sujeito vai diferindo o sentido, a cada exploração, ressignificando sua leitura da experiência vivida e reconstituindo, também, seu próprio psiquismo. Cada vez que o sujeito (se) diz, ele difere sentidos. Entendemos que é isso o que acontece com a narrativização que os JEs fazem da experiência da viagem aos EUA, de si na viagem, do outro na viagem e do que é ser um JE e um brasileiro: cada enunciação é um gesto interpretativo; portanto, os sentidos produzidos nos enunciados vão diferindo e operando na própria história da subjetividade do jovem, que vai sendo reconfigurada, reconfigurando também a sua identidade.

A problematização de representações que se tinha do outro é enunciada de uma maneira que favorece a formação do laço. Este, por sua vez, surge a partir das identificações, que se dão nas e apesar das diferenças. Aliás, muitas vezes, a diferença parece ser mais um atrativo do que um obstáculo à aproximação dos jovens, como se apreende neste recorte da entrevista de Renata:

**RD53 (Renata)**

porque aí querendo ou não / a gente se continua sentindo parte de um grupo / e a gente continua compartilhando os mesmos valores entendeu? [...] então eu acho que isso é legal também de aprender muito sobre o brasil de valorizar também muito sabe / querendo ou não todo mundo voltou ai eu quero feijão eu quero farinha / sabe as coisas que a gente tá muito acostumado / e que porque a gente nunca foi exposto a nada diferente / ah é o de sempre é o mesmo / é ruim / ah é pouco [...] então / sabe eu acho / que des] desde o feijãozinho da mãe / até sabe / até a universidade / federal gratuita / sabe / então isso tudo são coisas que a gente tá tão acostumado / mas a gente não para pra refletir né a importância / no custo / como isso afeta nossa vida como isso afeta nossa família

Chama-nos atenção a expressão repetida *querendo ou não*, antecedendo as ideias de sentir-se parte de um grupo, *compartilh[ar] os mesmos valores* e querer *feijão e farinha* – todas atribuídas ao mesmo sujeito verbal – o grupo dos JEs (*todo mundo*). A expressão *querendo ou não*, traz, em si, a pressuposição tanto de um “querer” como de um “não querer”. Sentir-se parte de um grupo, compartilhar os mesmos valores, querer feijão e farinha, pratos comuns a refeições diárias no Brasil e, portanto, à cultura brasileira, são traços que constroem o sentido de pertencimento a um grupo unido pelo delinear de uma identidade: a de brasileiro. Além disso, a menção a alimentos produz o efeito de sentido de suprimento, de saciedade e,

portanto, de conforto ao estar em casa, o conforto do que Derrida (2003) chama de *chez soi*. Na primeira incidência da expressão *querendo ou não*, percebe-se, num dizer que traz fortes indícios de heterogeneidade, que Renata não marca a diferença entre o seu dizer e o dizer do outro, em termos estruturais. Diferentes sujeitos verbais se mesclam na mesma frase, em que a jovem muda apenas a entonação, não marcando a diferença entre pessoas. A voz do outro se mescla com a voz da enunciativa.

No queixume *ah é o de sempre é o mesmo / é ruim / ah é pouco*, também enunciado sem a troca estrutural de sujeitos, há a voz de um outro que supostamente não compartilha esses valores e sentimentos – um outro que, inscrito no que Coracini chama de “mito do estrangeiro” (2007b, pp. 156-157), valoriza o que vem de fora, como se fosse sempre melhor, desvalorizando o que é do seu país e ressoando um dizer de desprestígio por ser brasileiro. Esse queixume é, então, contraposto por um outro trecho, desta vez, marcado pela introdução *eu acho[...]*, em primeira pessoa, ou seja, com a participante assumindo uma afirmação sua: *o feijãozinho da mãe [...] a universidade / federal gratuita [...] a importância / no custo / como isso afeta nossa vida como isso afeta nossa família* (exaltação de benefícios advindos de sua condição de brasileira). Observe-se que os benefícios elencados colocam numa mesma “categoria” o íntimo (*o feijãozinho da mãe*) e o institucional (*a universidade federal gratuita*), o que sugere um sentido de estar em casa enquanto brasileira, de se sentir acolhida, tanto por coisas mais íntimas, como a *mãe* e a *família*, quanto por instâncias mais amplas (como a *universidade federal*) – todas compõem o sentido do que é, para Renata, ser brasileira e, ao mesmo tempo, resistindo ao dizer de desprestígio em relação à LP-brasileira.

Retomando o início do excerto e olhando para o trecho *querendo ou não / a gente se continua sentindo parte de um grupo / e a gente continua compartilhando os mesmos valores entendeu?*, pensamos que sentir-se parte de um grupo e compartilhar os mesmos interesses aponta tanto para o amparo proporcionado pelo pertencimento ao grupo de JEs quanto o pertencimento a um grupo maior: o de brasileiros (e uma maneira de resistir contra o o desamparo do jovem brasileiro na atualidade). Reafirma-se, portanto, a identidade de Jovem Embaixador e de brasileiro.

Entendemos o sujeito verbal do “não querer” como o Outro situado no âmago da sedução pela LCI, ou seja, o Outro que constitui cada JE com sua voz e que, num movimento de comparação, lhe diz que os EUA (e sua LC) são um país muito melhor que o Brasil e que, portanto, não se deve mais valorizar o Brasil (e sua LC). Apesar da grande sedução enunciada pela LCI, enunciam-se, no contraste entre as representações dos EUA e do Brasil, movimentos de valorização pela jovem de seu próprio país. Após alguma reflexão, Renata,

como outros jovens, afirma a valorização de sua própria LC, apesar de já ter afirmado sua paixão pela LCI–norteamericana.

Vejamos o que enuncia Joel, em seus comentários sobre o programa e a viagem, no final de sua entrevista:

**RD54 (Joel)**

[...] quando a gente viaja pro exterior pelo menos aconteceu isso comigo / eu tive um orgulho maior de ser brasileiro / eu comecei a gostar mais da minha cultura <inc.> / eu VIA diferente da] eu] as ruas da minha cidade os lugares por onde eu passava eu VIA com olhos diferentes porque eu já tinha uma visão / global então é uma coisa que abre a sua mente pra pra uma vis] pra uma: um pensamento crítico uma visão mais crítica da sociedade do lugar onde você vive

O contato com o diferente-estrangeiro provoca em Joel um novo olhar para a sua realidade de brasileiro. A ênfase em *VIA*, através da entonação e da repetição, sugere um “não ver” anterior à viagem. No fio do dizer, o surgimento de uma *visão mais crítica da sociedade do lugar onde você vive* vem acompanhado de um *orgulho maior de ser brasileiro* e de um *gostar mais da minha cultura* – um olhar diferente para o seu país, disparado pela experiência da viagem aos EUA.

A seguir, temos um trecho da entrevista de Wilson, cuja entrevista ocorreu nove anos e meio após sua viagem aos EUA pelo JE. Após ter declarado que esteve em muitos outros países, a trabalho, após os EUA, o jovem afirma:

**RD55 (Wilson)**

[E]ssa experiência / a experiência <inc> os estados unidos principalmente que a gente tem muito mito em relação aos americanos em relação aos estados unidos em si / é: / dá um / põe a gente com o pé no chão / entendeu? / faz a gente respeitar melhor as diferenças até mesmo aqui no brasil / entre os estados / entre as pessoas né em geral

Wilson problematiza o brilho do outro-norteamericano ao situá-lo como fruto de um mito, ou seja, como algo cuja imagem é percebida como uma construção, que carrega uma história que o funda e que é bastante difundida e acreditada. Parece-nos que, em alguma medida, o sujeito-JE percebe a falta no Outro cuja realidade supunha perfeita e melhor que a sua própria – e, assim, *põe [...] o pé no chão*, desmistificando-a, volta-se para sua própria realidade e faz dela uma nova leitura. No trecho *faz a gente respeitar melhor as diferenças até mesmo aqui no brasil / entre os estados / entre as pessoas né em geral*, as palavras *até mesmo* indicam a percepção de diferenças nos EUA – diferenças que certamente não eram esperadas pelo jovem, possibilitando a ressignificação da imagem de sua LC e um movimento de

*respeitar melhor as diferenças* percebidas também no Brasil. Entendemos esse respeito como a aceitação do “estranho familiar” que é o outro brasileiro, diferente dele, vindo de outros estados, com realidades étnicas e socioeconômicas diferentes da sua – mas com o qual há pontos de identificação.

Retomamos, aqui, as palavras de Coracini (2007b), já citadas no subitem 4.1.1, a respeito da (re)constituição do sujeito a partir do contato com a LE, que teria uma função formadora em sua subjetividade. Como afirma a autora, a partir da língua estrangeira, fazem-se, na subjetividade, rearranjos profundos, já que o sujeito tem contato com outras vozes, culturas e formas de organizar o pensamento. Se a voz do outro, da outra LC, que, de certa forma, incomoda com sua estranheza, ao mesmo tempo, é familiar, também ocorre uma relação semelhante na LM. Esta, que é tida, a um primeiro olhar, como a língua do repouso, a língua da mãe, nem sempre é tão confortável, já que surpreende os sujeitos com armadilhas, dificuldades, com os interditos provenientes das regras da cultura e, enfim, do próprio fato de ser língua – afinal, já vimos, com Lacan e outros autores – como Robin (1993), por exemplo – que a língua pode ser libertadora, mas, também, interditora. A língua, inclusive a chamada materna, é sempre a língua do Outro, pois foi adquirida a partir do Outro e, nesse sentido, é, também, estrangeira.

Ao fazer esse paralelo entre diferentes tipos de estranhamentos, perguntamo-nos: quem são os estrangeiros para nós, brasileiros? São apenas os cidadãos que nascem e vivem em outros países e falam outras línguas? Ou também aqueles que vivem no nosso próprio país, mas cujas experiências de vida diferem das nossas, inclusive falando uma língua-cultura que não é bem a mesma que a nossa? E o que dizer do outro, tão estranho, que, frequentemente, encontramos em nós mesmos? Já respondendo, consideramos que o estranho pode ser todo aquele que difere de mim mesmo (ou do que eu construí para representar um eu ilusoriamente uno e fixo) e que, por ser diferente, me provoca estranhamentos, mas, em seguida, rearranjos subjetivos e, muitas vezes, reconfigurações identitárias. A relação dos JEs desta pesquisa com outros JEs aponta para a noção de “estranho-familiar”, de Freud (1917-1919): os jovens percebem diferenças no outro, que, a princípio, é um “estranho”, em traços que diferem muito dos seus, em termos culturais, mas reconhecem nele o “familiar”, já que falam a mesma LM, pertencem mais ou menos à mesma camada social e à mesma nação.

No corpus desta pesquisa, são esses rearranjos subjetivos que vemos se desenrolarem no modo de ver o Outro a partir do contato com este, o Outro que não é apenas o norteamericano, mas, também, o outro brasileiro, com o qual se percebem muitas identificações, sugeridas nos relatos dos jovens. Observa-se, em seus dizeres, um sentido de

que, se há diferenças e semelhanças / coisas interessantes e ruins nos EUA, o mesmo ocorre aqui, no Brasil, entre seus colegas JEs, seus estranhos-semelhantes, assim como em seu país e em suas cidades. Os jovens parecem perceber que há coisas em si mesmos que, antes, ignoravam e passam a aceitar e acolher – ou transformar. Esse sentido se percebe especialmente em relatos que dizem da desconstrução do excessivo brilho do outro-norteamericano.

#### **4.3.4. O universo (extra)escolar e o professor de inglês**

Ao investigar a relação dos jovens participantes desta pesquisa com a LCI, uma das perguntas que lhes fizemos, durante as entrevistas, foi “Onde / como você aprendeu inglês?”. Com essa pergunta, o objetivo que tínhamos, inicialmente, era investigar como eles haviam aprendido a LCI, de modo que fossem “fluentes”, já que a fluência era uma exigência da Embaixada dos EUA. Imagínávamos que fosse ocorrer certa regularidade de respostas em relação ao tipo de ambiente em que o jovem teria aprendido a LCI e ao trabalho individual que cada um faria para desenvolver habilidades da língua, mas causou-nos (boa) surpresa a recorrência da menção a professores, entrelaçada nos dizeres sobre as escolas e metodologias de ensino. Traremos, portanto, nesta parte da tese, dizeres sobre escolas, modos de ensinar e apre(e)nder a LCI e professores – estes, às vezes, figurando como sujeitos com os quais os jovens parecem ter construído uma relação (des)identificatória. Esses dizeres surgiram como parte da resposta à pergunta “Onde / como você aprendeu inglês?” e, também, a outras perguntas que fizemos.

##### **4.3.4.1. A escola pública e o semblante do curso de inglês**

Um dos dizeres que se apresentam com certa recorrência, na fala de vários participantes desta pesquisa, é em relação à qualidade do ensino de LI em escolas públicas no Brasil e, em alguns casos, a comparação destas a outros lugares e modos de se aprender inglês. A esse respeito, vejamos alguns recortes, começando por um trecho da entrevista de Inaiá:

###### **RD56 (Inaiá)**

Ahn:: // eu sempre fui um po] muito curiosa né / é essa a questão / é:: eu lembro que: quando / eu comecei a estudar / eu comecei a estudar com seis anos / eu comecei a estudar sozinha / assim em casa porque: / na verdade assim a gente tinha aquelas aulas na / na escola mas era tudo muito / muito: né: devagar daquele jeito que / você deve saber muito bem né? [...] tem uma

época atrás que teve uns fascículos que eles venderam com CD / e aí na época eu vi e falei pai compra pra mim que eu vou estudar

Inaiá enuncia seu contato com a LCI, na infância, de forma autodidática, contrapondo seu estudo *sozinha, em casa, com fascículos*, à aprendizagem da língua na escola, à qual ela atribui um ritmo *devagar*. Esse dizer é enunciado como sendo um fato amplamente conhecido, em *aquelas aulas [...] daquele jeito que / você deve saber muito bem né?* A suposição de que a pesquisadora saberia muito bem do ritmo *devagar* das aulas de inglês na escola (em *você deve saber muito bem né?*) não se deve apenas ao fato de Inaiá saber que a pesquisadora está inserida no contexto acadêmico e educacional referente ao estudo de LEs, mas, sobretudo, aponta para o caráter de já-dito, de fato incontestável, da caracterização do ensino de LI<sup>73</sup> nas escolas públicas brasileiras como parte de um processo de qualidade duvidosa, no qual o aluno demora muito a evoluir. Os *fascículos*, usados para estudar *sozinha, em casa*, figuram como um complemento ao estudo de LI feito na escola – este, por sua vez, figurando como insuficiente, já que lhe foi acrescentada uma complementação, através dos fascículos.

O sentido de complementação à aprendizagem escolar fica mais evidente ao pensarmos que fascículos de um curso são publicados aos poucos (em partes, em relação ao conjunto da obra) e com uma periodicidade regular, geralmente semanal – de maneira muito semelhante à periodicidade das aulas numa escola. Talvez, até o termo “substituição” se aplique melhor que “complementação”, em relação ao método de estudo mencionado, mesmo porque os fascículos parecem ter sido mais eficazes e desejados que as aulas, para Inaiá.

Sentido semelhante, em relação à LI ensinada na escola pública, se produz no dizer de Wilson, a seguir.

**RD57 (Wilson)**

[E]u gostava muito de inglês mas nunca tinha feito curso de inglês então meu inglês até eu chegar no programa foi inglês de escola pública [...] e fui saber qual que era / mas / eu fiquei muito descrente porque eu não confiei muito no meu inglês né? [...] na época eu não confiava no meu inglês

A conjunção *então*, na fala de Wilson, introduz uma oração que vem como uma consequência da anterior: não ter feito curso de inglês (numa referência ao estudo da língua em um curso livre) tem, como consequência, a condição de ter *inglês de escola pública*, o que

---

<sup>73</sup> Nesta parte da tese, em que se trata de questões referentes ao ensino da língua inglesa na escola regular e em cursos livres, em muitos casos, empregaremos a sigla LI (ao invés de LCI), para designá-la como disciplina do currículo.

é representado como ruim ou insuficiente, em *fiquei meio descrente porque eu não confiei no meu inglês*. Na materialidade, o jovem *era descrente não confiava* no seu próprio inglês (isto é, o aprendido em uma escola pública), o que desliza para o sentido de que ele provavelmente não confiava em si mesmo, talvez ou inclusive por conta disso. Se pensarmos no verbo confiar como “con-fiar”, isto é, dar fiança, parece haver a construção do sentido de que um sujeito só é confiável, só é digno de fiança, se souber falar inglês fluentemente, matriculado num curso livre, extra-escolar (e portanto, con-fiável), e não apenas na escola regular (não con-fiável).

O desgaste da imagem das escolas públicas brasileiras, já constituído historicamente, a partir do início da década de 1970<sup>74</sup>, adquiriu uma intensidade maior, no que se refere à disciplina de LI, pois, a partir dos anos 70, intensificou-se a presença de cursos de línguas no Brasil, tendo como carro-chefe a oferta de aulas de inglês. Essa oferta extracurricular, por sua vez, já estava presente no Brasil desde a década de 1940, surgindo concomitantemente com a expansão da industrialização e, portanto, o estabelecimento de um grande número de empresas multinacionais – sobretudo norte-americanas – no Brasil. Era cada vez mais necessário saber a LCI para atender às exigências do mercado de trabalho que se expandia com esse nicho. Assim, a oferta de cursos livres de LI foi se tornando cada vez mais sedutora, muitas vezes com o discurso publicitário se apropriando do brilho do discurso da supremacia econômica norte-americana em nível global, numa estratégia muito eficaz na captura de jovens e de suas famílias.

Ocorre que, uma vez frequentando um curso livre de inglês, desde que este seja de qualidade ao menos razoável, o aluno, muitas vezes, acaba se desenvolvendo mais rapidamente em sua aprendizagem do que na escola, pois o curso não é vinculado nem limitado a nenhum programa escolar, o número de alunos por turma é geralmente menor e o tempo semanal de aula, geralmente, é maior. E, muito embora isso não aconteça sempre e nem todos os cursos de inglês tenham boa qualidade, cria-se a imagem, sempre realimentada,

---

<sup>74</sup> Bittar e Bittar (2012, pp. 162, 163) traçam um histórico da educação brasileira, a partir das Constituições Federais e das reformas que se deram no ensino brasileiro, e situam a reforma do ensino fundamental de 1971 (Lei 5692) como um forte gatilho para a queda da qualidade no ensino no Brasil. A partir dela, os antigos cursos “primário” e “ginásio” foram convertidos em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado (o dobro do que era obrigatório anteriormente). O então chamado “segundo grau”, que antes tinha caráter formativo, passou a ter caráter “profissionalizante”, numa estratégia que inseria os jovens numa profissão, sem terem que cursar a universidade. Assim, inseriam-se rapidamente os jovens no mercado de trabalho, atendendo à crescente demanda de mão de obra que havia com a crescente presença das empresas multinacionais no Brasil, sendo a maioria de origem norte-americana. Ocorre que essa reforma se deu de forma não tão planejada e, segundo as autoras, veio como uma maneira de o então governo militar ceder um pouco à forte pressão dos movimentos estudantis. Com a reforma, segundo as autoras, ampliou-se a oferta de escolas, mas a grande maioria era mal construída, mal mobiliada, sem bibliotecas e com salários bem baixos para os professores. Essa parece ter sido a causa mais substancial do declínio da imagem desse setor da nossa sociedade.

de que o ensino de LI nas escolas de línguas (ou cursos livres) é, necessariamente, melhor que o das escolas de ensino fundamental e médio, especialmente o das públicas.

Grigoletto (2011, pp. 309-310) discute o contraste produzido nos enunciados entre o ensino de LI nas escolas de línguas e na escola básica como uma forma de silenciamento e apagamento da dimensão educacional do ensino da língua, numa ordem em que imperam os valores do mercado. A autora assevera que

[o] modo comparativo de dizer produz o efeito de sentido de que o parâmetro de eficácia no ensino de línguas estrangeiras para a escola regular deveriam ser as escolas de idiomas; que os objetivos do ensino de línguas deveriam ser os mesmos em ambas as instituições, não obstante os objetivos educacionais mais amplos que devem estruturar a escola regular. Na comparação, o espaço da escola vai sendo “de-significado”, portanto (GRIGOLETTO, 2011, pp. 309-310).

Os dizeres construídos de maneira comparativa vão, assim, cristalizando e garantindo a manutenção da imagem do curso de inglês na escola regular como inferior à do curso livre, especialmente, através de eficazes técnicas do discurso publicitário.

No discurso publicitário, em relação a muitas escolas de línguas, promete-se a “fluência” (conceito, aliás, relativo) com maior rapidez, satisfazendo a um desejo do aluno ou, muitas vezes, a um desejo ou uma demanda de seus pais ou responsáveis: aprender rapidamente, para se destacar, “chegar na frente” em relação aos outros, e adquirir características linguísticas muito semelhantes às do falante nativo da língua<sup>75</sup>. Esse é mais um fator que opera na alimentação do desejo de ser (como) o Outro da LCI, sobretudo na realidade capitalista neoliberal em que nos inserimos. É interessante lembrar que, juntamente com o *boom* das escolas de línguas, houve o *boom* de agências de intercâmbios estudantis, facilitando o acesso do jovem a países anglófonos – sobretudo os EUA – e atrelando o estudo da língua à possibilidade de viajar para o país, embora apenas para jovens que dispunham de boas condições financeiras, já que o valor de um intercâmbio desse tipo sempre foi alto, se o situarmos no contexto da realidade econômica brasileira. Toda essa movimentação mercadológica, do binômio cursos de línguas – agências de intercâmbio, tem conduzido a uma consequência comum: tornar-se “idem” ao outro da LCI, atendendo a objetivos há muito traçados, no escopo do imperialismo linguístico – noção bastante estudada, embora com denominações diferentes, por Phillipson (2009), Bahbha (1998) e Derrida (2001)<sup>76</sup>.

<sup>75</sup> Lembramos que a questão das qualidades linguísticas esperadas do falante nativo, bem como o desejo do sujeito de falar a LCI como se fosse um falante nativo, é abordada no subitem 4.1.1, como o “mito do falante nativo” (Rajagopalan (2003, p. 67) e Coracini, 2007, pp. 156-157).

<sup>76</sup> A questão do imperialismo linguístico foi mais longamente discutida no subitem 1.6.4.1, no Capítulo I.

É amplamente discursivizado que as escolas públicas brasileiras realmente enfrentam muitos problemas, cuja raiz tem sido a falta de valorização da educação, o que resulta na escassez de verbas e baixa remuneração dos profissionais de ensino. Some-se a isso o discurso publicitário das escolas de línguas, nos moldes do imperialismo anglofônico (especialmente, o norteamericano) e, assim, perfaz-se a imagem de que o ensino de inglês nas escolas de ensino fundamental e médio (especialmente públicas) tem qualidade inferior ao desenvolvido por cursos de línguas. “Fazer inglês fora” (da escola regular) passa a ser um imperativo para muitos adolescentes, como um sinal de status entre os pares – uma necessidade construída, em grande parte, no registro do imaginário.

Grigoletto (2007, p. 226) destaca o papel da mídia na construção dessa imagem utilitarista da LCI, como língua hegemônica, dotada de uma posição de superioridade sobre outras línguas, e obrigatória para o brasileiro que deseja ser bem sucedido profissionalmente no mundo globalizado, observando que há impactos dessa construção na formação identitária do brasileiro, enquanto sujeito da falta, ao se identificar com esse discurso hegemônico, de cunho utilitarista, com uma posição de fascínio pelo Outro, que se representa como superior. Neves (2012, p. 3) assevera que o próprio processo de globalização da LCI acaba por desterritorializá-la, na condição de língua franca, e ameaçar sua hegemonia como LC de um ou outro país – o que, pensamos, tem impulsionado novos e renovados movimentos de investimento de países anglófonos na manutenção / recuperação de sua imagem como nações das quais se origina o brilho da LCI. Pensamos o Programa JE como situado nesse tipo de movimento, com o apoio dos centros binacionais e dos governos dos países parceiros.

Carmagnani (2014, pp. 348-349) também aborda a forma como a mídia representa a LCI no Brasil, ao difundir a posição hegemônica dos EUA através de sua cultura, discursivizada enquanto tal em propagandas de cursos livres de línguas estrangeiras e até em livros didáticos. A autora atribui, em parte, o descrédito em relação ao ensino de LI nas escolas públicas brasileiras a um período em que a língua perdeu o status de disciplina e tornou-se “atividade” no sistema de ensino público<sup>77</sup>, ocasionando a migração de vários professores, mal remunerados devido à diminuição do número de horas destinadas ao ensino de LI, para cursos livres e escolas particulares. Segundo a autora,

[u]ma consequência marcante [dessa mudança no sistema de ensino de LI] foi o descrédito do ensino de LE na escola e o aumento das diferenças entre ensino público e privado. “Não aprender inglês na escola” passou a ser uma

<sup>77</sup> Essa mudança foi determinada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, quando as línguas estrangeiras deixaram de ser de ensino obrigatório nas escolas brasileiras. Em 1976, o ensino de língua estrangeira voltou a ser obrigatório, mas apenas no ensino médio. Foi apenas através da LDB de 1996 que foi determinada a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir do sexto ano Ensino Fundamental.

verdade compartilhada, estimulando o mercado de cursos livres de línguas e, atualmente, o mercado de escolas bilíngues (CARMAGNANI, 2014, pp. 348-349).

Observamos que essa “verdade compartilhada”, tão bem desenhada no imaginário do brasileiro, permanece até os dias atuais. Ao continuar sua problematização, Carmagnani (2014) considera que, assim, se estabelece o “controle” da diversidade que há, num movimento homogeneizante, em que a LI seria uma única língua, necessária para se ter o que chama (ironicamente, pensamos) de “o contato com o que há de melhor no mundo!” (CARMAGNANI, 2014, p. 349). Entre alunos de escolas públicas, com situação socioeconômica pouco favorecida, considerando-se a existência dos evidentes problemas no ensino público, pensamos que o dizer promissor dos cursos livres soa com um poder de fascínio muito maior, já que poucas famílias têm condições de arcar com os custos das mensalidades. Assim, aquilo cuja imagem já é previamente construída como melhor ganha ainda mais brilho, conferindo ao aluno de baixa renda o status de estar inserido num lugar privilegiado, numa condição de exceção. E aumenta o contraste nas representações do ensino e do professor, como bastante diferentes, entre o curso livre de línguas e as escolas regulares, especialmente as públicas.

Nossa percepção, como pesquisadora e como professora de LI, é de que os cursos livres entraram em cena cobrindo uma falta muito “bem” construída, além de manter a imagem da falta. A imagem de prestígio do ensino de inglês nos cursos livres, em contraposição à de desprestígio do ensino nas escolas públicas, “pega uma carona” na situação problemática em que o Brasil se encontra há décadas e, assim, a imagem negativa amplia-se para abarcar praticamente todas as escolas de ensino fundamental e médio, representadas como oferecendo um ensino de LI de qualidade duvidosa. E, assim, mantém-se, continuamente, a LI como um objeto fetiche, ao qual se pode ter acesso ao se “comprar a mercadoria” um tanto elitizada que é a aprendizagem no curso livre – que, por sua vez, acaba por também operar como objeto fetiche. Através do discurso publicitário, que se difunde fácil e rapidamente no meio de circulação do jovem, prega-se o semblante da compra do acesso a um mundo de brilho, um mundo promissor e melhor do que o mundo da realidade em que se vive, possibilitado pelo fato de estudar inglês neste ou naquele curso extraescolar.

Mais efeitos de sentido de descrédito do ensino regular de LI nas escolas públicas podem ser observados neste recorte da entrevista de Aline:

**RD58 (Aline)**

P: Vamos falar um pouquinho de como e onde você aprendeu inglês você falou que você / fez um curso fora né um curso numa dessas escolas de idiomas né?

A: Isso

P: E na escola você tinha inglês também né?

A: Tinha / mas na escola era muito precário / se: / se eu dependesse da escola eu não tinha aprendido nada / realmente // porque: / no / quando eu tav] no / assim eu tive uma mudança de: / de escola né / no ensino fundamental / eu estudava numa: escola estadual / e os alunos eles / ch] quando chegava a aula de inglês eles falavam assim / essa é a aula da bagunça

P: Nossa

A: Então não tinha como você estudar nada // sabe / a p] a professora não conseguia realmente / dav] dava dó da professora

Aline atribui sua aprendizagem de inglês a um curso livre de línguas, ou seja, uma instância fora da escola regular, a qual só menciona após instada pela pesquisadora. A descrição das aulas de inglês na escola traz uma imagem de nulidade ou ineficácia, como se vê em *era muito precário / se: / se eu dependesse da escola eu não tinha aprendido nada / realmente* – o que parece explicar o silenciamento desse lugar de aprendizagem antes da pergunta da pesquisadora.

Os trechos *e os alunos eles / ch] quando chegava a aula de inglês [...] é a aula da bagunça* e *[...] dav] dava dó da professora* apontam para a ideia de que haveria certa resistência dos alunos em relação à aula de inglês – o que vemos como um possível efeito interdiscursivo, que remete a uma voz que diz que “o inglês da escola é ruim e o do curso livre é bom”. Esse já-dito permeia o ambiente escolar e extraescolar e tem seu tom continuado na referência à professora, cuja figura é discursivizada como inferior e, ao mesmo tempo, como vítima da enunciada falta de qualidade.

É importante pontuar que não estamos investigando a qualidade do trabalho de professores de LI, já que este não é um objetivo nosso nesta tese, mas fazemos essa suposição da resistência dos jovens à aula de inglês na escola com base no que a materialidade nos traz: a postura dos alunos é relatada especificamente em relação à aula de inglês (praticamente a única disciplina que tem forte contraparte, com forte apelo, fora do universo escolar) e, além disso, promove-se a interdição da atuação da professora, que *não conseguia realmente* dar suas aulas. Os jovens dizem “não” ao ensino regular de LI que recebem na escola e àquele(a) que o intermedia: o(a) professor(a).

Alguns jovens, ao criticar o ensino de LI em suas escolas, dirigem críticas mais diretas à atuação do professor, como se percebe na fala de Kauê, a seguir.

**RD59 (Kauê)**

[...] porque eu nunca tive condições de pagar um inglês / então eu aprendi inglês sozinho em casa / pegava uns livros e falava comigo mesmo / entrava em alguns sites como: o: / busuu o livemocha

P: Ahn

K: então esses sites eles / eles / me abriam uma porta assim incrível // e <inc> o inglês sozinho como o da escola eu enchia muito o saco dos professores de inglês também / <inc> conversava com eles eu pedia informação eu pedia:: / dicas pra poder aprender melhor / e só / um ano antes do/ do programa JE que eu tive condições de pagar que eu consegui um estágio / pelo governo que é o programa acessa escola

Kauê, embora tenha sido aluno de uma escola regular, declara ter aprendido inglês através de *sites* de ensino da língua. Após enunciar que os *sites* lhe *abriram uma porta assim incrível*, há uma frase que parece apontar para uma comparação entre seu aprendizado pelo *site* ao da escola, enaltecendo o primeiro modo de aprender em relação ao segundo, embora tenhamos perdido parte do áudio dessa frase. Sua busca de informações e solução de dúvidas junto aos professores é enunciada como incômoda, em *eu enchia muito o saco dos professores de inglês também* – o que sugere um possível sentido de não ser bem recebido ao procurar ajuda dos professores. E a busca pelo curso de inglês extracurricular continuou, até que ele obteve ajuda financeira para custeá-lo. O jovem parece associar poder econômico à aprendizagem de inglês, em que se compraria o conhecimento, em *pagar um inglês*.

Como professora de inglês, asseveramos que é preciso ter cuidado ao fazer afirmações e mesmo suposições a respeito da qualidade do ensino de inglês em escolas, tanto públicas como particulares, pois observamos, ao longo de muitos anos, a já discutida “verdade compartilhada” (CARMAGNANI, 2014, pp. 348-349) que se construiu a partir de um determinado momento histórico-social da educação no Brasil. Concordamos com Carmagnani (2014), no sentido de que essa construção se dá como uma representação dos cursos de inglês em escolas de línguas como necessariamente melhores do que o ensino de inglês nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Assim sendo, no dizer de Kauê, parece haver problemas no modo como se desenvolve o ensino de inglês na escola onde estudou, mas também pode haver, nessa representação, a interferência da imagem construída do curso livre. Além disso, a maioria dos alunos que frequentam cursos livres o fazem porque querem, o que, para eles, é motivador, em comparação às aulas de inglês na escola, que são obrigatórias. A própria situação político-econômica em que o país vem se situando nas últimas décadas vem

ocasionando uma queda na qualidade de ensino (não apenas de LI), o que inclui a formação de professores, mas reiteramos que é preciso cautela ao fazer afirmações nessa seara, evitando generalizações. A esse respeito, não iremos nos aprofundar nessa discussão e, sim, na maneira como os jovens enunciam sua aprendizagem da LI, nosso foco neste subitem.

Vejamos, também, a esse respeito, a fala de Luís:

**RD60 (Luís)**

Então // eu comecei a gostar de inglês / PRA valer / quando eu comecei o curso / mais ainda com o jovens embaixadores né porque você / não só aprende inglês mas vem toda uma carga do intercâmbio cultural junto e faz / sei lá você se apaixonar pela língua de uma forma completamente diferente do que simplesmente / através do aprendizado gramatical através das coisas mais técnicas sabe?

Ao citar os aspectos formais da aprendizagem de LI como insuficientes para fazer alguém *se apaixonar pela língua*, fica sugerido que essa foi a maneira como se deu o ensino de inglês na(s) escola(s) onde Luís estudou. Esta é contrastada com a aprendizagem no curso (que entendemos que é em uma escola de línguas) e com o emprego da LCI durante sua viagem aos EUA. O enganchamento do jovem na discursividade da língua outra parece ter ocorrido não em sua escola, mas na escola de línguas e em sua viagem aos EUA – ou seja, em contextos extraescolares.

A nosso ver, o aluno brasileiro da rede pública percebe problemas – dos quais muitos são reais – no processo de ensino e aprendizagem de LI – e esses problemas são agravados pela supervalorização da LCI, o que acaba levando muitos alunos a acreditarem que só aprende bem a língua quem viaja para um país anglófono, sobretudo se este for os EUA – ou quem faz um curso extraescolar, ou seja, pago, elitizado, algo que poucas famílias de alunos da rede pública podem custear. Pensando na LCI como objeto fetiche, como já discutido, este, sendo de difícil apreensão para o jovem de baixa renda, acaba cumprindo a função de objeto *a*, tamponando uma falta daquilo que é sempre desejado e buscado e revestido de um brilho especial, já que confere um status de destaque e, portanto, visibilidade ao aluno. Em nosso corpus, isso parece significar mais para o sujeito JE, considerando-se que ele é aluno da rede pública e pertence a uma camada socioeconomicamente pouco favorecida.

Diferentemente dos recortes anteriores, na fala de Renata, a seguir, produzem-se, separadamente, sentidos sobre a escola e o professor de inglês, como veremos:

**RD61 (Renata)**

Então / eu sempre tive pra MIM aprender inglês e depois que eu fui aprendendo outros idiomas pra mim sempre foi uma coisa muito mais dinâmica / do que às vezes é passado na escola / então / eu acho que talvez

seja por isso que muita gente fala é / ah inglês credo // eu não gosto // eu não quero / vão me fazer decorar o verbo to be / lalalala / não é? [...] então / eu sempre achei muito pouco / então por exemplo / eu chegava antes da aula / e ia conversar com o professor // eu fiCAva depois da aula / pra conversar com o professor

Nesse dizer, as deficiências no ensino de LEs são situadas, como nos recortes anteriores, são relacionadas a metodologias que não funcionam, como *decorar o verbo to be / lalalala – não é? [...] então / eu sempre achei muito pouco*. Perceba-se que o *verbo to be* novamente surge, conferindo ao dizer efeitos de sentido de um tom do ranço gramatical, que sabemos que ainda persiste, na representação do que seria o fazer pedagógico praticado em muitas salas de aula, o que Renata enuncia como insuficiente (*muito pouco*). No entanto, a relação com o professor não é representada da mesma maneira. O dizer de sua aproximação do professor para, com ele, aprender fora do contexto da aula, sugere o efeito de sentido de que a metodologia de ensino empregada na aula era *muito pouco*, mas que o professor podia suprir o que era faltante no ensino de LI. Tal professor pode ter até ocupado a posição de sujeito suposto saber<sup>78</sup> para Renata, que lhe confiava suas dúvidas e dele esperava por informações e orientações. Estas, por sua vez, não são discursivizadas como insuficientes.

Veremos, no subitem a seguir, outros recortes, em que são narrativizadas representações da figura do professor.

#### 4.3.4.2. O professor que (não) (se) importa

Este subitem de análise tem um foco mais específico no modo como os JEs representam a figura do professor como (não) importante, de alguma forma. O verbo “importar” foi utilizado no título por remeter ao dizer de um dos participantes e por apontar, neste contexto, para o sentido de ser aquele que se importa consigo e com o outro.

Escolhemos um trecho da entrevista de Wagner para trazer resultados de análise pertinentes ao tema. Após ter criticado o ensino de inglês numa escola onde havia estudado, Wagner relata uma experiência de ordem diferente, em sua aprendizagem da língua:

<sup>78</sup> *Sujeito suposto saber* é um termo lacanianiano que indica uma posição ocupada por um sujeito em relação a outro. Seria a posição de um sujeito que teria um saber sobre o inconsciente do outro, através da transferência. A transferência, por sua vez, é o ato de o sujeito atribuir esse saber ao Outro, que pode ser um professor, um amigo, seu (ou sua) analista ou outra pessoa. A relação com o Outro (neste caso, o sujeito suposto saber) se configura como uma relação objetal. O sujeito suposto saber ocupa, assim, através da transferência, a posição desse Outro que supostamente sabe sobre o sujeito, ficando, para o sujeito, “investido [...] de uma onipotência imaginária”, como “um suposto mestre” (PLON; ROUDINESCO, 1998, pp. 590 e 729, respectivamente), mesmo que, de tal saber, ele nada saiba, já que ele é do registro do inconsciente.

**RD62 (Wagner)**

E então ahn: a partir do primeiro ano do ensino médio / eu mor] fui mudei pra outra cidade // ahn // e eu comecei a estudar / a professora / já era mU:ito boa uma pr] uma ótima professora / ah e ela: se dedicava bastante queria que os alunos sempre buscassem não só / aprender gramática mas também a falar inglês [...] eu acho que a escola também contribuiu um pouco o professor que eu tinha / o professor que eu tinha <inc> e eles contribuíram muito com isso

P: Hmm-hmm / contribuíram como? a aula era bacana eles eram]

W: I::sso eles eram legais / traziam música na sala de aula faziam / role playing

P: Ahn

W: < inc> é muito difícil

P: O que que é difícil não entendi?

W: Você te:r / um professor de inglês em escola pública / que:: / realmente é dedicado àquilo sabe que acredita em escola pública é muito difícil principalmente nas federais os alunos <inc> background <inc> / é:: / de um contexto / bastante prejudicado // mas aí eu tive professores muito bons que me motivavam / aí levavam / é:: / pra ensinar <inc> eles levavam todas <inc> pra sala de aula / eram dedicados é isso iam motivando o aluno eu acho

Wagner enuncia uma mudança que não é apenas de cidade, mas em seu universo escolar, no que se refere tanto à escola como à metodologia de ensino de LI. Os significantes utilizados pelo jovem para definir uma professora como boa são *mUito boa, uma ótima professora, que se dedicava*. O “crescendo”, que vai de *mUito boa* a *ótima* e finaliza em *dedicada*, aponta para uma (re)construção da imagem que o rapaz faz da professora, como se, a cada vez que a enuncia, acrescentasse uma nova qualidade à imagem que lhe atribui, cada vez mais positiva. A esse respeito, o adjetivo *dedicada* tem sua origem etimológica no latim “*dedicare*”, formado por *de-* (fora) e *dicare* (da raiz de *dicere*, ou seja, dizer, falar), o que tem o efeito de sentido de dizer para fora, se dizer, se entregar ao outro.

Além disso, os professores da segunda escola pública onde Wagner estudou parecem ter propiciado momentos / atividades pedagógicas de apelo corporal, ou seja, pulsional (*música e roleplaying*) e, ao mesmo tempo, oportunidades de exposição de si, o que confere visibilidade ao sujeito, outrora carente de ser visto e reconhecido. Daí o sucesso em termos de aceitação da presença do professor por parte de um aluno adolescente. Afinal, este é um sujeito que se situa temporalmente na idade de passagem da adolescência para a vida adulta, uma fase em que recai sobre o jovem um apelo intenso por relacionar-se com o Outro, o que inclui o suporte corporal.

O tipo de professor mencionado no recorte é caracterizado por Wagner como especial ou como exceção, tanto no trecho *é difícil* como no trecho que se segue a ele, com uma definição do trecho *é difícil*. O adjetivo *difícil* é atribuído a determinado tipo de professor como sendo raro, como um profissional que valoriza o desenvolvimento de habilidades orais e corporais e não supervaloriza aspectos formais da língua – professores *dedicados* (significante repetido), *muito bons* e que *motivavam* (também repetido) o aluno, com atividades bastante diversificadas e afinados com as metodologias não tão tradicionais de ensino de LI. O auge dessa caracterização do que ele considera um bom professor como uma raridade, ou exceção, é o trecho *acredita em escola pública é muito difícil principalmente nas federais os alunos <inc> background <inc> / é: / de um contexto / bastante prejudicado*. Acreditar em jovens provenientes de um contexto bastante prejudicado, em alunos com *background <problemático>* parece, nas palavras de Wagner, uma tarefa de que somente alguém especial daria conta, ou de que a grande maioria dos professores seria o oposto do descrito pelo rapaz: não dedicados e que não motivam o aluno.

Efeitos de sentido semelhantes se observam, também, num trecho da entrevista de Artur, a seguir.

**RD63 (Artur)**

P: Você aprendeu inglês como? onde?

A: Então / no: / quando eu tava na escola pública / eu / virei ah / melhores] melhor amigo com a minha professora de inglês [...]

E eu sentava logo na p] na frente dela / na primeira fileira eu sentava na frente dela porque // a gente conversava / em inglês enquanto os outros alunos tavam fazendo lição eu fazia / em dois minutos só pra ter mais tempo pra conversar com ela // o:u / at] atividade de música / eu sempre pedia pra ela preparar uma / atividade / extra pra mim // então é assim / e eu / carregava os livros pra ela {riso} [...] e no caminho a gente ia conversando também

Nesse trecho da fala de Artur, percebe-se uma relação especial – excepcional – que se cria, não somente com a LCI, mas, especialmente, com a professora de inglês. Representando-a como sua melhor amiga, o jovem cria para si estratégias de exceção (isto é, que não são comuns aos alunos em geral) para ter momentos extraordinários de atenção da mesma, para ser visto e ouvido pela mesma, de uma maneira que os outros alunos não eram (como no trecho *eu sempre pedia pra ela preparar uma / atividade / extra pra mim*) – e esse contato é estabelecido na LCI, como fica claro em *a gente conversava / em inglês enquanto os outros alunos tavam fazendo lição eu fazia / em dois minutos só pra ter mais tempo pra conversar com ela*. Aliás, o trecho *eu / virei ah / melhores] melhor amigo com a minha*

*professora de inglês* é uma tradução literal da frase equivalente em inglês (que seria “I became best friends with my English teacher”), em que a estrutura da língua, não usual na LP, é mantida, até uma correção parcial, feita como de improviso, no meio da frase. Lembremos que, no momento da entrevista, Artur vivia em um país anglófono, onde frequentava um curso iniciado e possibilitado após sua participação no JE. Esse uso da estrutura da LCI na frase em LP aponta para sua intensa inscrição na discursividade da LCI.

Em contrapartida ao olhar excepcional que a professora lhe dirige, Artur, como aluno, se posiciona de maneira também excepcional em relação a ela, carregando seus livros e conversando com ela na LCI. Assim, ambos aluno e professora se comportam de maneira excepcional (de “exceção”, diferente do comum ou esperado em seus lugares subjetivos) em relação um ao outro. Artur continua, mais à frente, na entrevista:

**RD64 (Artur)**

Você pode perguntar pra vários Jovens Embaixadores eu acho que a maioria deles / vão falar olha / eu tive um ou dois professores que realmente acreditaram em mi:m // mas muitos outros professores que NÃO acreditaram // eu no:ssa senhora tive muitos professores que NÃO acreditaram em mim que acharam que eu ia // o máximo que eu ia conseguir era conseguir um] um traba:lho depo:is // ou que: // talvez eu conseguisse entrar na faculdade mas ninGUÉM conversou comi:go sobre a faculda:de / isso foi engraça:do // mas são dois professores que chegaram pra mim e falaram cê tem que fazer isso // o resto ninguém chegou pra mim e falou não cê tem que tentar // então / não tem nenhuma expectativa que você vai chegar longe na sua vida // Eu acho que isso que é um outro problema {riso} // sabe / tem que mudar / os professores TÊM que acreditar nos alunos também // e é isso que tenho / eu converso com PROFESSORES também aí / cê tem que acreditar neles {riso} // eu sei que a situação é ruim é difícil você recebe pouco pelo trabalho que você faz / e] eu entendo TUDO isso // mas se você não acredita nos seus alunos eles não vão chegar longe / não / tem jeito [...] e tem que ser uma coisa do coração mesmo tem que fazer porque você realmente importa] se importa com os alunos você se importa com o que você faz // reconhecimento não // leva muito tempo pra chegar

No fio do dizer, chama-se o respaldo do grupo de identificação (os outros JEs) para garantir credibilidade à asserção de que poucos professores acreditam em seus alunos na escola pública brasileira, em *Você pode perguntar pra vários Jovens Embaixadores [...]*. Observa-se insistente ênfase na negação do significante “acreditar” (em *NÃO acreditaram [...]*, *NÃO acreditaram em mim [...]*, *ninGUÉM conversou comi:go sobre a faculda:de [...]*, *ninguém chegou pra mim e falou [...]*, *não tem nenhuma expectativa que você vai chegar longe na sua vida [...]*, atribuída à atitude da maior parte dos professores que Artur teve até o final do Ensino Médio. Na oração que introduz um dizer de um movimento oposto por parte

de alguns professores, *isso foi engraçado*, a palavra engraçado soa quase como irônica, carregando, nesse contexto, muito mais o sentido de “estranho” do que de *engraçado*, como algo que teria graça, provocaria o riso.

Após essa sequência de negativas, o dizer se abre para citar atitudes de professores-exceção, em [...] *vão falar olha / eu tive um ou dois professores que realmente acreditaram em mim [...] e são dois professores que chegaram pra mim e falaram com quem que fazer isso [...]*. Entendemos que esses professores são representados como especiais ou exceções, especialmente ao observar a continuidade do dizer de Artur: *o resto ninguém chegou pra mim e falou não com quem que tentar*. Esse trecho sugere a ideia de que a atitude esperada dos professores, por parte do jovem, seria a de orientação, de direcionamento dos alunos, sobretudo na repetição do verbo *ter (tem que)*, com função deôntica.

Artur parece gritar por uma lei, um direcionamento possível para a realidade brasileira, carente de regulação. E, note-se que, assim como no dizer de Wagner, a consideração de um ou dois professores como exceções e sua qualificação como sujeitos que se importaram com ele apontam para a ideia de que os (muitos) outros não o fizeram.

Na continuidade de sua fala, o jovem emprega novamente o deôntico *tem que*; porém, desta vez, dirigido à figura do professor da escola pública brasileira, em *tem que mudar / os professores TÊM que acreditar nos alunos também*. O tom imperativo da insistência e a ênfase no verbo “ter” apontam para o sentido da urgência de mudar, sobretudo na atitude de descrença dos professores em relação aos alunos. É interessante notar que o “importar(-se)” dos professores é discursivizado de duas formas: ou é atribuído a um professor-exceção (uma raridade) ou se dando em meio a uma quebra da rotina de um professor, após ser solicitado, “sugado” por um aluno também excepcional. Artur grita para que professores-exceção não sejam a minoria e, sim, que façam parte da “regra”.

A título de contextualização, cabe observar que Artur, assim como os outros JEs certamente o fazem, vem cumprindo a “missão” assumida no momento de sua inscrição no universo JE, qual seja, divulgar o programa entre jovens brasileiros e/ou fornecer esclarecimentos e orientação a respeito do programa e da viagem. O jovem afirmou, em outro momento da entrevista, que, como vive fora do Brasil, toda vez que vem para o seu país, ele visita escolas e faz esse trabalho de divulgação e orientação a alunos brasileiros. Nesse último excerto, vemos que, além de falar para os alunos, ele dirige suas palavras aos professores também e, em seu relato daquilo que diz aos professores, surge novamente a modalidade deôntica da linguagem, apontando para o sentido de obrigatoriedade, em *tem que: eu converso com PROFESSORES também aí / com quem que acreditar neles* e outros imperativos

semelhantes. Traça-se uma relação de atrelamento, talvez até de causalidade, entre o *acreditar* (por parte do professor) e o *chegar longe* (por parte dos alunos).

O verbo *acreditar*, após toda essa recorrência, tem seu sentido mais evidenciado ao deslizar para *importar(-se) com os alunos e com o que você faz*, que, por sua vez, tem seu sentido destrinchado em *fazer uma coisa do coração*. E, quase que se opondo ao sentido de acreditar ou importar-se, surge a negação da ideia do substantivo *reconhecimento*, como algo esperado; porém, que leva muito tempo para chegar. Esse último trecho produz o efeito de sentido de que uma mudança é urgente e deve partir do “importar-se”, que implica a formação de laço afetivo. Cria-se um laço afetivo importante nessa relação excepcional (entre dois sujeitos-exceção), importante porque ambos importam um para o outro; importam-se um com o outro. Importar carrega o sentido de *im-portar*, isto é, trazer (o outro) para dentro ou para junto de si, permitindo que ele faça parte de sua constituição como sujeito. Emerge, também, o sentido de que uma mudança, por parte do professor, no sentido de importar(-se), isto é, importar para si mesmo, “a-creditar”(-se), dar-se valor, é urgente e não pode ou não deve ser estancada pelo obstáculo que seria a espera de reconhecimento. Aliás, se tomarmos a letra “a” como um prefixo com a função de negação ou oposição, nesse vocábulo, apreende-se certo impasse entre sentidos de dar e não dar crédito, que fazem parte da crítica de Artur.

A ênfase no tom de voz em *PROFESSORES* aponta para o caráter inusitado de sua abordagem com os professores (e não apenas com os alunos) nas escolas, ao divulgar o programa, o que provavelmente não está na pauta da Embaixada.

Ora, o *reconhecimento*, mencionado pelo jovem, parece ser a valorização do trabalho do professor, ou ainda um “acreditar” nesse trabalho, vindo da sociedade e das instâncias de poder público – o que *leva muito tempo pra chegar* (e, diríamos, muitas vezes não chega). O professor brasileiro de escolas públicas é representado como alguém não reconhecido, sem visibilidade.

Em suma, olhando para os dizeres de Wagner e de Artur, o verbo *acreditar* (“a-creditar”, dar [ou não] crédito, confiar [ou não], dar [ou não] poderes) assume movimentos enunciativos em várias direções: 1) do professor em relação à escola pública; 2) do professor em relação aos alunos, ao importar(-se) com eles; 3) do professor em relação àquilo que faz, “a-creditando” em seu próprio trabalho; e 4) da sociedade e do poder público em relação ao professor – que, por fim, na fala de Artur, é representado como tão desacreditado quanto os alunos e a escola. Na materialidade desse excerto, produz-se, enfim, o sentido da urgência de que o professor importe para si mesmo e para os alunos, de que os alunos importem para ele – que um seja trazido para dentro / junto do outro – e de que o professor e a escola importem

para a sociedade e para o poder público. Importar(-se), nessa perspectiva, carrega o sentido de afetar o outro, no sentido pulsional, de ver o outro como constituinte de si e componente do caminho do seu desejo, tanto por parte do professor quanto do aluno, enquanto seres sociais. Por essas razões, os dizeres de Wagner e Artur, neste subitem, parecem soar para como uma reflexão sobre o papel da aprendizagem da LI na escola. E, numa visão mais ampla, a análise desses últimos excertos traz à tona a importância do efeito de saber uma LE na constituição de sujeitos e em sua formação identitária.

Não temos o propósito de discutir abordagens didático-pedagógicas nesta tese, pois este não é o seu foco nem tampouco haveria espaço, aqui, para isso, mas atentamos para a importância que existe na opção por uma abordagem de ensino de LE (no nosso caso, a LCI), lembrando que toda abordagem (enquanto visão de ensino) produz efeitos, e que diferentes abordagens produzem diferentes efeitos nos (e entre os) sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, concordamos com Coracini (2007b, p. 159), na consideração de que nenhuma metodologia, por si só, pode dar conta da constituição sempre heterogênea do sujeito e que, portanto, faz-se necessário que haja tomada de posição de ambos os lados: que o professor (e os outros sujeitos envolvidos no processo, na escola) tome posição como sujeito suposto saber, com quem o aluno possa se identificar, e que o aluno, por sua vez, se coloque numa posição ativa e questionadora – e não simplesmente receptiva, de quem “se compraz em receber” (do professor, do livro e de outras possíveis “fontes”).

Posturas assim, como as pensadas por Coracini (2007b), podem tanto alimentar quanto ativar o desejo de e entre professor e aluno e, assim sendo, favorecer o processo de ensino-aprendizagem de maneira efetiva – porque afetiva, isto é, levando em consideração os afetos, que são as implicações dos sujeitos no processo.

## RESULTADOS DE ANÁLISE

Em relação ao corpus discursivo, retomamos, aqui, suas principais regularidades, para, a partir delas, tecermos algumas considerações.

As regularidades observadas no primeiro eixo de representações (*Apaixonar-se pelo Outro*) foram em relação à captura dos sujeitos de pesquisa, em dizeres que deslizam de uma visão da LCI como língua ideal ou ferramenta para se obterem condições de vida economicamente estáveis (atreladas à posição hegemônica dos EUA na ordem mundial vigente) a sentidos de fascínio pela língua, num enganchamento que se dá tanto numa relação de dívida e gratidão para com a LC como no enodamento corpo-língua, no âmbito pulsional.

As regularidades do primeiro eixo, por sua vez, relacionam-se às que compõem o segundo eixo (*Ajudar e ser ajudado*), que trata da implicação da visibilidade do sujeito na atividade voluntária. É pelo apelo pulsional e pela questão da dívida que se percebe a intensa inscrição dos jovens na relação com o Outro, no trabalho voluntário. Acrescenta-se, aqui, a importante questão do laço social que se estabelece nesse contato, embora breve, bem como os novos modos de subjetivação que se dão, com diferentes olhares para o Outro da LCI: o sujeito assistido. Ao ajudar o Outro, tem-se a sensação de abrandar o desconforto de viver numa realidade em que o registro simbólico encontra-se enfraquecido. Além disso, a materialidade aponta para o prazer narcísico relacionado à condição de visibilidade e de poder ao ajudar o Outro em condições menos favorecidas que as do voluntário.

O terceiro e último eixo de representações (*[Des]construir o Outro*) evidencia as identificações e reconstituições subjetivas nas duas línguas-culturas, a portuguesa-brasileira e a inglesa-norteamericana. Apreendem-se tanto a questão da construção e manutenção de imagens do Outro da LCI – como sempre melhor e bem-sucedido – como a desconstrução dessas imagens pelos jovens entrevistados. Nota-se que o movimento de desmanche das imagens de brilho do Outro é mais presente em jovens que têm um maior afastamento temporal da viagem feita aos EUA. Atribuímos esse olhar refeito sobre o Outro a alguns fatores, todos possibilitados pelo passar do tempo, como **a**) uma maior maturidade desse grupo de jovens, que já são (quase) adultos na época da entrevista; **b**) o trabalho da memória, que recria (ao reinterpretar) o vivido, favorecendo um olhar problematizador da experiência e **c**) a “percepção” (inconsciente) de si novamente como sujeito faltoso e esfacelado - e não mais como “completo”, como ilusoriamente se percebia durante e logo após a viagem. Afinal, o princípio de realidade vai se fazendo presente no psiquismo do jovem e se contrapondo a imagens construídas pelo Outro institucional.

Também no terceiro eixo, discutem-se representações do outro que é o colega brasileiro, ao mesmo tempo estranho e familiar aos nossos sujeitos de pesquisa. Refazem-se imagens, inclusive desmanchando ou reduzindo estereótipos que se tinha do outro, com seu sotaque e hábitos diferentes, e ocorrem, no grupo, movimentos de identificação, facilitados pela semelhança entre os jovens quanto ao seu perfil e, especialmente, relacionados à condição de serem todos brasileiros na terra do Outro. A partir da resignificação do país do Outro, diferentes olhares são lançados para o próprio país.

Ainda no terceiro eixo, apreende-se a recorrência de dizeres sobre a escola pública brasileira, os professores de inglês e os modos como os jovens haviam apre(e)ndido a língua.

Tem-se a regularidade da representação do ensino de LI na escola pública como não sério e insuficiente, embora haja alguma dispersão de sentidos quanto a essa imagem. Além disso, o vínculo (não) estabelecido com professores foi enunciado como um fator importante na relação do aluno com a LCI e na sua visão sobre a mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa, tracei um caminho a seguir, que era como um plano a ser cumprido. Imaginei que alguns desdobramentos se dariam e tive a ilusão de que tudo iria se desenvolver mais ou menos como o esperado. No entanto, para minha grata surpresa, além do aporte filosófico-metodológico próprio da linha de pesquisa, os estudos e a leitura que fiz das condições de produção e do corpus me conduziram por caminhos outros, bastante surpreendentes e profícuos. O estudo do contexto institucional, por exemplo, abriu caminhos para que eu me ancorasse nas áreas da sociologia, do serviço social e da economia, o que alterou os planos iniciais e ampliou as possibilidades de discussão do tema central da tese. De maneira associada a essas incursões em outras áreas, um olhar (mais) problematizador foi lançado sobre a questão da presença da LCI ao redor do mundo, especialmente em sua porção ocidental, ajudando-me muito a entender o funcionamento do próprio Programa que constituiu o universo de pesquisa.

O estudo das condições de produção possibilitou a exploração de um ambiente institucional em que os dizeres se produzem com intenso efeito de verdade, atrelado à posição de poder ocupada pelos seus enunciadores, construindo uma imagem repleta de brilho para o Programa JE e, sobretudo, para o país que ele difunde, os Estados Unidos da América. Os resultados da análise do corpus reiteram grandemente a percepção dessa imagem construída, como estratégia de manutenção da supremacia norteamericana sobre outros países, bem como os efeitos dessa construção sobre muitos sujeitos.

Na condição de professora de língua inglesa e, ao mesmo tempo, inserida no meio acadêmico, entendo ser de grande importância valorizar e estimular a reflexão de profissionais envolvidos no ensino da LCI, em relação a algumas questões. Nós, educadores – professores da LCI, assim como os coordenadores de cursos e autores de livros didáticos e paradidáticos (e que, em geral, atuam ou já atuaram como professores da língua), não abraçamos essas profissões por acaso. Muito provavelmente, a maioria de nós é inscrita na discursividade da língua – uns mais, outros menos. Assim sendo, percebo a necessidade de procurarmos nos situar quanto à intensidade e ao(s) modos dessa inscrição. Vale refletir, questionando se, em alguma medida, muitos de nós não estariam, enquanto sujeitos do desejo e habitantes do mundo ocidental, (ainda) fascinados pelo brilho do outro da LCI. Penso que seja importante atentarmos para a produção de efeitos de sentido de cunho utilitarista, em dizeres presentes em materiais didáticos (muitas vezes, carregados de imagens e dizeres de cunho mercadológico) ou ainda pronunciados por nós, profissionais do ensino da LCI, como “a

língua inglesa é importante para se conseguir um bom emprego”, ou enunciados totalizantes como “a língua inglesa é uma língua universal/“ideal” ou mesmo enunciados imperialistas e apagadores de diferenças, suavizados na forma de discurso de colaboração entre países, como “somos cidadãos do mundo”. Embora eu já tivesse refletido muitas vezes e tivesse uma posição questionadora a esse respeito, confesso que, ao longo desta pesquisa, aprofundei muito esse questionamento e que as respostas, mesmo que nunca definitivas, me permitiram significar diferentemente a LCI, bem como repensar o meu posicionamento quanto à mesma, em situações de tomada de decisão em grupos de trabalho, entre professores, e, sobretudo, na relação com meus alunos.

Nem sempre é fácil problematizar a si mesmo e às suas práticas didático-pedagógicas – e se ver como constituído pelo Outro, não apenas em sua eventual porção benéfica, mas também em sua porção carregada de interesses político-econômicos. Mas entendemos que esse repensar(-se) é importante ao nos situarmos no mundo, como sujeitos, como cidadãos e como profissionais implicados na formação de outros sujeitos. A posição discursiva do professor, assumida frente aos aprendizes, inevitavelmente, irá interferir no modo como os aprendizes irão apre(e)nder a língua e seu papel na sociedade contemporânea.

Reproduzir modelos didático-pedagógicos ou utilizá-los sem questioná-los é dar continuidade a um fazer que pode não estar funcionando ou fazendo muito sentido, nem para o aluno nem para o próprio profissional que os reproduz.

Ao entender mais detalhadamente os modos de ação do poder exercido pelas vias institucionais, pode-se problematizar o Outro e situá-lo num patamar diferente. Pode-se assumir um lugar subjetivo a partir do qual a relação com o Outro, em suas variadas formas, atenda mais à ética do desejo do que à ética do Outro. Assim, para o profissional envolvido no ensino da LCI, mesmo que haja a obrigatoriedade de trabalhar segundo alguns padrões estabelecidos pelas instituições ou empresas, pensamos que, dentro desse espaço controlado, é possível permitir que o nosso desejo de “afetar”, de (nos) (im)portar para e com o aprendiz se manifeste. E, sobretudo, que o aluno se situe como sujeito desejante e tenha espaço e respaldo como tal no processo de ensino-aprendizagem. Penso ser possível e viável que a LCI não seja para o aluno, nem para o professor, uma mera “disciplina”, cumprindo a função de “disciplinar” sujeitos que venham a aceitá-la como monolíngua, mas, ao invés disso, se inscrever nessa língua, assim como poderiam se inscrever em outras LCs, como quem se inscreve em outras formas de (se) dizer, com diferentes possibilidades de se expressar e estabelecer laços.

Por fim, remeto-me, aqui, aos objetivos e à hipótese da pesquisa. Quanto aos objetivos, penso ter contemplado a todos e, quanto à hipótese<sup>79</sup>, considero que esta foi parcialmente comprovada, pois, apesar da maneira como a LCI é vista, em geral, em muitos países e no Brasil, isto é, com mera função utilitária, como uma ferramenta para se alcançar sucesso econômico, há indícios de reconfiguração subjetiva no corpus, no sentido de que o desejo do jovem, embora inapreensível, é, em boa medida, por ele ouvido e respeitado, na e através da LCI. Essa reconfiguração se dá a partir da sua inscrição na discursividade da língua, o que se faz presente em enunciados que apontam para novas e diferentes formas de ver a si mesmo e ao outro, após e pelo contato com o outro da/na LCI.

A parcialidade da confirmação da hipótese se deve à constatação de que esse movimento é evidenciado em parte dos jovens, mas não em todos. Os dizeres que apontam para essa outra forma de subjetivação, mais atrelada ao desejo, é observado com maior intensidade nos dizeres de jovens que têm, no momento da entrevista, um afastamento maior da experiência vivida com a LCI nos EUA, como já discutido. Percebe-se que o afastamento temporal, com os jovens mais maduros, foi o que favoreceu, em parte deles, um olhar refeito para si, para o Outro da LCI e para o outro-brasileiro, reafirmamos, a partir da sua inscrição na discursividade da LCI.

Essa reconfiguração parece se dever ao fato de que, a cada uma das muitas edições do relato sobre a viagem, que são explorações feitas à memória, tanto a imagem de si como a do Outro vão deslizando e se alterando, num movimento que relaciono à *différance* derridiana e, ao mesmo tempo, à noção de memória, como descrita por Freud (1923-1925), como um movimento de memória e esquecimento – e, com este, a (re)interpretação, que possibilita ao sujeito inventar e (re)inventar, ao narrar a si e ao Outro, a cada edição do que parece ser o “mesmo”. O desejo é (entre)dito em diferentes edições, de maneira a se atualizar e se reinscrever na historicidade do sujeito. No corpus desta tese, por exemplo, alguns jovens abraçam profissões e seguem percursos acadêmicos que discursivizam como desejados – e não como meramente úteis ou financeiramente prósperos.

Lembremo-nos dos dois modos de subjetivação, discutidos no subitem 4.1.1, conforme elencados por Revel (2005, p. 82) a partir de sua leitura da obra de Foucault, quais sejam, de um lado, os modos pelos quais os homens se assujeitam a algo, mantendo-se presos a uma identidade e/ou a alguém, e de outro, “a maneira pela qual a relação consigo, por meio

---

<sup>79</sup> Retomamos, aqui, a hipótese: Partindo do pressuposto de que há, hoje, uma visão utilitarista no ensino de língua inglesa, como observado em pesquisas, lançamos a hipótese de que, mesmo sendo frequentemente oferecida ao jovem brasileiro como uma promessa / uma ferramenta de acesso a um futuro economicamente estável, a língua-cultura inglesa possibilita um movimento de reinvenção de si.

de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência”. Foucault (2006b, p. 286), argumenta que o exercício daquilo que chama de “práticas de liberdade” implica a relação de si consigo mesmo, mas de um modo ético, dentro de “um conjunto de práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2006b, p. 286).

Assim, na perspectiva foucaultiana, ser livre não equivale, de maneira alguma, a fazer o que bem entende, ignorando o contexto histórico-social em que se está inserido, mas, a partir dessas circunstâncias, ter certo poder de controlar os eventos, respeitando a si mesmo e posicionando-se a seu próprio favor, o que relacionamos ao que Foucault chama de tecnologias de si (2004 [1982]). O autor lembra o imperativo socrático “ocupa-te de ti mesmo”, ao empregá-lo para abordar a função crítica da filosofia na atualidade, interpretando-o como “constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006b [2ª ed.], p. 287). Portanto, reitero meu entendimento de que constituir-se como sujeito da própria existência não equivale a ser dono e senhor de seus atos, mas ser capaz de empregar estratégias que lhe possibilitem interferir, de alguma forma, no curso dos eventos em sua história de vida, não a deixando apenas ao sabor das determinações vindas do Outro.

O segundo modo de subjetivação elencado por Revel (2005), inserido no âmbito das práticas de liberdade, descritas por Foucault (2006b), sugere a possibilidade de um sujeito que não seja extremamente *sub jecto*, agindo a serviço do Outro, mas um tanto menos assujeitado e um tanto capaz de ter certa mobilidade em seu destino – ou, sob a perspectiva lacaniana, um sujeito mais capaz de dizer o seu desejo, embora não o conheça, e de assumir a falta constitutiva. Voltando o olhar para o corpus desta pesquisa, podemos entender que, nos dizeres em que a LCI não é enunciada como ferramenta utilitária ou em que desliza de língua utilitária para uma possibilidade de dizer o desejo do jovem, há indícios desse modo de subjetivação e de que, portanto, é resguardado, em sua subjetividade, um lugar onde este pode situar o seu desejo, dizê-lo e fazê-lo valer, apesar de todas as determinações às quais está atrelado, como sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, James. **A epopeia americana**. Trad. Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In **Outra travessia: revista de literatura**, n. 5, pp. 9-16. Ilha de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em mar. 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, (2002) 2014.
- BARROSO, Márcia. **O dizer de si em língua inglesa e o (não) interdito**. Campinas, SP: [s.n.]. 2014 (dissertação de mestrado).
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. **Nation and narration**. New York: Routledge, (1990) 2006.
- BIRMAN, Joel. **Novas subjetivações e o mal-estar na contemporaneidade** – Café Filosófico – CPFL Cultura. Vídeo exibido em 1/12/2009. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2009/12/01/integra-novas-subjetivacoes-e-o-mal-estar-na-contemporaneidade-joel-birman/>. Acesso em abr. 2016.
- BIRMAN, Joel. **Caos e trauma no mundo contemporâneo** – Café Filosófico – CPFL Cultura, versão TV Cultura. Vídeo exibido em 07/07/2014. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2014/07/07/caos-e-trauma-no-mundo-contemporaneo-com-joel-birman-versao-tv-cultura/>. Acesso em jul. 2014.
- BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, vol. 34, n. 2, pp. 157-168, jul.-dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/9977>. Acesso em dez. 2017.
- BUCCI, Eugênio. A solidariedade que não teme aparecer (ou o voluntariado para ajudar a quem ajuda). In: BUCCI, E.; KEHL, M. R., **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, (2004) 2005, pp. 180-187.
- CABRAL, Eloisa H. de S. **Terceiro Setor: gestão e controle social**. São Paulo: Método, 2007.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. A Babel controlada: mídia e representação de língua(s) estrangeira(s). In CORACINI, Maria José; CARMAGNANI, Anna Maria (Orgs.), **Mídia**,

**exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2014, pp. 341-357.

CAVALLARI, Juliana. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno.** Campinas, SP [s.n.], 2005 (tese de doutorado).

CAVALLARI, Juliana; ARAÚJO, André. As formas do silêncio em um material didático de inglês para militares. In: CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana (Orgs.), **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino.** Campinas: Pontes, 2016, pp. 109-135.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, pp. 239-255.

CORACINI, Mara José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** Campinas: Pontes, (1991) 2007a.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

CORACINI, Maria José. Discurso e escritura: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José (Orgs.), **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela.** Campinas: Mercado de Letras, 2010a, pp. 17-50.

CORACINI, Maria José. Vozes (des)ordenadas e (in)fames. In: MILANEZ, Nilton e GASPAR, Nádia. (Orgs.), **A (des)ordem do discurso.** São Paulo: Contexto, 2010b.

CORACINI, Maria José. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In INDURSKY, Freda et al. (Orgs.), **Memória e História na/da Análise do Discurso.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 143-157.

CORACINI, Maria José. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto (Orgs.), **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, (2003) 2012, pp. 251-268.

CORACINI, Maria José. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 4-24, ago./dez. 2014.

CORACINI, Maria José. Leitura ou interpretação: pulsão escópica e gesto de violência. In: Benedetto et al. (Orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia.** Campinas: Pontes, 2015, pp. 109-125.

COSTA, Ana. A transicionalidade na adolescência. In: Costa, Ana et al. (Orgs.), **Adolescência e experiências de borda.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, pp. 165-193.

- COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CRUXÊN, Orlando. A sublimação. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CUNHA, Márcia P. **Os andaimes do novo voluntariado**. São Paulo: Cortez, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**, vol. 1 – Trad. Ana L. de Oliveira et al. São Paulo: Editora 34, (1995) 2011.
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... diálogo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, [1991] 2004a.
- DERRIDA, J. **Papel-máquina**. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b.
- DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível**. Orgs.: Michaud, G. Masó, J., Bassas, J., Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis, UFSC, (1979-2004) 2012.
- EON, Fábio. O que é responsabilidade social? **Revista ResponsabilidadeSocial.com**, 2015. Disponível em: <http://www.responsabilidadesocial.com/o-que-e-responsabilidade-social/>. Acesso em fev. 2016.
- FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**, 3ª edição. Trad. de Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, (1969) 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992, pp. 129-160.
- FOUCAULT, Michel O sujeito e o Poder. In Rabinow, P.; Dreyfus, R. **Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1983) 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, (1987) 1999.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, (1981) 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, (1979) 2001.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. In **Revista Verve** (online). Disponível em: <http://veristas.pucsp.br/verve>, (1982) 2004 (pp. 321-360). Acesso em 23/06/2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Org. e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a (2ª ed.).

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Org. Motta, Manoel B. da. Trad. Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b (2ª ed.).

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca; Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, (2004) 2011.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**, 1911-1913. Obra de domínio público, disponível em: <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html>. Acesso em mar. 2016.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu, contribuição da história do movimento psicanalítico e outros textos** (1912-1914). Obra de domínio público, disponível em: <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html>. Acesso em jul. 2017.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Obras completas, Vol. XIV: A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos** (1914-1916). Obra de domínio público, disponível em: <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html>. Acesso em dez. 2017.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: **Obras completas, Vol. XVII (1917-1919), História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Obra de domínio público, disponível em: <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html> Acesso em jun. 2017.

FREUD, Sigmund. Uma nota sobre o bloco mágico ([1924] 1925). In: **O ego, o id e outros trabalhos**. In: **Obras completas, Vol. XIX (1923-1925)**. Obra de domínio público, disponível em: <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html>. Acesso em mar. 2017.

- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In **O futuro de uma ilusão** (1930 [1929]). Obra de domínio público, disponível em: <http://soebooks.blogspot.com.br/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html>. Acesso em mar. 2016.
- FRIEDMAN, Milton. The social responsibility of business is to increase its profits. The **New York Times Magazine**, September 13, 1970. Copyright©1970 by The New York Times Company. Disponível em: [www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.htm](http://www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.htm). Acesso em out. 2016.
- GARCIA, Joana. O negócio do social. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- GIONGO, Ana Luciene. Diga-me com quem andas. In: Costa et al. (Orgs.), **Adolescência e experiências de borda**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, pp. 89-99.
- GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- GRIGOLETTO, Marisa. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. In: **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, (41):39-50, Jan.-Jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ta/article/view/8639360>. Acesso em jul. 2015.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. In: **Filologia e linguística portuguesa**, n. 9, 2007, pp. 213-227. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/>. Acesso em abr. 2016.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete (Orgs.), **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Pontes: Campinas, 2011, pp. 297-315.
- HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, (1936) 2015.
- KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- KEHL, Maria Rita. Fetichismo. In: Bucci, Eugênio; Kehl, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, (2004) 2005, pp. 63-84.
- KEHL, Maria Rita. **A fratria órfã: conversas sobre a juventude**. São Paulo: Olho d'água, 2008.
- KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das letras, (2002) 2009.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 8: A transferência**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, (1960-1961) 1992.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 4: A relação de objeto**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, (1956-1957) 1995.

- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar (1964) [1985] 1996.
- LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques, **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu – tal como nos é revelada na experiência analítica. In: LACAN, Jacques, **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques. **Seminário 9: A identificação**. Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, Ed. Bagaço, (1961-1962) 2003.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, (1959-1960) 2008 (2ª edição).
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18: De um discurso que não fosse semblante**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, (1971) 2009.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 19: ...Ou pior**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, (1971-1972) 2012.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação**. Trad. Cláudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, (1958-1959) 2016.
- LOBO, Lilia. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MAJOR, René. **Lacan com Derrida: análise desistencial**. Trad. Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MELAZO, Ana Paula; PRAVIDINI, João Luiz. O Discurso Solidário Diante das Novas Formas de Subjetivação. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade**, vol. XII, núm. 1-2, março-abril, 2012, pp. 101-134.
- MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Trad. Sandra R. Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- MILNER, Jean-Claude. **Os nomes indistintos**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.
- MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Trad. Paulo S. S. Júnior. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- NÁPOLI, Lucas. **O que é o objeto a?** Disponível em: <https://lucsnapoli.com/2012/01/08/o-que-e-objeto-a/>. Acesso em nov. 2017.

- NASCIMENTO, Julyana; CHACON, Lourenço. Hesitação: um indício de autoria na conversação. In: TFOUNI, L. V. (Org.), **Múltiplas faces da autoria – Análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e educação**. Ijuí: Unijuí, 2008, pp. 121-140.
- NASIO, Juan-David. **5 lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- NASIO, Juan-David. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- NEVES, Maralice. **O fascínio do nativo da Língua Estrangeira no acontecimento da aprendizagem** [mensagem pessoal]. Texto resultante da pesquisa intitulada *Discurso e Interculturalidade no Ensino de Inglês como Língua estrangeira*, de 2012. Mensagem recebida por [barroso.ma@gmail.com](mailto:barroso.ma@gmail.com) em 11/04/2016).
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania Mariani, Eni Orlandi et al, 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp. 163-252.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Eni Orlandi, 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PEIXOTO, Mariana. **A língua inglesa no terceiro setor: adolescência, gênero e vulnerabilidade social no confronto com a língua-cultura do outro**. Campinas, SP: [s.n.], 2017.
- PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**. London, Routledge, 1998.
- PHILLIPSON, Robert. Disciplines of English and disciplining by English. In: **The Asian EFL Journal Quarterly**, Dec. 2009. Vol. 11, Issue 4. Disponível em: <https://www.asian-efl-journal.com/879/quarterly-journal/2009/12/disciplines-of-english-and-disciplining-by-english/>. Acesso em jul. 2015.
- PLON, Michel; ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Zahar, 1998.
- PORGE, Erik. **A voz do eco**. Trad. Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. In **Revista internacional: A clínica lacaniana** – Ano 1 – nº 1 – Junho 1997 – RJ, Paris, NY, B. Aires: Companhia de Freud, pp. 63-73.

PRATA, Maria Regina. Foucault com Freud: notas para uma leitura positiva do desejo na psicanálise. In GOMES, D.; SOUZA, P. (Orgs.), **Foucault com outros nomes: lugares de enunciação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Trad. Carlos P. Filho; Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 65-70.

ROBIN, Régine. **Le Deuil de l'origine – Une langue em trop, La langue em moins**. Paris: Press Universitaires de Vincennes, 1993.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHERER, Amanda. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: Mariani, Bethania (Org.), **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

TAVARES, Carla. A língua estrangeira como possibilidade de (re)vestir o desejo na terceira idade. In: UYENO, Elzira, CAVALLARI, Juliana; MASCIA, Márcia (Orgs.), **Mal-estar na inclusão: como (não) se faz**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

TOREZAN, Zelia; BRITO, Fernando. Sublimação: da construção ao resgate do conceito. In: **Ágora** (Rio de Janeiro), v. XV, n. 2, jul./dez. 2012, pp. 245-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v15n2/a03v15n2.pdf>. Acesso em dez. 2017.

### ANEXO 1: Jovens Embaixadores, idades e tempo desde a viagem

Esta tabela contém a idade de cada participante no momento da entrevista, bem como o tempo transcorrido entre a viagem de cada participante aos EUA como JE e a entrevista concedida à pesquisadora.

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE NA DATA DA ENTREVISTA</b>	<b>TEMPO TRANSCORRIDO</b>
Aline	18	Seis meses
Artur	24	Nove anos e meio
Natália	24	Oito anos e meio
Inaiá	23	Seis anos e meio
Joel	18	Dois anos e meio
José Fernando	24	Cinco anos e meio
Kauê	19	Dois anos e meio
Luciene	19	Dois anos e meio
Luís	19	Quatro anos e meio
Marcelo	19	Seis meses
Milena	25	Oito anos e meio
Miguel	18	Seis meses
Renata	23	Seis anos e meio
Wagner	19	Seis meses
Wilson	26	Nove anos e meio

Obs.: Os nomes na tabela acima, fictícios, são os mesmos utilizados na análise do corpus.

## ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(RE)CONSTITUIR-SE NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO:  
entre a sedução, a visibilidade e a transformação<sup>80</sup>

Pesquisadora: Márcia Barros BARROSO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

**Número do CAAE:** 45768615.2.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou se quiser retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

### **Justificativa e objetivos:**

Espera-se, como benefício da pesquisa, fornecer ao professor de língua estrangeira, especificamente o de língua inglesa, um olhar questionador em relação ao valor cultural que se atribui à LI no Brasil e em muitas outras partes do mundo. Espera-se, também, que tal olhar em relação a essas questões, por parte do professor e de outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LCI, possibilite deslocamentos que favoreçam o fazer pedagógico em direção à autonomia do coordenador pedagógico e do professor, em momentos como o de planejamento curricular, o da escolha do material didático e das estratégias de ensino a serem utilizadas em seu trabalho. Consequentemente, espera-se, com as reflexões fomentadas por esse olhar, um movimento de autonomia também do aluno.

### **Objetivo geral:**

Contribuir para uma reflexão sobre o movimento de mudança subjetiva (e seus efeitos na constituição identitária) de estudantes de baixa renda a partir de sua inscrição na discursividade do outro que é a língua-cultura estrangeira.

### **Procedimentos:**

Participando do estudo, você está sendo convidado a participar de uma entrevista oral, feita pela pesquisadora, por *Skype*. A entrevista terá duração de cerca de 30 minutos e não haverá necessidade de deslocamento seu, já que esse contato será virtual. A data e o horário serão os

---

<sup>80</sup> O título passou por algumas alterações ao longo dos quatro anos de pesquisa. Este, que consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi o título inicial da tese, pensado ainda em sua fase de projeto.

que bem lhe convierem, conforme combinados por mensagem *inbox*, via *Facebook*, com a pesquisadora.

**Desconfortos e riscos:**

Não há quaisquer desconfortos ou riscos previstos para os participantes deste estudo, mas você **não** deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para conceder a entrevista pedida.

**Benefícios:**

Também não haverá benefícios diretos para os sujeitos; apenas prevemos benefícios indiretos, posteriores ao desenvolvimento e à divulgação da pesquisa, já que ela visa uma reflexão para a uma visão mais questionadora do ensino-aprendizagem da língua inglesa, com uma postura mais autônoma do professor e do aluno, potencial falante da língua, compreendendo os efeitos de se estar inscrito nessa língua-cultura.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a nenhuma outra pessoa além da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, apenas alguns trechos recortados da entrevista poderão ser utilizados na pesquisa, mas nem o seu nome nem os nomes de cidades e/ou de locais específicos em cidades serão citados. Serão todos substituídos por nomes fictícios, garantindo a confidencialidade dos dados constantes do texto.

**Eventual Ressarcimento:**

Se houver despesas de envio eletrônico deste Termo (impresso, assinado e digitalizado) à pesquisadora, decorrentes de eventuais custos de digitalização e impressão do material, pede-se que estas sejam comunicadas à pesquisadora por *e-mail* ou mensagem *inbox* no *Facebook*, pois serão ressarcidas pela pesquisadora por meio de depósito bancário, assim que seja informada de uma conta bancária para tal.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, utilizando as informações abaixo:

Nome: Márcia Barros Barroso.

Endereço residencial: R. Pastor Alzimar José Alves, 240, Pq. Alto do Taquaral – 13087-754 – Campinas – SP.

E-mail: [barroso.ma@gmail.com](mailto:barroso.ma@gmail.com)

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter tido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, aceito participar:

Nome do(a) participante:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

---

(Rubrica do pesquisador)

---

(Rubrica do participante)