



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

MARIA ALDENORA CABRAL DE ARAÚJO

INSCREVER-SE(R) ENTRE LÍNGUAS: O ESTRANHO E O FAMILIAR
EM PRODUÇÕES ESCRITAS POR APRENDIZES DE INGLÊS/LE
Transferências, Historicidades e Equívocos

Recife-PE
2016

MARIA ALDENORA CABRAL DE ARAÚJO

**INSCREVER-SE(R) ENTRE LÍNGUAS: O ESTRANHO E O FAMILIAR EM
PRODUÇÕES ESCRITAS POR APRENDIZES DE INGLÊS/LE
Transferências, Historicidades e Equívocos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Análise de práticas de linguagem no
campo do ensino

Orientadora: Prof.^a Dra. Evandra Grigoletto (UFPE)

Coorientadores: Prof.^a Dra. Marisa Grigoletto (USP)

Prof.^o Dr. Jean-Marie Prieur (Université
Paul-Valéry de Montpellier III, France)

**Recife-PE
2016**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

A663i	Araújo, Maria Aldenora Cabral de Inscrever-se(r) entre línguas: o estranho e o familiar em produções escritas por aprendizes de inglês/LE – transferências, historicidades e equivocos / Maria Aldenora Cabral de Araújo. – 2016. 173 f. Orientadora: Evandra Grigoletto. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016. Inclui referências e anexos. 1. Linguística. 2. Identificação. 3. Língua materna. 4. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 5. Língua inglesa. I. Grigoletto, Evandra (Orientadora). II. Título. 410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2016-96)
-------	---

MARIA ALDENORA CABRAL DE ARAÚJO

**INSCREVER-SE(R) ENTRE LÍNGUAS: O Estranho e o Familiar em
Produções Escritas por Aprendizizes de Inglês/LE – Transferências,
Historicidades e Equívocos.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGUÍSTICA em 10/3/2016.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Marisa Grigoletto
Coorientador(a) – LETRAS / USP

Prof^a.Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a . Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. María Teresa Celada
LETRAS MODERNAS - USP

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS (UAL) DO CENTRO DE HUMANIDADES
(CH) - UFCG

Recife – PE
2016

DEDICATÓRIA

A Deus, o meu consagrador e o meu maior orientador, cuja luz brilha tão forte no meu espírito que vejo e sinto que todos os acontecimentos na minha vida são por Ele determinados.

À memória dos meus pais, Antônio Lucindo de Araújo e Teresinha Cabral de Araújo, e da minha madrasta Vilani Rocha, pela formação sólida de amor, de caráter e de determinação que acompanhará toda a minha vida.

Ao meu irmão Dalcy, carinhosamente chamado de Baiano, e às minhas irmãs Lucinha, Lia e Meire por acreditarem que nossas histórias de vida nos tornam pessoas resilientes às adversidades e acima de tudo por vivenciarem que o amor é a chave da explicação em família.

À minha cunhada Flavia Regina Parga e aos meus cunhados Luiz Honorato e Raimundo Serra por me mostrarem que os mesmos caminhos podem ser diferentes, dependendo de quem os trilham.

Aos meus sobrinhos Vitor, Vinícius e Gabriel e às minhas sobrinhas Isadora, Maria Eduarda, Ana Clara e Laura, cujo amor e cuja confiança me impulsionam a ser uma pessoa melhor em todos os meus atos.

À Maria Jacira da Silva pelos inúmeros gestos de compreensão e partilha.

À Gerenice Cortes, que generosamente soube respeitar o meu silêncio sem deixar de intervir com palavras firmes que só uma irmã em Cristo é capaz.

A Hugues Dumont, que Deus me presenteou quando eu menos esperava e que se revelou um grande amigo pelo companheirismo, pelo foro de discussões sobre a cultura francesa e pela minha (re)construção como pessoa.

À Monaliza Ferreira, cujos atos de amizade me fizeram compartilhar ideias, experiências, sorrisos, tristezas, medos, dúvidas e preocupações.

AGRADECIMENTOS

Sem o apoio constante dessas tantas pessoas que gentilmente Deus me presenteou, colocando-as em meu caminho, eu certamente não teria sobrevivido sozinha. Por isso, quero agradecer por terem me ensinado que a gente nunca está sozinha por mais que pense estar, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá... A estes exemplos, em que procuro me espelhar sempre, os meus sinceros reconhecimentos:

À minha notável orientadora Dra. Evandra Grigoletto, meus sinceros agradecimentos a este ser iluminado, pela liberdade de trabalho, pela competência, pela presteza, pelo apoio, pela indicação de caminhos a seguir, por acreditar no meu potencial para desenvolver e concluir esta pesquisa quando eu estava fragilizada e havia perdido a confiança. Exemplo célebre da frase popular “Quando eu crescer, eu quero ser igual a ela”.

À minha coorientadora Dra. Marisa Grigoletto pelas sugestões críticas e sérias direcionadas a esta pesquisa, pelos esclarecimentos às minhas inquietações, por incentivar o conhecimento das minhas pesquisas no exterior, por abrir espaços em sua vida, em seu tempo de trabalho para me ouvir e interagir com a escrita desta tese.

Ao meu coorientador Dr. Jean-Marie Prieur que respondeu prontamente às minhas angústias, que se colocou sempre à disposição do que realmente eu queria pesquisar e que, por ser um exemplo de respeito ao estudante pesquisador estrangeiro, manteve uma interlocução construtiva e respeitosa.

À professora Maria Teresa Celada pelas sugestões importantes que conduziram a um outro tipo de análise do corpus, pelo envio de valiosos materiais de pesquisas e por estar presente em todos os momentos decisivos desta tese.

À minha querida professora Fabiele Stockmans De Nardi por ser responsável pelos muitos desarranjos e deslocamentos de sentidos para o presente estudo, por estar sempre pronta a ajudar na compreensão e na aplicabilidade da teoria sem medir esforços e por se permitir navegar em meu universo acadêmico com sabedoria e sinceridade.

Às minhas professoras do Mestrado Gilda Maria Lins de Araújo e Abuêndia Padilha Peixoto Pinto, in memoriam, que sabiamente me mostraram a fugacidade da vida deixando um pouco de si mesmas e levando um pouco de mim.

Ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras que, sensivelmente, souberam compreender os meus problemas aprovando a prorrogação do prazo para a conclusão desta tese.

Ao Governo Estadual de Educação do Maranhão e à Secretaria Municipal de Educação de São Luís por terem respeitado na íntegra a Lei que trata do afastamento do professor para estudos de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa concedida no exterior.

À Universidade Federal de Pernambuco e à Universidade Paul-Valéry/Montpellier III pelo apoio logístico à minha formação de docência e de pesquisadora em Linguística.

Aos meus professores de Pós-Graduação do Centro de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Pernambuco e aos professores pesquisadores da Universidade Paul-Valéry – Montpellier III, France, pelos diálogos de conhecimentos que me ajudaram na compreensão do foco de minha pesquisa, sua natureza e seu campo de atuação.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Letras e da Sala de Leitura César Leal que sempre me trataram com respeito e solidariedade.

Aos alunos de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (4º; 5º e 6º períodos) e da Faculdade São Miguel (5º período), não citados diretamente neste trabalho, mas que me permitiram questionar o efeito de estranhamento frente aos discursos analisados.

Aos oito alunos selecionados que expuseram partes de suas vidas e que com responsabilidade cooperaram com os seus textos escritos para a constituição do corpus.

Aos meus colegas de classe da Universidade Federal de Pernambuco pela cumplicidade que nos uniram.

Ao Jozaías Santos e à Diva Rego pelo acolhimento sincero, pelo bem querer, pela intersecção, pela responsabilidade e prontidão na entrega de quaisquer documentações solicitadas durante a consecução do doutorado.

Ao casal Francisco e Déia Lopes pela amizade, pela força e pela generosidade sem limites.

Aos meus amigos de Montpellier, Michèle Pascal e Daniel Oulivet, pelas horas compartilhadas, pelo respeito que construímos e cujos atos de amizade me fizeram sentir em casa.

Aos colegas Marta Marinho e Jean-Marc Lavour que abriram as portas de sua casa em Clapiers e me trouxeram exemplos de solidariedade.

A todos(as) colegas e amigos(as), cujos nomes não estão aqui expressos, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Tenho algo a descobrir de próprio, algo que ninguém possui a tarefa de descobrir em meu lugar. Se minha existência tem um sentido, se ela não é vã, tenho uma posição no ser que é um convite a colocar uma questão que ninguém pode colocar em meu lugar, a estreiteza de minha condição, de minha informação, de meus encontros e de minhas leituras, já esboça a perspectiva finita de minha vocação de verdade. (RICOEUR, 2011, p. 11)

RESUMO

ARAÚJO, Maria Aldenora Cabral de. *Inscriver-se(r) entre línguas: o estranho e o familiar em produções escritas por aprendizes de inglês/LE – Transferências, Historicidades e Equívocos*. Tese de Doutorado em Linguística na língua de pesquisa Análise de práticas de linguagem no campo do ensino. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto (UFPE). Coorientadores: Prof^a. Dr^a. Marisa Grigoletto (USP); Prof^o. Dr. Jean-Marie Prieur (Université Paul-Valéry de Montpellier III, France). Recife, PE: UFPE, 2016.

Este estudo tem por objetivo analisar os efeitos do duplo estranhamento em relatos de participantes-aprendizes de inglês como língua estrangeira em contexto formal no Brasil. Tais relatos se organizam sobre a forma de amostras representativas de sequências discursivas advindas de diários reflexivos e de textos de opinião escritos em 2008 por sujeitos-aprendizes matriculados no Curso de Graduação de Letras de duas instituições superiores da cidade de Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Faculdade São Miguel. Para a consecução do objetivo proposto, destacamos os seguintes questionamentos: (a) que configurações de identificações permeiam a (não)inscrição de sujeitos-aprendizes na língua inglesa? (b) que estratégias discursivas se tornam visíveis nas produções escritas de maneira a gerar estranhamentos? (c) o que fica interditado para esse sujeito na relação entre a LM e LE? Para a obtenção das respostas a estas indagações, inserimos a pesquisa na perspectiva teórica interpretativa que se encontra no espaço – conflituoso e tenso – entre as teorias da Análise do Discurso pècheutiano, da Psicanálise lacaniana e da Desconstrução Filosófica derrideana, para refletir sobre a divisão incontornável do sujeito na sua relação com as línguas materna e estrangeira. Os resultados interpretativos apontam três pontos importantes. Primeiro, que os participantes em sua posição de sujeitos-aprendizes de inglês são todos atravessados por certo estranhamento naquela que consideram a língua do outro-estrangeiro, sem que se apercebam que o estranho é constitutivo da familiaridade com a suposta língua materna. Neste caso, é possível observar que somos, inevitavelmente, estrangeiros dentro do que nomeamos de “língua materna”, que não é propriedade de ninguém, a não ser pelas regras políticas e sociais que o ser humano inventa para (de)marcar fronteiras, fixar o instável, marcar o seu poder, submetendo outros à sua arbitrariedade, à sua lei; ou então pelas regras dos esquecimentos que criam a ilusão de que podemos ser originais ao atingir a completude do dizer. O segundo ponto interpretativo é que a língua estrangeira é marcada pelo confronto, pelo equívoco entre o que lhe foi instaurado pela língua materna (o desejo de unicidade, representante daquilo que já está inscrito no sujeito) e o que foi instaurado pela língua da desestabilização psíquica (o desejo de ver o estranho na forma do diferente, do não sentido, do não-comum e do incompleto). É neste contexto conflituoso que observamos surgirem estratégias inconscientes de arranjos e rearranjos para os processos de identificação como forma ou de apagar o estranho, ou de aproximá-lo do materno, ou de recusá-lo. O terceiro ponto é que, face ao estranho, discursos emergem através de diferentes movimentos de identificação do aprendiz: de dominação, de resistência ao outro, de adaptação, de não despersonalização, de não reconhecimento.

Palavras-chave: Identificação, língua materna, língua estrangeira, estranho-familiar, equívocos, transferências.

SUMMARY

ARAÚJO, Maria Aldenora Cabral de. *To sign up between languages: the Unheimlich and the familiar in productions written by English learners as foreign language – Transfers, historicity and Misunderstandings*. Doctoral Thesis in Linguistics within the search area Language practice analysis in the field of education. Orientation: Prof. Doctor Evandra Grigoletto (UFPE). Coorientations: Prof. Doctor Marisa Grigoletto (USP); Prof. Doctor Jean-Marie Prieur (Université Paul-Valéry de Montpellier III, France). Recife, PE: UFPE, 2016.

This study aims to analyze the effects of double estrangement in reports of English learners as a foreign language in formal context in Brazil. These reports are organized in the form of representative samples of discursive sequences arising from reflexive journals and opinion texts written in 2008 by subject-learners registered in Graduation Course of Lettres of two higher education institutions in the city of Recife: Universidade Federal de Pernambuco and Faculdade São Miguel. For this purpose, we put the following questions: (a) What are the identification settings that permeate the enrollment or not enrollment of learners in the English language? (b) What are the discursive strategies that become visible in the written productions so as to engender the strangeness? (c) What are the interdictions to this learner in the relation between mother tongue and foreign language? For answers to these questions, we insert the research in the interpretative theoretical perspective that is in space – conflictual and tense – among the theories of Pêcheux's Discourse Analysis, of Lacan's Psychoanalysis, and of Derrida's Philosophical Deconstruction, to reflect on the inevitable division of learner in his/her relation with the mother tongue and foreign language. The interpretive results show us three important points. First, participants in their position of English learners are traversed by a certain estrangement within the language that they regard as the foreigner other, without that they become aware that the *Unheimlich* is constitutive of familiarity with the supposed mother tongue. In this case, we can see that we are inevitably foreigner within that we named of "mother tongue", which is not the property of anyone, except for the political and social rules that human beings invented to demarcate their frontiers, fix the unstable, mark their power, subjecting others to their arbitrariness, their law; or otherwise by the rules of oblivion that create the illusion that we can be originals to achieve completeness of say. The second interpretive point is that the foreign language is marked by confrontation, by misunderstanding between that which was established by mother tongue (the desire for unity, representative of what is already inscribed in the subject) and which was established by the psychic destabilization language (the desire to see the *Unheimlich* in the forms of different, no-sense, no-common, and incomplete). In this conflictual context, we observe arise unconscious strategies of arrangements and rearrangements to the identification process as a way or erase the *Unheimlich*, or approximate it to the mother, or refuse it. The third point is that, given the *Unheimlich*, discourses emerge through the learner's different identification movements: of domination, of resistance to the other, of adaptation, of not depersonalization, and of lack of recognition.

Keywords: Identification, mother tongue, foreign language, *Unheimlich*-familiar, misunderstandings, transfers.

RESUME

Maria Aldenora CABRAL de ARAÚJO. *S'inscrire entre langues: l'Unheimlich et le familier dans les productions écrites par les apprenants en anglais/langue étrangère – Les transferts, l'historicité et les équivoques*. Thèse de Doctorat en Linguistique dans le domaine de la recherche « Analyse de la pratique du langage dans le domaine de l'enseignement ». Recife, PE: UFPE, 2016 sous la direction de Mme Evandra GRIGOLETTO, Professeur et Docteur à l'Universidade Federal de Pernambuco avec la coorientation de Mme Marisa GRIGOLETTO, Professeur et Docteur à l'Universidade de São Paulo et de Mr Jean-Marie PRIEUR, Professeur et Docteur à l'Université Paul-Valéry de Montpellier III. Recife, PE : UFPE, 2016.

Cette étude vise à analyser les effets de la double étrangeté dans les rapports des apprenants en anglais/langue étrangère dans le contexte formel du Brésil. Ces rapports sont organisés sous la forme d'échantillons représentatifs de séquences discursives provenant de journaux personnels et d'articles d'opinion rédigés en 2008 par les apprenants inscrits dans les Cours de Lettres de Graduation de deux établissements d'enseignement supérieur de Recife: Universidade federal de Pernambuco et Faculdade São Miguel. Pour atteindre l'objectif proposé, nous nous sommes posés les questions suivantes: (a) Quelles configurations d'identification font partie de l'inscription ou de la non inscription des apprenants en langue anglaise? (b) Quelles stratégies discursives apparaissent dans les productions écrites de façon à engendrer les étrangetés? (c) Qui se trouve interdit par ce sujet dans la relation entre langue maternelle et langue étrangère? Pour obtenir les réponses à ces questions, nous insérons la recherche dans la perspective d'interprétation théorique qui se trouve dans l'espace – conflictuel et tendu – entre les théories de l'Analyse du Discours pécheutien, de la Psychanalyse lacanienne et de la Déconstruction Philosophique derridienne, pour réfléchir sur la division incontournable du sujet dans sa relation avec les langues maternelle et étrangère. Les résultats interprétés montrent trois points importants. Le premier point: c'est que les participants, dans leur position d'apprenant en anglais, sont tous traversés par une certaine étrangeté dans laquelle ils considèrent la langue de l'autre comme étrangère, sans qu'ils se rendent compte que l'*Unheimlich* est constitutif de la familiarité avec la langue maternelle. Dans ce cas, il est possible d'observer que nous sommes inévitablement étrangers dans ce que nous appelons « notre langue maternelle », qui n'est la propriété de quiconque, sauf pour les règles politiques et sociales que l'être humain invente pour démarquer ses frontières, fixer l'instable, asseoir son pouvoir, en soumettant les autres à son arbitrage, à sa loi, ou alors par les règles de l'oubli qui créent l'illusion que nous pouvons être unique, d'atteindre l'intégralité du mot. Le deuxième point interprétatif: c'est que la langue étrangère est imprégnée de la confrontation et de l'équivoque entre ce qu'il lui fut instauré par la langue maternelle (le désir d'unité, représentant ce qui est déjà inscrit dans le sujet) et entre ce qu'il lui fut instauré par la déstabilisation psychique (le désir de voir l'*Unheimlich* sous la forme du différent, du non-sens, du non-commun et de l'incomplet). C'est dans ce contexte conflictuel que nous observons la présence de stratégies inconscientes d'arrangements et de réarrangements connectées au processus d'identification comme un moyen, ou de supprimer l'*Unheimlich*, ou de l'approcher, ou de le refuser. Le troisième point: c'est que, face à l'*Unheimlich*, les discours émergent au travers des différents mouvements d'identification de l'apprenant: de domination, de résistance à l'autre, d'adaptation, de non dépersonnalisation et de non reconnaissance.

Mots-clés: L'identification, la langue maternelle, la langue étrangère, l'*Unheimlich*-familier, les équivoques, les transferts.

LISTA DE ABLEVIATURAS / SIGLAS E SÍMBOLOS

A	Argumento
(A1®)	Argumento de retorno
AD	Análise do Discurso
FSM	Faculdade São Miguel
IL	Interlíngua
LE	Língua estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua materna
LP	Língua Portuguesa
P	Participante
SD	Sequência Discursiva
SDs	Sequências Discursivas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
[/]	Supressão de expressões e orações enunciadas

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS E SÍMBOLOS	12
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	
APRESENTANDO OS CAMINHOS... COMPARTILHANDO INDAGAÇÕES E IMPRESSÕES... ..	23
1.1 CIRCUNSTANCIANDO A PESQUISA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DIZER.....	24
1.1.1 Tudo começa com as representações da metodologia e das atividades de produção textual	25
1.1.2 E, também, caminha como lugares de interpretação do dizer escrito do sujeito-aprendiz em língua estrangeira.....	33
CAPÍTULO 2	
DISCUTINDO CAMINHOS NA ESCRITA DO INGLÊS/LE EM UMA INTERFACE COM AS TEORIAS	38
2.1 O MÚLTIPLO E O CONTRADITÓRIO DA INSCRIÇÃO DO SUJEITO-APRENDIZ	39
2.1.1 A historicização-ideológica e o inconsiente.....	42
2.2 TRANSFERÊNCIAS E EQUÍVOCOS: PONTOS DE RESISTÊNCIA DA SUBJETIVIDADE	46
2.2.1 Concepções do diferente como significação de “erro”.....	49
2.2.2 Contornos, diferenças e intersecções das transferências	57
2.2.3 O equívoco enquanto efeito do real de não se fazer Um.....	61
CAPÍTULO 3	
A LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA INTERDITA(DA)	64
3.1 O QUE É UMA LÍNGUA DITA “MATERNA” OU “ESTRANGEIRA”?	67
3.1.1 O Estranho e o duplo	70

3.1.2 O sujeito de língua materna e o sujeito na língua estrangeira	74
3.2 ESCRITA E SUBJETIVIDADE	76
3.2.1 Autoria e condições de autoria em LE	79
3.3 O PAPEL DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO	83
3.3.1 Conflito e tensão da/na língua como lugar de memória	87
3.3.2 Identidade e Identificação	92
 CAPÍTULO 4	
A COMPOSIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA E O OLHAR METODOLÓGICO	96
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E DAS MARCAS DISCURSIVAS.....	96
4.2 OS SUJEITOS-PARTICIPANTES.....	99
4.3 OS INSTRUMENTOS DIÁRIO E TEXTO OPINATIVO EM PRÁTICAS DE GÊNERO.....	102
4.3.1 O texto de opinião	103
4.3.2 O diário das experiências com a escrita em LE.....	105
 CAPÍTULO 5	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS	108
5.1 O QUE DIZEM OS ESCRITOS DOS SUJEITOS-APRENDIZES-AUTORES DE LE.....	108
5.1.1 O familiar no estranho	109
5.1.1.1 Recorte 1: O traduzível como modos de organização.....	110
5.1.1.2 Recorte 2: O não sentido e a mistura de regras gramaticais.....	115
5.1.2 O estranho no familiar	123
5.1.2.1 Recorte 3: O não comum e a supressão/desconstrução de enunciados.....	123
5.1.2.2 Recorte 4: A incompletude e words combinations.....	131
 CONCLUSÃO	138
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

ANEXOS	156
ANEXO A – Questionário sociocultural.....	157
ANEXO B – Questões reflexivas sobre o processo de produção escrita em inglês	158
ANEXO C – Diários reflexivos.....	159
ANEXO D – Textos de opinião.....	162
ANEXO E – Textos das leituras.....	166

INTRODUÇÃO

De início, o diálogo desarticulador do texto de L. Frank Baum para começarmos nossa reflexão:

*“What don't you understand?” asked the Scarecrow.
 “Why, I don't understand your language. You see, I came from the Country of the Gillikins, so that I am a foreigner.”
 “Ah, to be sure!” exclaimed the Scarecrow. “I myself speak the language of the Munchkins, which is also the language of the Emerald City. But you, I suppose, speak the language of the Pumpkinheads?”
 “Exactly so, your Majesty,” replied the other, bowing; “so it will be impossible for us to understand one another.”
 “That is unfortunate, certainly,” said Scarecrow, thoughtfully. “We must have an interpreter.”
 “What is an interpreter?”
 “A person who understands both my language and your own. When I say anything, the interpreter can tell you what I mean; when you say anything, the interpreter can tell me what you mean. For the interpreter can speak both languages as well as understand them.”
 “That is certainly clever,” said Jack, greatly pleased at finding so simple a way out of the difficulty (L. Frank Baum, 2008, p. 50).*

Este texto foi tirado do livro “O Mágico de Oz” e é trazido aqui para pensarmos sobre o processo de inscrição do sujeito entre línguas (Materna e Estrangeira/Inglês). Mas, antes, faremos um resumo do que trata esse diálogo. Nele, o Espantalho (*Scarecrow*) e o Homem de Lata (*Jack*) conversam sobre a dificuldade/impossibilidade/a estrangeiridade (*foreigner*) de um entender a língua do outro, mesmo quando cada um já fala duas línguas distintas (uma materna e uma estrangeira). Então, ambos decidem que um meio simples de resolverem a dificuldade seria encontrar um intérprete, definido por eles como uma pessoa que entende e fala muitas línguas.

A leitura dessa descrição traz, em linha geral, a experiência do sujeito entre diferentes línguas; os impasses que surgem em face da interdição do dizer quando nos deparamos com uma/ou língua(s) estrangeiras. Então, que estratégias interpretativas fazemos para falar, para nos inscrever nessa outra língua?

Lacan [(1972-73)1985, p.188] sinaliza que é a língua enquanto “ocupação de cada um de nós” que toca, que convoca o sujeito a se inscrever em uma língua. E essa ocupação, segundo Milner (1987), vem da grande interrogação: “o que é língua para cada um?” Com essa interrogação, Milner discorre que é a língua como matriz única de significado para o sujeito que abre o caminho para todos os tipos de ideologias de “enraizamento” e identidade. “Uma” língua e não apenas a língua, “uma” identidade e não apenas a identidade, “uma” origem e não apenas origem.

Inscriver-se na língua é o falar do sujeito com os saberes que o constituem. E isso não será diferente em sua relação com uma língua estrangeira, já que esta vai se inserir em uma rede de significantes que a língua representa para o sujeito. Esses significantes habitados no inconsciente não oferecem resistência à mistura das línguas. Os impasses são dados em outra ordem, pela presença do desejo de tornar a língua do outro também sua, de aproximá-la da sua subjetividade, de modo que essa língua o constitua.

É nesse jogo que aparece o duplo do estranho e do familiar, como o acontecimento do significante, em um sujeito afetado pelo real da história, que traz o embate da LE com a LM. Desse modo, de um lado, temos a luta dos efeitos da regularização do materno para expulsar o estranho, e de outro, a luta dos efeitos dos sentidos do estrangeiro para se tornar visível, familiar ao materno. Neste cruzamento, surge o que Pêcheux chama de ‘pontos de resistência’,

não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Esses pontos, que aqui propomos tomar como relutâncias em deixar entrar o estranho da LE, representam, exatamente, as falhas, as transferências, os equívocos. São aqueles pontos em que o impossível, o que escapa à ordem (linguístico) vem aliar-se à luta, à contradição (histórica), mas que também, segundo Revuz (1998), é onde se abre a possibilidade do sujeito constituir-se outro em contato com outras discursividades nessa língua.

De acordo com Serrani (1998), constituir-se outro em uma língua estrangeira refere-se a uma tomada da palavra por meio de uma “[...] inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáforas e metonímias que vão constituir o sujeito do discurso” (SERRANI, 1998, p. 248).

Em uma linha que se aproxima de Serrani, Celada (2008) apresenta que a construção desse lugar se dá quando “[...] no campo de uma subjetividade aconteçam identificações com saberes interdiscursivos produzidos nessa língua estrangeira” (CELADA, 2008, p. 148). Assim, ser sujeito em uma língua estrangeira implica encontrar um lugar nessa língua para que ele possa de lá falar, possa produzir sentidos.

Então, será possível afirmar que se aventurar em outra língua seria algo como um ato analítico, igual ao atribuído ao intérprete pelos dois personagens do texto acima? Entendendo-o como aquilo que propõe Lacan ([1969]2003): “o ato (puro e simples) tem lugar por um dizer, e pelo qual modifica o sujeito. Andar só é ato desde que não diga apenas ‘anda-se’, ou mesmo ‘andemos’, mas faça com que ‘cheguei’ se verifique nele” (LACAN, [1969]2003, p. 371).

Lacan ([1969]2003) indica que há um saber em jogo nessa passagem – ao ato – que implica o sujeito em um outro lugar. E por que não dizemos: em uma outra língua, em uma outra escrita? O que há na apreensão¹ de uma língua que nos faz falar “não passa de uma antecipação suspeita do encontro que existe realmente, mas no qual a fala só advém pelo fato de que o ato já estava lá. Entenda-se: estava lá um pouco mais, ainda que ela não tivesse chegado, estava lá no instante em que ela enfim chega” (LACAN, [1969]2003, p. 378).

Ora, o que estamos falando é de que se há uma inscrição pelo sujeito em uma língua estrangeira, ela é apenas aquela que passa pelos fios de uma memória, ela é apenas um deslocamento de identificação inconsciente e, como toda aventura, há que se ter um ponto de partida, uma forma de aportar em outros lugares, passar por pontes novas, fazer travessias, atravessar fronteiras que, muitas vezes, não só apontam, mas exigem um trabalho psíquico. Mas o ponto de chegada é sempre imprevisível. O ato final pode estar aberto a novas significações, pois cada um tem estratégias próprias, uma maneira particular de se relacionar e de se posicionar em uma nova língua e, sobretudo, de tornar-se outro.

¹ Apreensão para Lacan está ligada ao **Um** encarnado na língua é algo que resta indeciso entre o fonema, a palavra, a frase, mesmo todo o pensamento. Mas lendo Lacan (1980), ele deixa mais claro, dizendo que é aquilo que toca, que convoca o sujeito a falar, estando ligado à inscrição do sujeito na primeira língua por onde o sujeito se inscreve, no caso a LM.

E é justamente a busca por este *outro lugar*, no qual o sujeito-aprendiz se inscreve, que traçamos como objetivo analisar os efeitos do duplo estranhamento em relatos de sujeitos-aprendizes de inglês como língua estrangeira. Tal análise se dará em dezoito sequências discursivas, sendo oito dos diários e dez dos textos de opinião construídos em situação de prática de escrita em ambiente de educação formal no Brasil.

Para a consecução deste objetivo, levantamos em nossas análises os seguintes questionamentos: (a) que configurações de identificações permeiam a (não)inscrição de sujeitos-aprendizes na língua inglesa? (b) que estratégias discursivas se tornam visíveis nas produções escritas de maneira a gerar estranhamentos? (c) o que fica interditado para esse sujeito na relação entre a LM e LE?

Para responder a estes questionamentos e ao objetivo da pesquisa formulamos três hipóteses, sendo uma básica e duas secundárias, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de base pêncheutiana, da Psicanálise e da Filosofia de Derrida que compõem os alicerces desta pesquisa. Sinalizamos, também, que no capítulo seguinte, na subseção 1.1.2, retornaremos estas hipóteses para discuti-las a partir das recorrências discursivas encontradas. Assim, na hipótese básica, destacamos que:

- a desestabilidade da identidade do sujeito-aprendiz se dá no interior da duplicidade do familiar-estranho. Neste caso, discursos de dominação, de adaptação, de não despersonalização, de resistência ao outro emergem dos movimentos de identificação dos aprendizes.

Já, nas hipóteses secundárias, configuramos, primeiramente, que:

- o estranhamento é marcado pelas estratégias enunciativas inconscientes preponderantes na primeira língua, ou seja, a língua materna. Desta forma, o sujeito-aprendiz torna-se um outro estrangeiro interditado, pois estranha o que familiarmente lhe constitui;
- as interdições são efeitos tanto das identificações do sujeito quanto do funcionamento da memória constitutiva e da memória representada. Neste caso, o que fica interditado para o sujeito é o desejo de completude, de vir se completar UM na discursividade da LE.

Em face dessas hipóteses, dividimos esta pesquisa em cinco capítulos e em uma conclusão, que são descritos a seguir.

No primeiro capítulo, fazemos uma análise da abordagem metodológica que tanto assumimos durante o Mestrado – visto que isso tem implicações para a coleta do material

de análise – quanto às razões pelas quais os referenciais teóricos e sua descrição de análise se deslocam agora, no Doutorado, para a Análise do Discurso em uma interface com a Psicanálise e com a Filosofia de Derrida. O intuito é indicar que as teorias e a descrição das análises são postos datados e provisórios, mesmo que, por vezes, pareçam-nos definitivos. Uma teoria é, então, um ponto de vista, um lugar que ocupamos, momentaneamente, de preferência por uma decisão inconsciente, como um caminho possível de abordagem de questões, um gesto interpretativo, que precisa ser posto à prova, contrastado, coisa que poderá levar a que sofra sensíveis mudanças internas ou até ao seu abandono. Como bem descreve Franchi (1992, p. 9), existem três momentos complementares de “um processo cíclico intermitente: reflexão filosófica, investigação experimental, elaboração teórica.” Um bom percurso para qualquer projeto no campo da Análise do Discurso, a qual estamos nos dedicando a observar e que tem como característica fundamental a proposição de projetar a constituição dos sujeitos e sentidos na relação da língua com a ideologia e o inconsciente, já que “[...] sob a evidência de que eu sou realmente eu [...], há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio [...]” (PÊCHEUX, 2009, p.159).

No segundo capítulo, apresentamos a problematização das questões aplicadas relacionadas à escrita dos textos que exige esquemas de investigação gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação, em que a subjetividade, como manifestação de singularidades e diferenças, funda-se no esquecimento de que o sujeito é um ser de linguagem e que o mesmo se encontra clivado pelos efeitos de sua inscrição na história (PÊCHEUX, 2009) e do inconsciente (LACAN, 1998). Põem-se, ainda, nesse jogo, os pontos de resistências, na forma de transferências (FREUD, 1980; LACAN, 1991; GADET & PÊCHEUX, 2004; ARRIVÉ, 1989; ORLANDI, 2010) e equívocos (GADET & PÊCHEUX, 2004; NASIO, 1997; MARIANI, 2004; AUTHIER-REVUZ, 1990), que atravessam o sujeito quando este inscreve o seu dizer em uma LE. Neste caso, os pontos de resistência não são erros, mas marcas materializadas do *nonsens* (LACAN, 1998; FREUD, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) em fatos de linguagem (CELADA, 2008) que acontece em uma malha de subjetividade, indícios de como os sujeitos-aprendizes são afetados pelo simbólico e pela relação com as línguas.

No terceiro capítulo, discutimos as designações de materno e de estrangeiro e o lugar como cada uma se apresenta para o sujeito em um processo de subjetivação, de assujeitamento (PÊCHEUX, 2009) ao “possível da língua” alvo (MILNER, 1987;

REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTI, 1998). Além disso, destacamos que o conflito entre o familiar e o estrangeiro (DABÈNE, 1994; MELMAN, 1992; FINK, 1998), no contato entre as línguas, parece-nos, justamente, uma experiência de interdição do sujeito, já inscrito na língua materna, em discursividade com a língua estrangeira. Neste caso, o estranhamento (FREUD, 2006; BLEY, 2005; KRISTEVA, 1994; REVUZ, 1998) surge pelo impossível de se dizer, embora este soe estranhamente-familiar e significativamente para quem enuncia. Consideramos ainda que há uma relação estreita entre memória e esquecimento (PÊCHEUX, 1999, 1975; COURTINE, 1982, GADET & PÊCHEUX, 2004; DERRIDA, 2002; INDURSKY & CAMPOS, 2000; SOUZA, 2000) e interpretamos que a memória discursiva e a memória representada (PAYER, 2006) são espaços de dizeres por onde se criam sentidos e formas de estar na língua do outro. Afirmamos, ainda, que a escrita em língua inglesa é um processo da subjetividade que mostra os rastros de reinvenção e criação de autoria (FOUCAULT, 1998; ORLANDI, 1988, 2004, 2006; GREGOLIN, 2001; TFOUNI, 2008; CORACINI, 2003; CARMAGNANI, 1988; BARTHES, 2002), submetida à alteridade do inconsciente por meio da práxis discursiva dos significantes (TABOURET-KELLER, 2004). Neste caso, o jogo de forças *diferenciais* de significantes se opõem e se distinguem, pois carregam traços daquilo que eles substituem e traços daquilo que eles não são no interior de um processo *diferido* que tanto suspende a obtenção e o fechamento dos sentidos quanto institui efeitos de sentidos diferentes o que nunca é igual a uma identidade pura e unificada (DERRIDA, 1982;), mas simplesmente a diferenciação que está no cerne da afirmação das identidades, movimentando-as por práticas discursivas (HALL, 2000, GRIGOLETTO, 2003; DA POIAN, 2002; SACEANU, 2005; SERRANI, 1997).

No quarto, explicitamos os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo a caracterização geral do corpus escrito e a escolha da interpretação teórica a ser realizada por meio de recortes discursivos. Além disso, situamos o material escrito que estamos trabalhando na tese, destacando os gêneros texto de opinião e os diários reflexivos que apesarem de terem materialidades estruturais e discursivas diferentes, eles não se excluem, uma vez que o foco é a questão dos movimentos de identificação do sujeito-aprendiz na tomada da palavra em outra língua. Assim, como procuramos tecer nosso escrito de análise como um ato à margem de um saber absoluto e inequívoco, interpretamos as marcas discursivas dos sujeitos, nos diários e nos textos de opinião, como diálogos entre narrativas, verdadeiros recortes de uma bricolagem do dizer, que evoca e que se agrega em um ato contínuo.

No quinto capítulo, procedemos às análises das regularidades linguístico-discursivas, a fim de interpretarmos os sinais de (des)identificação que o sujeito-aprendiz instaura (ou não) com a LE, que lhe é, em todos os sentidos, diferente daquela que o constitui e o interdita: a LM. Tais análises se delineiam como caminhos percorridos, muitas das vezes, na ambivalência, dos fluxos da mobilidade do estranho-familiar.

Finalmente, na conclusão, (re)pensamos o que é estar inscrito em uma outra língua e as relações língua materna/língua estrangeira nos processos de inscrição de um sujeito em discursividades de uma língua outra, pois esses processos dizem respeito, retomando a lúcida formulação de Orlandi (2008, p. 100), à qualificação do sujeito por sua relação constitutiva com o simbólico – pelo assujeitamento à língua na história.

CAPÍTULO 1

APRESENTANDO OS CAMINHOS... COMPARTILHANDO INDAGAÇÕES E IMPRESSÕES...

Um olhar retrospectivo sobre as fundações e uma reflexão epistemológica sobre a disciplina parecem, doravante, necessários a toda nova pesquisa nesse domínio (PAVEAU; SARFATI, 2006).

Neste capítulo, estamos aqui tratando de abrir espaço para focarmos nosso olhar em uma questão que permeia nosso corpus de estudo e que se faz caminho para entender o desenvolvimento posterior da análise sobre a inscrição do sujeito-aprendiz em LE: refletir sobre as condições do objeto de descrição e análise, ilusoriamente, concebido, em 2008-2009, por intermédio do discurso da Teoria Semântico-Argumentativa, da Teoria da Retórica, da Linguística Textual e da Teoria de Gêneros e que se deslocou, em 2011, para o discurso dentro dos moldes da Teoria Pecheuxtiana em uma interface com a Teoria da Psicanálise e com a Filosofia Derridiana. Análise esta que pode então ser vista como um discurso, ou melhor, como uma leitura que se forma em duas determinadas condições, no qual se insere, primeiramente, a natureza metodológica de escrita dos textos com seu campo teórico e objetivos, e se desloca, em seguida, pelos efeitos inconscientes das interdições, por pontos do impossível, pela falta, pelo estranhamento do contato com um sistema de valores que atravessa o sujeito-aprendiz ao longo do tempo e de acordo com suas características discursivas históricas e pessoais.

Quando nos atemos a estes dois aspectos, nas subseções seguintes, queremos circunstanciar a trajetória de como foi construído o corpus e, por conseguinte, situar nas formulações discursivas do sujeito-aprendiz, respectivamente, aquilo que estava imerso em seus dizeres, aquilo que eles não disseram, mas que fazem parte das suas palavras se relacionando e trazendo para a analista-pesquisadora olhares diferentes para o objeto de estudo que tem o sujeito-aprendiz em processo de inscrição entre línguas.

1.1 CIRCUNSTANCIANDO A PESQUISA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DIZER

=====

Se tomarmos, em primeira linha, a noção introduzida por Pêcheux (1969) de que as condições de produção correspondem aos processos discursivos anteriores que nos remetem às relações de força (lugar de onde fala o sujeito), às relações de sentidos (todo discurso mantém relações com outros discursos, que o sustentam e apontam para outros dizeres futuros) e às estratégias discursivas (enquanto projeções de imagens), nós teremos por assim dizer que as condições de produção da pesquisa, aqui tratadas, não são nem meros indicadores para a montagem e conformação do corpus, nem esquema de comunicação das funções de linguagem, tampouco se restringiriam à identificação de coordenadas espaço-temporais e circunstanciais que determinam as especificidades enunciativas de uma formulação.

Pelo contrário, o que sugerimos sobre as condições de produção, é que estas, por trazerem os lugares sociais e suas representações, por trazerem as relações de força e as relações de mundo da sociedade, seja em que dimensão contextual for (ampla ou circunstancial), devem, por todo esse leque de tensões e contradições que mobilizam, aparecer também no que denominamos tomadas de posição (PÊCHEUX, 1997), e, também, no que Rancière²(1996) chama, “modos de subjetivação” dos sujeitos, no interior de uma práxis discursiva que, aqui, para este estudo, sustenta tanto o discurso do papel do professor-pesquisador como um regulador social de saberes quanto o modo do aprendiz se relacionar com os saberes discursivos em outra língua.

Neste caso, a disciplina de interpretação seria, então, como uma cisão, ou melhor, como uma inscrição dentro de um discurso constituído, por um lado, dos muitos efeitos dos conhecimentos teóricos científicos, e de outro, de práticas de aplicabilidade diversas e repetíveis dentro de um social histórico e heterogêneo.

² Jacques Rancière é professor Emérito de Estética e Política na Universidade de Paris VIII, onde lecionou de 1969 a 2000. Na França, suas obras mais recentes são *L'inconscient esthétique* (2001), *La fable cinématographique* (2001), *Le destin des images* (2003), *les scènes du peuple* (2003) e *Malaise dans l'esthétique* (2004). No Brasil, publicou *A noite dos proletários* (Companhia das letras, 1988), *Os nomes da história* (Educ/Pontes, 1994), *Políticas da escrita* (Editora 34, 1995), *O desentendimento* (Editora 34, 1996) e *O mestre ignorante* (Autêntica, 2004).

Diante do exposto e em consonância com Pêcheux, Haroche e Henry³ (2007), pensamos que o processo de produção dos conhecimentos é um “corte continuado”, pois não para de se separar, de forma que não se pode afirmar que há um puro “discurso científico” sem ligação com alguma ideologia. A mudança de um campo teórico para outro resulta sempre de um deslocamento epistemológico e da inscrição da ideologia em que o sujeito está inserido. Nessa perspectiva, ressaltamos que um campo teórico outro é considerado como um efeito de um processo histórico, balizado pelas condições de reprodução/transformação das relações de produção que parte de uma teoria precedente e instaura-se em um corte continuado. Neste caso,

1.1.1 Tudo começa⁴ com as representações da metodologia e das atividades de produção textual ...

Ao pontuarmos nosso estudo em um campo de produção discursiva marcado na deriva de sentido e nos pontos do impossível (o Real da Língua e o Real Sócio-Histórico), entendemos que o trabalho de construção e de interpretação, em um corpus de textos, implica, em uma descrição e leitura das condições de produção da escrita do sujeito-pesquisador e do sujeito-aprendiz estruturadas pela falta – o real da língua, algo por se constituir e que representa a própria subjetividade dos sujeitos, indicando o grau de incompletude do fenômeno a ser analisado.

À luz desta perspectiva, procuramos compreender como as escolhas de experiências exemplares para relatar uma pesquisa ‘tomam corpo’ na história, prendem-se a sentidos e se tornam discurso para uma dada posição-sujeito, de onde um sujeito enuncia em determinadas condições de produção, já interpelado pela ideologia, já falado pelo ‘Outro’

³ Pêcheux, com a contribuição de Haroche e Henry, complementa a discussão althusseriana sobre o fato de o indivíduo ser interpelado pela ideologia, dizendo que o funcionamento da ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos, realiza-se por meio das formações ideológicas, caracterizadas como “[...] um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica de uma formação social em um momento dado.” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007, p.26). Sendo assim, “[...] cada formação ideológica constitui [...] um complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras [...]”, fornecendo “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas.

⁴ Freda Indursky, durante um minicurso na Universidade Federal de Pernambuco, em 2012, intitulado *A noção de texto: desdobramentos e atualizações*, articula que, do ponto de vista discursivo, não há um começo absoluto como não há uma progressão e um fim punctual no dizer, no discurso e no texto. Pensamos que é o sujeito-pesquisador, enquanto posição dispersa do discurso, que representa imaginariamente o dizer como extensão com limites.

(MARIANI, 1996). Como bem lembra essa autora, a instância ideológica se faz presente na produção discursiva e nas marcas que tomam a forma de estruturação neurótica do sujeito. Consideramos, assim, que o sujeito é, a um só tempo, assujeitado sócio-historicamente ao discurso, para estabelecer o laço social, e singularmente desejante e pulsional (NEVES, 2008), para procurar por (re)configurações identitárias, nas quais o sujeito vai construindo saberes que não se restringem a um único discurso, a uma só propriedade particular de vozes; há imbricação de vários discursos como pedaços de coisas ouvidas e sentidas, em que o sujeito cria “ficções reguladoras” (KRUEL, 1999 p. 48).

Sobre essas ficções reguladoras, no Mestrado, os lugares no qual nos encontrávamos e do qual nós enunciávamos a metodologia de construção do corpus, respectivamente, cerceava os princípios (i) de que como professora, estávamos implicadas na construção do processo de escrita do sujeito-aprendiz enquanto intervenção didática no momento da seleção de estratégias que viabilizassem a discussão e a análise dos aspectos discursivos; textuais; estruturais e normativos; e (ii) de que como pesquisadora, por um lado, deveríamos evitar o máximo possível a nossa intervenção no momento da escrita propriamente dita do sujeito-aprendiz e, por outro lado, interpretávamos os fatos linguísticos a partir da(s) teoria(s) que nos afetava(m).

Seguindo o primeiro princípio durante os momentos de produção textual, em 2008, destacamos que o processo de escrita se desenvolveu, em um primeiro momento, com base em uma perspectiva sociointeracionista discursiva, tomando como objeto de ensino os gêneros discursivos, na perspectiva de Bakthin (2003, p. 262), em suas características particulares de legitimidade de vozes enunciativas, de composição, de estrutura e de estilo da escrita. Segundo as orientações dessa perspectiva, em relação ao ensino da escrita, é importante que o professor proporcione atividades/estratégias de produção textual em que se estabeleça um processo de interlocução com a escrita na diversidade tanto de seus usos vinculados historicamente à vida cultural e social quanto às funções comunicativas que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades cotidianas. Para isso, foi proporcionado o contato, a leitura, a discussão e a análise textual-linguística com textos on-line dos gêneros entrevista e editorial, que circulam no contexto dos jornais *The New York Times*, *The Independent* e da revista *Newsweek*, para a retextualização⁵ no gênero texto de

⁵ A atividade de retextualização é uma das práticas relacionadas à produção escrita mais desenvolvida na academia, tendo se revelado um campo fértil de estudos linguísticos, no Brasil, a partir de 1993, como referência à tradução de uma língua para outra. Hoje, o termo “retextualização” tem despertado o interesse de pesquisadores preocupados em focalizar a escrita como objeto de estudo. Dentre eles, destacam-se Matencio

opinião⁶, em um processo que abrange três etapas do processo da escrita: situação de produção; produção inicial; produção final-desempenho. É importante destacarmos que, em cada uma dessas etapas, foi solicitado aos aprendizes que relatassem em diários reflexivos⁷ as experiências com o processo de escritura dos textos de opinião em inglês/LE

Entretanto, à medida que focalizamos os aspectos textuais e estruturais do gênero texto de opinião, utilizamos, em um segundo momento, noções da Linguística Textual para tomarmos como outro objeto metodológico o modelo de texto de Brassart⁸, como uma forma essencial para guiar o sujeito-aprendiz para a visualização do esquema prototípico argumentativo, para a organização linear do conteúdo e para a orientação argumentativa.

O que podemos agora refletir sobre os nossos procedimentos no Mestrado é que estávamos, nesse caso, atravessados por duas ordens metodológicas de escrita: a do singular e a do coletivo. Na primeira ordem, priorizávamos dizeres relativos à construção de uma escrita como processo. Para tanto, iniciamos com uma análise dos aspectos sócio históricos da situação enunciativa na qual o gênero está inserido; e passamos, então, para o gênero em questão, investigando as formas linguísticas relevantes para se configurar a significação discursiva.

Na segunda ordem, coletivo, instaurávamos dizeres impostos por uma ordem do discurso de prescrição da escrita como produto ao relacionarmos uma descrição linguística das regularidades do gênero e da retórica em questão, utilizando noções da Linguística

(2002) e Dell' Isola (2007). A primeira pesquisadora toma a retextualização como uma atividade de produção textual que se constrói a partir de um texto ou mais textos-base, que são tomados como objeto de sumarização, descrição e/ou reflexão em um outro texto. O que significa dizer que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas, identificadas no texto-fonte para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. Já, a segunda pesquisadora apresenta como proposta o modelo de sequência didática para o estudo de gênero, a partir da identificação das características do gênero; escrita orientada para transformação de um gênero em outro gênero; reescritura final.

⁶ A escolha do gênero texto de opinião se deu pelo fato de a argumentação estar presente desde muito cedo na vida do sujeito e por este gênero circular em jornais e revistas semanais com notícias analíticas que permitem revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.

⁷ Para a pesquisa do Doutorado, os relatos nos impuseram interpretações em torno do estranho que emergiam do dizer do aprendiz na forma, por exemplo, de expressões como “dificuldade”; “não era fácil”; “incompleto”.

⁸ Modelo criado por Brassart (1989) para ser aplicado ao ensino do gênero texto de opinião, de modo a captar a relativa estabilidade do mesmo. Tal modelo é composto por uma premissa inicial (A) e uma premissa final (Ω), intercaladas por argumentos e contra-argumentos que justificam a premissa inicial e a premissa final. Além disso, teria as restrições de reconhecer um conflito e de justificar os enunciados (A) e (Ω) usando operadores argumentativos. Possivelmente, relatos em diários como “dificuldade de seguir regras”, “não deu ritmo”, “não era uma estrutura comum” são dizeres ligados ao uso desse modelo. Todavia, não estudado aqui por este viés discursivo.

Textual e das estratégias da Retórica, para, depois, colocar a escrita em relação aos aspectos da situação social ou da enunciação. Nesta última ordem, houve uma preocupação em descrevermos as propriedades do texto e suas formas de composição (gramática, por intermédio dos operadores argumentativos).

Ora, como tudo parte de uma interdiscursividade, o que se interpõe agora entre essas duas ordens seria a questão do discurso fundador que norteia esses procedimentos metodológicos. Se tomarmos a Psicanálise, veremos que vários elementos compõem a estrutura psíquica de um sujeito e o tempo, como entendemos cronologicamente como presente, passado e futuro, não aparecem dessa forma. Ao pensarmos, não o fazemos cronologicamente, em um tempo delimitado, ou um pensamento por vez, mas nos ocorrem reflexões simultâneas de dizeres, que se apresentam em nossa memória como lembranças do passado, do presente ou até mesmo de algo que projetamos (pelo nosso desejo) para o futuro. Estes pensamentos remetem-nos a desejos ideológicos inconscientes que constituem o sujeito em sua práxis, e os desejos transcendem ao tempo.

Posto dessa forma, vemos que os discursos da escrita enquanto processo e enquanto produto, eles não se apagam em outras discursividades tomadas em tempos diferentes. Assim, o que vemos nas metodologias utilizadas é que há, dentre muitos outros discursos, a possibilidade de interpretarmos a existência de um discurso que resiste a cada enunciação e que se transforma em jamais dito a cada situação. E este seria dos modelos cognitivos de escrita. Mas que modelos seriam esses e que funcionariam como regularidades nas metodologias que utilizamos sem que tivéssemos a noção de sua utilização? O primeiro, apontado por nós, seria o de Flower e Hayes (1981) que abrangeria os **processos de composição propriamente ditos do texto** (planejamento, tradução e revisão do texto), agora reconfigurados por outras vozes discursivas, direcionando a escrita em **representação textual da sequência restritiva argumentativa da retórica** (premissa; argumentos e contra-argumentos; conclusão) e em **sequências didáticas aplicadas ao gênero estudado** (situação de produção; produção inicial; produção final-desempenho do gênero estudado). Ora, enquanto produto, isto é, espaço fechado de sentidos, o que atravessa esses discursos é o processo da escrita por estágios lineares de uniformização, de repetição de uma estrutura e de apresentação de formas de conteúdo, contrapondo-se com as ilusões da enunciação de um novo sob a forma de reconfigurações de ensino que passam do estudo do texto, para o da retórica de argumentos e contra-argumentos e, finalmente, para o gênero, criando-se um efeito de um discurso cuja verdade já não está na sua

concepção do que foi já-dito, mas no que é enunciado diferentemente por estratégias discursivas. E essas características me parecem bem próximas de um discurso que mantém selada a dissociação entre texto e discurso e discurso e sujeito.

O segundo modelo que trazemos é o descrito por Bereiter e Scardamalia, em 1987, como modelo processual de **verbalização do conhecimento** (operação de reescrita em que o texto opera sobre o mesmo texto, produzindo relação entre gênero, texto e adequação de conteúdos da memória) que se (re)configura agora pela voz discursiva de uma outra escrita, enquanto modelo de gênero discursivo de **retextualização** (envolve *um saber dizer* e *um saber fazer*, de modo que o sujeito trabalha tanto a relação entre gênero e texto – o fenômeno da intertextualidade – quanto a relação entre discursos – a interdiscursividade, identificadas no texto-fonte para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência). Nesse tipo de discurso de escrita, enquanto processo, escrever significa tornar-se socializado em uma comunidade sociocultural, saber o que é esperado em termos de escrita criativa e tentar aproximar-se dessa expectativa, resistindo à imposição de modelos e análises e à homogeneização imposta pelas regras de uma ordem do discurso que busca a estabilização dessas mesmas regras. Com efeito, nessa perspectiva, tomamos ilusoriamente a escrita como um modo de recusar a imobilidade do conhecimento por suas características linguísticas como dadas *a priori* e tentamos construí-las interativamente em contextos socioculturais, valorizando a análise dos gêneros do discurso e seus usos na sociedade e vendo o fenômeno da escrita como modos de representação que se revelam em práticas específicas do social.

Ao refletir sobre o que ressoa nos dados metodológicos utilizados na escrita enquanto processo de escrita de gênero, durante o Mestrado, vemos que a ideia que enfatizamos é a de um discurso que reforça a ilusão de liberdade do sujeito, que é livre para interpretar por uma relação com as suas condições sociais de produção, reprodução e utilização de retextualização de gêneros. Esse discurso é o mesmo que sempre esteve presente na base da práxis dos professores de ensino-aprendizagem da competência da “escrita”, nas décadas de 80 e 90: conhecimento do conteúdo (saber fazer) e o conhecimento do discurso (saber dizer), relacionados à mobilidade da memória em localizar identificadores de tópicos (insumos de ideias e de formas associadas), de textos (propósitos comunicativos) e de gêneros (classificação sociocultural de fluxos variáveis da organização participativa dos diversos segmentos da sociedade) como um efeito de

reelaboração da escrita que reconhece sentidos, fatos e objetivos transparentes e cerceia a interpretação dos fatos discursivos.

Como bem explica Blommaert (2005), as práticas discursivas são modeladas por disposições sociais e históricas do recurso ao discurso do outro, que implica um conjunto de princípios geradores e organizadores de práticas e representações que não pressupõem uma consciência visando fins ou um domínio exposto das operações necessárias para atingi-los, são “características da estrutura social que se tornam um padrão ‘normal’ (‘habitual’ e ‘corporificado’) de comportamento” (BLOMMAERT, 2005, p. 252), tendo, portanto, tal conjunto um efeito de naturalização.

Sobre essa propensão de efeito de naturalização no interior da prática metodológica, o mesmo pode também ser encontrado dentro dos saberes reguladores do segundo princípio que norteia a posição de pesquisadora.

Como foi dito no quarto parágrafo desta subseção, a ideia de se minimizar a interferência na produção dos textos nos fez adotarmos, durante as oficinas⁹, três diferentes abordagens de ensino da escrita em inglês¹⁰ como língua estrangeira (doravante LE): a escrita livre, a escrita controlada e a escrita simulada, definidas por Larsen-Freeman e Long (1991, p. 29-39) como estratégias usadas pelo(a) pesquisador(a). Na primeira estratégia, menos controlada e sem instrução específica, observamos se haveria a presença ou não de uma organização argumentativa pelo emprego de operadores. Para isso, visamos o modo do sujeito-aprendiz relacionar, independentemente, estruturas e léxicos da LE e a familiaridade com os modos de dizer desta língua, estando afetado por uma inscrição em uma dada singularidade discursiva¹¹.

⁹ As oficinas de produção de textos (cf. capítulo 4, para ver as temáticas trabalhadas) foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2008 com 23 brasileiros na condição de sujeitos-aprendizes de língua inglesa, de nível intermediário (4º período) e avançado (5º e 6º períodos) do Curso de Graduação em Letras de duas instituições superiores da cidade de Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Faculdade São Miguel (FSM).

¹⁰ Essas abordagens parecem que remetem às mesmas criadas pelo Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michingam (ELI), na década de 60, para desenvolver o ensino da escrita em inglês: a abordagem do uso de exercícios de escrita livre (*free composition*); a abordagem que propunha uma escrita controlada (*controlled composition*), pautada em pressupostos behavioristas; e a abordagem que propunha uma escrita orientada (*guided composition*). Nessa última abordagem, o aprendiz dispunha de um modelo, um plano pré-elaborado ou figuras para guiarem sua escrita. Entretanto, apesar da coincidência, das nomeações das etapas e da ideologia de controle do ato de escrever, Larsen-Freeman e Long (1991) as introduziram como estratégias do pesquisador para se coletar dados escritos, em uma prática de ensino de produção escrita, de uma forma mais objetiva.

¹¹ Referimos aqui à singularidade discursiva da LM que marca as nossas bases psíquicas de tal modo que o sujeito se constitui ser falante como efeito desta língua. Neste sentido, a LE não terá jamais o mesmo estatuto da LM, embora aquela coloque o sujeito-aprendiz em contato com outras discursividades. A LE provoca,

Na segunda estratégia, baseada na indução de produção de sequências de enunciados, privilegiamos a obtenção de uma performance o mais natural possível e com menor pressão possível. Eu, como pesquisadora, e o sujeito-aprendiz, nesse paradigma, discutimos os gêneros analisados, as sequências de gênero, de retórica argumentativa e de retextualização, cujo foco foi a escrita por intermédio da construção lógica e do arranjo das formas do discurso em termos de argumentação organizada pelo uso de operadores, após os participantes receberem tanto instruções sobre os critérios para escrever um texto de opinião, quanto o acesso às explicações de construção das categorias lexicais e morfossintáticas da LE. Além disso, eles trabalharam com textos on-line dos gêneros entrevista e editorial, que contêm as temáticas trabalhadas nas oficinas dessa fase.

Já, a terceira estratégia constitui-se em uma abordagem em que analisamos se há a permanência de associações livres e conexões, a partir da interpretação da efetividade do viés discursivo do sujeito-aprendiz com os dados vivenciados da competência prescritiva.

O que ficou bem claro com essa ordem de organização trabalhada nas oficinas de retextualização é que a tentativa de se trabalhar em um processo de escrita por gênero do discurso não é nada fácil. Primeiro, porque, dentro de qualquer prática discursiva, não há realmente neutralidade do dizer, pois estamos sempre atravessados por saberes que exercem uma força sobre nós e sobre o outro de forma a policiar a pesquisa e, conseqüentemente, a escrita do outro. Segundo, porque, mesmo que retornemos aos textos fundadores ou aos que reelaboram esses pensamentos sobre diferentes formas de modelos, parece que o que se provoca como deslocamento do sujeito e da escrita em inglês/LE é a língua enquanto materialidade linguística e enquanto simplesmente algo-a-saber¹². Nesse caso, a dimensão discursiva relativa ao dizer da expressão verbal acaba sendo desconsiderada em nome de uma escrita por gênero que se reproduz em modelo e, assim, desconhece modos diferentes de circulação do saber e de dizer no interior de cada língua.

então, efeitos de sentido em um sujeito que já é efeito da LM. De acordo com Milner (1987), não há como apagar este efeito, senão reduziríamos o falante a aquilo que ele enuncia ou como suporte do calculável. Assim sendo, é importante enfatizarmos que, por levarmos em conta esse aspecto descrito da subjetividade como efeito de que há algo do outro em si, abordaremos, em nosso estudo, a singularidade discursiva como movimentos de identificação do sujeito-aprendiz resultantes de seus aspectos constitutivos de reconhecimento do que lhe soa como familiar; e um estranhamento provocado pelos deslocamentos da língua na fala do outro no momento da produção de sentidos.

¹² Durante os recortes discursivos para a presente pesquisa do Doutorado, observamos que o sujeito-aprendiz estranhava justamente a falta do algo-a-saber, na dimensão da materialidade linguística, interditando os sentidos.

Isto é o que fizemos e o que reforçamos, aqui, quando apresentamos que o objetivo da pesquisa, durante todo o Mestrado, era:

Investigar a forma de organização relacional e, conseqüentemente, o grau de tessitura da escrita argumentativa em Língua Inglesa como idioma estrangeiro, que constituem, por assim dizer, uma importante análise avaliativa da competência discursiva dos alunos/autores de duas instituições superiores da cidade de Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Faculdade de São Miguel (FSM). (ARAÚJO, 2009, p. 80)

Mas o que fazer quando se deseja trilhar um caminho outro de interpretação de escrita se temos um corpus já constituído por um dizer de que a competência discursiva da escrita em inglês se dá pelo viés das amarras de se combinar a tradição racional do conteúdo com a atividade argumentativa da retórica descrita acima? Aqui retomo duas vozes, a da Análise do Discurso e a da Psicanálise. Segundo a Análise do Discurso, não há um sujeito centrado nem um sujeito totalmente submisso, pois o sujeito tem a particularidade de, ao mesmo tempo, “ser sujeito de” e “estar sujeito a”. Ao dizer que o sujeito é “sujeito de”, estamos nos referindo ao desejo inconsciente que o constitui de alterar sentidos e produzir o novo, e estar “sujeito a” representar a submissão desse sujeito à ideologia através de sua relação constitutiva com a língua e com a história, pois ele “é afetado por elas” (ORLANDI, 1999, p. 49) ao produzir sentidos. A Psicanálise também corrobora essa ideia, quando afirma que a voz da escuta dos dizeres encontrados na materialidade passa pela voz da escuta dos dizeres inconscientes deliberados pela incompletude da linguagem. E Lacan ([1966]1998c) enfatiza bastante isso quando delibera que é no corte do discurso submetido às leis da descontinuidade do real que pode emergir um saber de um sujeito assujeitado ao inconsciente, ou seja, às leis do significante.

O que podemos, então, apreender dessas vozes é que os textos dos sujeitos-aprendizes, mesmo sendo produzidos dentro de metodologias que circulam o universo do conhecimento da práxis de ensino e aprendizagem da escrita, eles também apresentam muitos cortes, sendo o mais forte o desejo inconsciente de não reproduzir os sentidos dos textos bases de leitura, pois o sujeito, diante de qualquer objeto simbólico, se encontra na necessidade de construir “sítios de significância” (ORLANDI, 1996, p. 64). Assim, para trilharmos um caminho diferente do que foi realizado no corpus coletado no mestrado, seria melhor atentarmos que entre o saber fazer (conhecimento do conteúdo) e o saber

dizer (conhecimento de como se dá a interpenetração de um gênero por outros gêneros, a norma do retórico e do comunicativo), há discursos diferentes, dizeres que se deslocam e que perpassam pelos três seguintes saberes: do sujeito no inconsciente; do sentido no interdito; da inserção histórica do dizer do sujeito-aprendiz no interdiscurso¹³, isto é, na memória histórica. Como bem afirma Pêcheux (1990, p. 24): “todo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’ – deslize – em redes de filiações teóricas (...)”...

1.1.2 E, também, caminha como lugares de interpretação do dizer escrito do sujeito-aprendiz em língua estrangeira

Deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos que subjazem ao dizer escrito em uma língua estrangeira como o inglês, interferindo em seu sentido, é trazer à tona os deslocamentos da subjetividade, ou seja, das representações de identificação, e da constituição dos sentidos pelas quais o sujeito aprendiz se inscreve em uma outra língua diferente daquela que o constitui, isto é, da dita língua materna (doravante LM).

É relevante dizer que, para este estudo, as representações de identificação não sugerem uma ideia de unidade, de estabilidade do dizer, mas servem para designar a maneira pela qual o sujeito inconscientemente engendra a sua fala na do outro e, por consequência, desloca outros modos de fazer sentidos em uma língua estrangeira. Segundo Pêcheux (2009, p. 150), “essa identificação, fundadora da unidade imaginária do sujeito, apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, ‘os traços daquilo que o determina’, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito”.

Nessa ótica, segundo Hall (1997), os significados não são únicos, mas representações dos sujeitos e sobre os sujeitos, deslocando-se num ir e vir constante e podendo o sujeito-aprendiz se identificar com determinados sentidos e não com outros pelo fato do mesmo desconhecer ou não controlar os significantes e por depender das memórias que o constituem provocando (re)configurações identitárias, (des)arranjos, (re)arranjos, fragmentos que incomodam, confundem os sujeitos, exigindo novos modos de

¹³ Interdiscurso é compreendido como saber discursivo, lugar onde circulam todos os sentidos, memória do dizer, que é sempre mobilizado de forma inconsciente pelo sujeito na sua produção discursiva. Assim, o dito se insere na ordem do repetível e do histórico, deslocando sentidos novos no plano do que já foi formulado, isto é, realizado.

subjetivação, novos modos de se relacionar com as línguas (materna e estrangeira), com os outros, com a cultura e, conseqüentemente, consigo mesmo.

Visto dessa forma, defendemos que os deslocamentos na escrita de uma LE não ocorrem apenas no âmbito da aquisição de um novo código (habilidades, competência) ou da apreensão de uma língua hegemônica, no caso da LI, o que pode levar o sujeito a uma ascensão social e/ou profissional, mas que se dão pelo familiar, pelo estranhamento, pelo contato com um sistema de valores, onde o sujeito se desloca, produzindo movimentos de identificações.

Tomando o exposto acima, descreveremos, então, os traços dos deslocamentos dos sujeitos-aprendizes apreendidos em dois momentos distintos durante a constituição do corpus no Mestrado, e estruturado agora no doutorado, após a leitura de textos no campo da Análise do Discurso e da Psicanálise. Tais momentos pontuais ocorreram ao desenvolver as oficinas de produção textual em inglês/LE e ao observar determinadas regularidades que tendiam a aparecer no corpus dos textos produzidos pelos sujeitos-aprendizes.

No primeiro momento, observamos que a questão “Como se diz/fala ... em inglês?” – repetida, frequentemente, nas oficinas, entre os sujeitos-aprendizes e registrada, nos diários, com as expressões “busquei frases comuns”/ “traduzi”/ “não é uma estrutura comum”/ “é diferente” – trazia em si duas importantes práticas discursivas de aprendizagem de uma língua. A primeira é que os dizeres da LM eram transferidos, em uma espécie de paráfrase, para a LE de tal forma que esta era reduzida ao mesmo da LM. A segunda prática é que não havia uma equivalência de sentidos entre os dizeres do materno e do estrangeiro, pois os sujeitos buscavam o modo desconhecido de se fazer dizer um sentido outro, não representado na memória discursiva da LM. Dessa forma, se, por um lado, na primeira prática, os dizeres em LE ganhavam o status de referente porque a LM operava na LE pelo imaginário de que havia, na relação palavra-por-palavra, um familiar e possível sentido único; por outro lado, na segunda prática, os dizeres em LE ganhavam o reconhecimento de que o dito, o sentido construído em uma outra língua seria distinto do dito no materno, um lugar diferente e estranho dos efeitos da regularização do que é familiar e constitutivo ao sujeito pelos saberes da LM.

Dessas duas práticas, partimos da hipótese que parece haver, primeiro, um processo de interdição entre línguas que passa pelo materno. Assim, a LM, por ser aquela primeira a marcar a singularidade do sujeito, interdita os dizeres que não trazem em si essa marca,

essa ordem com o real do materno. Consequentemente, a LE passa a ser um recorte de significações providas de sentidos a partir de um recalque da LM. Em segundo, partimos da noção de que há uma reconfiguração do sujeito-aprendiz¹⁴ de uma língua estrangeira no interior da duplicidade da falta: o de falar/escrever uma língua (o português) dita familiar e maternal, instalada na estrutura do psiquismo por dizeres sócio-históricos, inconscientes, familiares e de pertença a um território atingível; e o de falar/escrever uma língua – o inglês – apresentada na escola por uma ordem consciente, como objeto de saber, mesmo essa língua operando no inconsciente, e, por isso mesmo, diferente, não habitada, estranha, desterritorializada dos limiares do conforto, da memória histórica da qual o sujeito não comunga completamente.

Um caminho que corrobora o que foi exposto acima é o texto *Pulsion et destins des pulsions*, de Freud ([1915]1968), pois o teórico descreve no sujeito uma materialidade real que se subdivide em uma parte interior (eu-materno) e outra exterior (eu-estrangeiro).

O Eu-realidade se decompõe para o eu em uma arte ‘prazer’, que é incorporada, e em um resto que permanece estrangeiro. O eu extrai de si próprio uma parte integrante que joga no mundo exterior e vivencia como hostil. Após essa nova redistribuição, as duas polaridades se reconstroem: de um lado um eu-sujeito identificado com o prazer e, do outro, um mundo exterior identificado com o desprazer (FREUD, 1915, p. 37)¹⁵

Pelo fio condutor desta análise de Freud, podemos formular quatro impressões. A primeira é que o “eu” é constituído sempre por um “outro”, já que há uma base material do possível e do impossível de realização da língua. A segunda impressão é que há uma interdição à LE, quando o sujeito já se encontra constituído por dizeres discursivos que passam pelo viés do materno. A terceira é a de que o sujeito, dividido nas duas polaridades – materno e estrangeiro – instaura uma contraditória discrepância entre o estrangeiro-

¹⁴ Denominamos sujeito reconfigurado aquele clivado e cindido tanto pelo desejo inconsciente quanto pela interpelação ideológico-histórica. No primeiro caso, tratamos do sujeito que é movido pelo desejo da completude, da tentativa incessante de fechar os furos em sua estrutura psíquica e que, por isso mesmo, desliza entre significantes. No segundo caso, fazemos referência ao sujeito que é movido pelo saber, pelo poder de acreditar, conscientemente e ilusoriamente, ser causa de si, de ter o controle de si, dos seus dizeres, dos seus discursos e que por isso mesmo ocupa posições em sua movimentação para compreender, produzir e interpretar sentidos outros, discursividades outras.

¹⁵ Le réel se décompose en moi dans le ‘plaisir’ d’un art, qui est incorporé et dans un repos qui reste étranger. Les extraits de soi-même jouent un rôle essentiel dans le monde extérieur comme hostile et expériences. Après cette redistribution, les deux polarités sont en cours de reconstruction: d’un côté un sujet est identifié avec plaisir, et l’autre, un monde extérieur est identifié avec déplaisir.

familiar (dizeres do conforto, do já-lá conhecido) e o familiar-estrangeiro (dizeres do desconforto, do vetado, do não então realizado). E, finalmente, a quarta impressão é a de que há uma reconfiguração entre LM e LE através de uma desconstrução da não-mesma-outra-língua, em que há traços discursivos destas línguas em uma mesma materialidade discursiva.

Para construir melhor essas questões e continuar justificando a pertinência do tema sobre o processo de se inscrever em uma LE, colocamos em cena o segundo momento do esboço dessa análise, ou seja, as regularidades apreendidas do corpus de textos de opinião. Chamaram-nos a atenção, no intradiscurso¹⁶, pelo menos três pontos discursivos de resistência, a seguir: (i) o primeiro ponto seria a presença de itens lexicais e de estruturas linguísticas que são tomadas/construídas ou por enunciados como se houvesse um sentido literal (transferências/transposição de sentidos equivalentes entre diferentes palavras, expressões e proposições da LM para a LE em função de uma associação sistemática)¹⁷; ou, então, por uma ordem de adjetivação invertida; ou por uma sobrecarga semântica (expressões concorrendo lado a lado com o mesmo campo semântico); ou por formações apositivas; ou mesmo por um *word combinations/chunks* (espécie de sequência constituída com dois ou mais itens lexicais); (ii) o segundo ponto seria a recorrência de um movimento de transferências em torno dessas regularidades, na ordem da LM para a LE; e (iii) o terceiro ponto seria que essas regularidades insistiam em trazer algo estranho, uma resistência à LE.

Para formular explicações sobre os pontos discursivos das regularidades acima, recorreremos, mais uma vez, a Freud ([1917]1985) com a leitura de um dos fragmentos do texto *Une difficulté de la psychanalyse*, no qual o teórico se posiciona assimilando os hóspedes estrangeiros aos dizeres vetados que insistem em romper, em se fazer presentes juntamente com os dizeres do eu-sujeito uno.

¹⁶ O intradiscurso, segundo Pêcheux (2009, p. 153) pode ser pensado como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo”, ou seja, a relação do que é dito agora com o que foi dito antes e o que será dito depois. O intradiscurso, desse modo, é uma linha horizontal na qual é construído o fio discursivo do sujeito.

¹⁷ Concordamos com Pêcheux (1988), quando este afirma que o sentido literal não existe, pois o mesmo é efeito de sentidos entre significantes. Neste caso, a ilusão do literal como a existência de uma significação primeira ou mesmo como algo que aparece dado, estabilizado, seria criada pela possibilidade de repetição de *enunciados* no interior da formação discursiva (como instância de formação/repetição/transformação de elementos do saber). Entretanto, após análise nos escritos dos sujeitos-aprendizes, também começamos a pensar que o sentido literal resulta de uma história de disputa de bens simbólicos e o efeito de sentido que permanece é, de alguma forma, imposto pela ideologia de modo que não há coincidência entre a essência e a aparência das coisas e das palavras.

Esses hóspedes estrangeiros parecem ter mais poder que os que estão submetidos ao eu, resistem por todos os meios à vontade, não se deixam desmontar pela refutação lógica e permanecem impermeáveis aos enunciados contrários à realidade (...) ou então sobrevêm impulsos que parecem os de um estrangeiro a ponto de o ego negá-los (...) de dizer que se trata de uma invasão estrangeira e aumentar sua vigilância (FREUD, 1917, p. 184)¹⁸

Comparando com as regularidades apresentadas acima, o que Freud nos faz refletir, nesse fragmento, primeiramente, é que as regularidades são formas de resistência aos dizeres discursivos em inglês; em segundo lugar, mesmo que os dizeres do estrangeiro sejam vetados pela LM, os mesmos – por também fazerem parte da constituição subjetiva do sujeito, em uma outra ordem – insistem em se fazer presentes nesta filiação na forma de falhas, equívocos, quebrando e resistindo, dessa forma, “a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, (...) de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa” (REVUZ, 1998, p. 223).

Por essa ótica, no capítulo seguinte, apresentamos nossa posição teórica que valida reflexões sobre a divisão incontornável do sujeito na sua relação com as línguas, ainda que se trate da língua dita materna. Neste caso, a unidade linguística e subjetiva, sabemos por Derrida (2002), constitui uma ilusão – ou uma promessa, cuja realização – impossível – é sempre adiada, diferida e, ao mesmo tempo, diferente, realização de totalidade que só existe no imaginário do sujeito ao qual se vê ilusoriamente inteiro, completo, responsável.

¹⁸ Ces hôtes étrangers semblent avoir plus de pouvoir que celles qui sont soumises à moi, par tous les moyens résister à la volonté de ne se laisser démonter la réfutation logique et restent imperméables déclarations contraires à la réalité (...) ou des impulsions qui semblent s'abattre sur le d'un étranger sur le point de leur dénier l'ego (...) de dire qu'il s'agit d'une invasion étrangère et d'accroître leur vigilance.

CAPÍTULO 2

DISCUTINDO CAMINHOS NA ESCRITA DO INGLÊS/LE EM UMA INTERFACE COM AS TEORIAS...

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo, como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo disciplina de interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 55).

As questões acerca do processo de produção escrita de textos, no âmbito da sala de aula, parecem, no momento, ocupar um espaço definitivamente legitimado na Análise do Discurso e na Psicanálise. Basta lembrar que a legitimidade é dada pela compreensão de que também nesse processo funciona o gesto de interpretação de escrita do sujeito que, afetado pela historicidade e pela ideologia, recupera, no interdiscurso, alguns dizeres e não outros para incorporar ao fio de seu discurso.

Isso aceito, podemos dizer que, nas operações de recortar, de deslocar dizeres, o sujeito, ao textualizar o que, para ele, aparece como sendo a interpretação, na posição-aprendiz, diante da dispersão do já-dito, coloca-se frente a relações de confronto, de divergência, de diferença ou de aproximação com diferentes dizeres, sentidos, historicidades, configurando seu texto de acordo com os saberes da posição-sujeito em que se inscreve, ainda que disso não se aperceba.

Para sustentar essa discussão sobre o processo da escrita de textos, em especial sobre aqueles produzidos no ensino universitário, partimos do pressuposto de que se, para a Análise do Discurso, sujeito e sentido se constituem mutuamente e esse processo é histórico, para a Psicanálise, considerando a hipótese lacaniana, inconsciente e significante também se representam como processo constitutivo e ideológico do sujeito. É importante destacar que não se trata de buscar uma possível complementação entre duas perspectivas teóricas, mas sim de fazer trabalhar, em cada uma a seu modo, as formas de inscrição do sujeito na escrita em inglês que, nas palavras de Pêcheux, é expor, seguindo os grifos meus,

a ação estratégica de um sujeito (tais como **a relação discursiva** entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com **o efeito do interdiscurso** induzido nesse regime, **sob a forma do não dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro**) (grifos meus) (PÊCHEUX, 1998, p. 53).

2.1 O MÚLTIPLO E O CONTRADITÓRIO DA INSCRIÇÃO DO SUJEITO-APRENDIZ

A proposta é, então, termos o múltiplo e o contraditório constitutivos dos processos de significação e do sujeito, por mais que se tenha a imagem ilusória da unidade, do mesmo, e da literalidade dos sentidos. E a Análise do Discurso e a Psicanálise trabalham com essa margem de contradição constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, da historicidade, do equívoco que se instaura e faz falhar a vontade de unidade e de transparência dos sentidos, porque estas teorias incorporam o real em suas análises do simbólico e do imaginário, a partir de uma releitura do efeito subversivo causado por Marx-Freud-Saussure nas ciências humanas e sociais.

Pensado dessa forma, discutimos que o sujeito, ao por em funcionamento o seu dizer, inscreve na língua estrangeira uma escrita de si, uma inscrição como forma de individualização que guarda em si a ambiguidade e o equívoco, que mantém a tensa relação entre o dentro e o fora, entre o materno (corpo do sujeito) e o estranho (corpo social).

Sobre essa relação tensa, as reflexões em andamento, nesta pesquisa, caminham para a inclusão das diferenças que, retomando a citação anterior de Pêcheux (1998), investem-se nos movimentos de errância identitária do ‘discurso outro’ (materno), do ‘discurso do Outro’ (estrangeiro) e do ‘discurso de um outro’ (língua outra), agora sem as fronteiras de uma idealizada pureza originária de raízes, de uma identidade originária ou de redes de relações estáveis num dado espaço.

Nesses movimentos de errância identitária da escrita da língua, o fenômeno de escrever numa outra língua, que não a língua materna, parece ser, fazendo uma referência a Pêcheux (2009, p. 142), aqui uma questão de estranheza ou familiaridade da/na língua, o que traduziríamos como o "estranhamento familiar" (situado em outro lugar) e o "familiarmente estranho" (o acidental), que dizem respeito diretamente à relação sujeito-e-inscrição no simbólico, relação fundamental na tessitura da produção escrita em inglês em que a língua aparece, nesse contexto, como suporte e objeto de uma lei que autoriza e interdita as formas do dizer e cria, desse modo, os lugares de legitimidade das identificações e, consequentemente, das identidades.

Nesse sentido, interrogar o familiar e o não-familiar da língua remete sempre ao ser-linguagem como origem e a origem da língua. Sobre isso, assim se coloca Siscar (1998) ao tratar da origem da língua em Derrida:

Entre todas as questões que dizem respeito à filiação, ao reconhecimento da língua dita materna e de sua relação necessária com as línguas estrangeiras, o que uma reflexão sobre a língua sublinha é a questão das origens. A língua é aquilo pelo qual fala a origem, as origens; ela inaugura o movimento de ser no mundo (a natureza, a terra) que não se separa da aventura de um saber (o artifício, o sol) (SISCAR, 1998, p. 146-147)¹⁹.

A noção de origem da língua é concebida por movimentos de desconstrução de uma origem pura, por isso, a língua é construída em cima de traços da *différance* que, ao mesmo tempo em que anuncia um já-lá, evoca a sua não realização, a interdição do seu fechamento absoluto, o seu devir realizado. Essa é a ideia de Derrida quando diz que os traços mostram “(...) que a origem nem ao menos desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não-origem, o rastro que se torna, assim, a origem da origem” (DERRIDA, 1967, p. 90)²⁰.

Nessa perspectiva de desconstrução, desobrigamo-nos a pensar a necessidade da pureza de uma língua e passamos a considerar que os acontecimentos histórico-sociais que ligam o sujeito a uma língua é um fato de “pura” identificação que, segundo Coracini (2007, p. 131), “não se completa nunca, pois ela sofre transformações importantes ao longo da vida do indivíduo; ela se constitui à medida que se dão as experiências individuais que são sempre e necessariamente sociais”. Desse modo, na língua não existe um espaço propriamente único ao que se denomina materno ou estrangeiro; o vínculo entre o sujeito e a(s) língua(s) está numa relação permanentemente diferida e diferenciada que implica necessariamente relação (ou ausência de relação) com outra língua para um sujeito-aprendiz que está sempre entre línguas. A esse respeito, Orlandi (2006) assim se posiciona:

¹⁹A travers toutes les questions relevant de la filiation, de la reconnaissance de la langue dite maternelle au nécessaire rapport aux langues étrangères, ce qu’ une réflexion sur la langue souligne c’est la question des origines. La langue est ce par quoi parle l’origine, les origines; elle ouvre le mouvement d’être dans le monde (la nature, la terre) qui ne se sépare pas de l’ouverture d’un savoir (l’artifice, le soleil) (SISCAR, 1998, p. 146-147).

²⁰ (...) que l’origine n’a même pas disparu, qu’elle n’a jamais été constituée qu’en retour par une non-origine, la trace qui devient ainsi l’origine de l’origine (DERRIDA, 1967, p. 90).

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria **interioridade**: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (grifos meus) (ORLANDI, 2006, p.79).

Por esse viés, o processo de identificação se dá de fora para dentro, do outro para o eu, e sempre deixa recalques no inconsciente, marcas que, nas palavras de Souza (1998, p. 155), revelam que “o estrangeiro é o eu. O eu, não tomado como quer o senso comum – unitário, coerente, idêntico a si mesmo –, mas o eu pensado em sua condição paradoxal – dividido, discordante, diferente de si mesmo (...)”.

Tendo chegado a essa constatação, interpretamos que para considerarmos a relação do sujeito-aprendiz com a estrangeira produção escrita de inglês, é necessário, justamente, vermos o movimento empreendido pela busca de uma palavra identitária, que permita de algum lugar (de alguma língua) dizer que o sujeito-aprendiz está inscrito em uma escrita, ou então que sinalize o trajeto-texto marcado pela invenção de uma língua (im)própria à escrita em inglês, ou ainda mesmo que possibilite pensar a relação da produção escrita com os movimentos de identificações do sujeito.

Tal como afirma o filósofo Derrida (2000, p. 249), em sua Teoria de Desconstrução, essa busca só é possível se pressupusermos a singularidade de uma relação entre-línguas, um sujeito entre-escritas, um lugar de "entremeios". Estaríamos tratando aqui então de um movimento de não existência, de não inscrição do sujeito situado na língua materna e com as outras línguas estrangeiras, especificamente aqui com o inglês?

Recorremos a Pêcheux (2009) para formular, neste estudo, que, no movimento do exílio, é a história das filiações que acaba por ser abalada, pois o sujeito exilado enfrenta um confronto, uma espécie de luta pela imposição e determinação dos espaços que o materno e o estrangeiro passam a ocupar para tal sujeito. Esse embate assim seria a manifestação de sua (im)própria língua, que se apresenta como subjetivação deste mesmo sujeito, cuja característica principal seria a de deslocar-se no movimento do entre-as-línguas (o estranho familiar e o familiar estranho). Nesse movimento, não há espaço para o que se denomina uma desidentificação com o materno nem com o que se denomina uma identificação com o estrangeiro, porque um e outro, materno e estrangeiro, só fazem sentido enquanto expressão de uma reconfiguração identitária, ou seja, da língua

singularmente outra em processo de subjetivação e não enquanto atributos veiculados a/por uma materialidade linguística.

Nesse caso, sendo língua-outra-mesma, esta nos remete ao espaço da fissura, do heterogêneo, do essencialmente híbrido, da (des)construção, do jamais edificado – como no caso da Torre de Babel. Como diz Derrida (1998, p. 253), esta língua constituída por fissuras fala mais de uma língua e, portanto, pertence tanto ao mesmo (materno) quanto ao diferente (estrangeiro), mas sem limites assinaláveis, sem origem e sem fim, pois é língua em permanente errância, porque aquém de uma projeção de unidade.

Essa problemática da pluralidade interna de uma língua nos coloca diante de outra questão que perpassa esse espaço do heterogêneo, a saber: o sujeito faltante da AD e da psicanálise, sustentado pela crítica de uma subjetividade ligada ...

2.1.1 A Historicização-ideológica e o inconsciente

Althusser (1980), ao realizar uma releitura do conceito originário de ideologia de Max e Engels – que se expressaria pela relação entre “formas invertidas” da consciência e a existência material dos homens, cuja origem se daria em função das contradições sociais – propôs a formulação do conceito de ideologia como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1980, p.77) na medida em que ela interpela os indivíduos e os constitui em sujeitos que aceitam seu papel dentro do sistema das relações de produção.

A partir desta leitura de Althusser, no que diz respeito à superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção, Pêcheux promove um novo deslocamento do conceito de ideologia interligado ao plano da materialidade dos discursos, cujo objetivo maior é estabelecer uma compreensão da interpelação ideológica constitutiva da produção de sentidos nos sujeitos.

Com esse deslocamento, Pêcheux (2009) vai mostrar que a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica consiste justamente em conduzir cada sujeito a acreditar que, a partir de sua livre vontade, pode se colocar, sob a forma discursiva, no lugar de uma ou outra classe social, antagonistas no modo de produção.

Como coloca Pêcheux, essa interpelação do sujeito em sujeito ideológico, ou sujeito do discurso:

Se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apóia-se no fato de que elementos do interdiscurso (...), são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2009, p.150).

Neste processo descrito pelo autor, podemos destacar dois pontos do efeito da ideologia ao interpelar o sujeito e produzir essa evidência de unidade imaginária. Primeiramente, a ideologia produz um processo de naturalização dos dizeres. Ancorando-se no “já-dito” – e apagando a história – os sentidos e os sujeitos vão se instalando na sociedade, vão sendo percebidos, e apropriados no intradiscurso, como efeito de obviedade, de transparência direta entre palavra e mundo. Em segundo lugar, temos que a ideologia cria o assujeitamento do indivíduo que não está livre para escolher deliberadamente, numa determinada situação, o que falar, pois o seu dizer estará sendo afetado pelos significantes da língua, isto é, por este “já-lá”, que Pêcheux denomina de interdiscurso ou “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Ou então, nas palavras de Althusser (*apud* PÊCHEUX, 2009), a ideologia assujeita os indivíduos por um sistema de evidências e de significações percebidas, que fornece a cada sujeito interpelado a “sua realidade”, e que é só possível através de uma submissão a uma forma-sujeito (sujeito universal), historicamente determinada, que regula e organiza o dizer das diferentes posições-sujeito (sujeitos da enunciação) que nela convivem.

Essa submissão do sujeito enunciator a um sujeito universal, segundo Pêcheux (2009), diz respeito, respectivamente, (i) às construções histórico-sociais de um lugar de subjetividade imerso em um dado momento, em dadas conjunturas que fabricam uma forma-sujeito específica dessa conjuntura sócio-histórica e (ii) a esse sujeito universal que se define como uma categoria ideológica dominante a ser ocupada pelos indivíduos interpelados. Nessas condições, a submissão da tomada de posição do sujeito enunciator não representa um ato originário, mas sim, a atualização, o retorno do sujeito universal em dada conjuntura sócio-histórica que faz com que todo indivíduo seja sempre-já-sujeito.

Como bem lembra Pêcheux (2009, p.160), a tomada de posição é “efeito, na forma sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso transversal, isto é o efeito da exterioridade do real ideológico discursivo”, na medida em que se cria um campo de não-coincidência subjetiva fundamentada na homogeneização de um “reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento de

cada sujeito por si mesmo” (ALTHUSSER, *apud* PÊCHEUX, 2009, p. 158).

Nesse processo, segundo Pêcheux (2009, p. 158), instauram-se os apagamentos do lugar em que o sujeito é colocado, da constituição dos sentidos e da determinação interdiscursiva na constituição dos dizeres. Esses apagamentos são dados, segundo Pêcheux (2009, p. 158), principalmente, pelo efeito da forma-sujeito que é o “de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do esquecimento nº 2”. Assim, o primeiro esquecimento remete aos processos de identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. Neste caso, o sujeito, ao se identificar e ser interpelado em sujeito, apaga as outras formações discursivas criando para ele um efeito de unicidade. Em termos discursivos mais específicos, essa é uma subjetividade na língua que se forma na interpelação ideológica e na inscrição-identificação do sujeito na formação discursiva - matriz de sentidos - que o constitui.

No que diz respeito ao segundo esquecimento, Pêcheux (2009, p. 161) nos fala de uma seleção de certos enunciados, um ato que se dá na forma de escolhas. Assim, apaga-se para o sujeito a relação parafrástica com outros enunciados também formuláveis em dada formação discursiva, surgindo assim um efeito ilusório de que o que é formulado não se sustenta em filiações já ditas.

Uma vez apagadas as outras formações discursivas e a relação parafrástica, que sustenta o dito e o dizível, pode-se dizer, segundo Pêcheux (2009, p. 149), que há também, pela própria ideologia, o apagamento do sujeito universal, pois o imaginário no sujeito não reconhece seu assujeitamento a este Sujeito, já que o indivíduo se constitui em total liberdade, ele “e o eu sou”, “aquele que compreende a partir de uma razão que só o eu pode reconhecer” pelo esquecimento daquilo que o determina. O campo do esquecimento nº 2 está marcado pelo funcionamento do tipo pré-consciente/consciente, isto é, a fonte da realidade do pensamento de que *Eu tenho consciência da razão que eu falo*. É o lugar para explicar a si próprio o que disse, para ampliar o que pensa e reformular mais adequadamente (*ou seja/ não era bem isso/ eu quis dizer...*).

Retomando a subseção 1.1.2, quando apontamos algumas práticas discursivas do sujeito-aprendiz em seus textos, podemos por aqui interpretar que, se a LM interdita a LE, seria pelo fato de que o sujeito, dentro desses dois esquecimentos, tem a ilusão de estar na fonte do sentido, na fonte do seu dizer e ignora que os sentidos remetem a outras formações discursivas de uma língua estrangeira. Aqui, há o imaginário de que o funcionamento desta língua é idêntico ao da língua materna. Como o movimento

discursivo entre as línguas não é idêntico, ocorre o equívoco. O equívoco aqui não é somente da ordem de formação discursiva, mas, principalmente, da ordem de historicidades distintas.

Deixando à parte essa relação de descentramento do dizer do sujeito, pensado em termos de uma inscrição à exterioridade histórica, social e cultural das formações discursivas, começemos a pensar sobre o quê atua sobre o sujeito sem o seu conhecimento, ou seja, sem que ele fosse proprietário de uma língua. No pensamento freudiano, a hipótese de que o sujeito é constituído por algo que não pode tornar-se consciente, aponta para a presença do inconsciente na constituição do sujeito.

O inconsciente, segundo a formulação de Lacan (1998), fala no consciente sem que o sujeito controle esse processo. Assim, em seu retorno a Freud, Lacan (1998) descreve o inconsciente como a manifestação de um saber desconhecido e não-familiar para o sujeito, ‘um sentido não antecipável, irreduzível e irreconciliável’. Em suma, algo totalmente sem substância, impensável, inabordável.

O “inconsciente”, diz Lacan (1998, p. 260) “é uma parte que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente”; é o ‘discurso do Outro’; o ‘lugar do Outro’ que se inscreve no sujeito e que se manifesta por um saber desconhecido e não familiar para o sujeito. Surge, então, uma discrepância através do retorno sobre si do fio do discurso de um outro para explicitar e aprofundar o que o indivíduo diz, ancorado nos efeitos do esquecimento da constituição dos dizeres.

Nas palavras de Lacan (1998), o Outro (Autre) designa o próprio desejo recalcado dos significantes que constituíram o sujeito e que não se encontra atado a significações. Nesse caso, diz Lacan (1998) que o inconsciente é um sentido não antecipável, apagado (non-sens) e irreconhecível, mas inscrito na ordem dos significantes que interpela o sujeito e os sentidos.

Se há essa inscrição do inconsciente na ordem dos significantes é porque os significantes não precedem aos sentidos, eles não são aprisionados às significações, eles não são depreendidos de uma formação discursiva, eles se dão porque o real da língua é constituído pelo desejo pulsante da falta. No processo de constituição da subjetividade, a cadeia significante irá estruturar cada sujeito de maneira singular em função do modo próprio como se organiza e se presentifica, seja na cristalização de determinados sentidos, ou, ao mesmo tempo, na ressignificação e na manifestação de equívocos e falhas na ordem da língua. Dito de outro modo, esse significante, desprovido de sentido, de uma formação

discursiva, instaura no sujeito um desejo constante de atribuir sentidos, buscando produzir um arranjo como resultado do funcionamento do esquecimento número 2, encobrindo o esquecimento número 1. Eis aí o reconhecimento de que o sujeito é constituído pela linguagem, ou seja, pela identificação simbólica resultado dos efeitos do inconsciente (que não aceita a prisão do sentido do dizer) e da ideologia (que tenta aprisionar o sujeito ao seu dizer).

Assim, na sua subjetividade, sempre dividido entre o *moi*²¹ — que é ego-imaginário —, que se perde no engano de se julgar como unidade de um dizer unívoco; e o *je* — o inconsciente —, que entra em relação contratual e dialogal com outros sujeitos de direito; o sujeito formula um grande “teatro da consciência da fala”, no qual a possibilidade de totalização e de uma coincidência de si consigo mesmo é da ordem da utopia e da ilusão, quando o inconsciente é considerado.

A partir do que foi exposto, podemos pensar no sujeito-aprendiz de LE deste estudo como um sujeito que tenta recalcar e reprimir o jogo dos significantes da LE, censurando o seu aparecimento, através da LM. Mas como o significante sempre se antecipa ao sentido colado à história, o mesmo retornaria indiretamente, como acidentes da língua, na forma de lapsos, resistências (transferências) e equívocos. Estes acidentes abrem espaço para a presença constante de um sujeito constituído pela falta do objeto perdido, por um desejo constante da presença de um significante no campo do outro para restabelecer a continuidade de sua consciência.

2.2 TRANSFERÊNCIAS E EQUÍVOCOS: PONTOS DE RESISTÊNCIA DA SUBJETIVIDADE

A materialidade da língua, segundo Milner (1987), reside no fato de que, na ordem da língua, na sua estrutura, há, ao mesmo tempo, o impossível do dizível e do não dizível, inscrito em seu funcionamento.

Isso acontece porque a falta, que constitui esta materialidade, é marcada pelo ritual da ideologia, do inconsciente e da história. Assim, essas, ao mesmo tempo em que operam

²¹ A distinção entre o *moi* e o *je*, proposta por Lacan (1998), não apresenta equivalência, em termos de uma tradução para o português. Discursivamente, no francês, distingue-se o *moi* como um pronome refletivo sobre o sujeito consciente centrado em sua designação de identidade, de personalidade una; enquanto o *je* é o efeito de agenciamento dos significantes recalçados, instituidor do paradoxo textual em uma instância discursiva em que ele é criado na linguagem e remete à linguagem.

na constituição do sentido como se ele fosse evidente, único, claro, e assim pudesse funcionar em qualquer língua como o mesmo, distinto, controlável e completo, também tendem a afastá-lo do ideal de completude e recolhimento esperado pelo sujeito (da linguagem) em sua ilusória crença do que viria a ser uma língua. É o que Pêcheux (1990, p. 17) chama de funcionamento metafórico considerado restritivamente como “uma palavra por outra [...], mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar”. Ou então, como Orlandi (2010, p. 79) a entende: “transferência de sentidos”, essencialmente capaz de deslocamentos, de transgressões, de reorganizações porque possibilita o equívoco como falha estruturante de qualquer dizer, impedindo, assim, a existência da pretendida literalidade.

Ora, se o equívoco é estruturante do dizer, então de que forma o mesmo se apresenta na materialidade discursiva? Gadet e Pêcheux (2004) explicam que a sua projeção se dá pelo vínculo em que o impossível da língua alia-se à contradição do real da história. Neste caso, os equívocos são formas fugidias de aparição de um outro sentido, de um outro processo histórico, de uma outra posição ideológica, de uma outra subjetividade.

Posto por Orlandi (1996) como sendo da ordem do sentido oculto, do silenciado pelos dizeres materializados e do latente que rompe marcando o modo como o sentido se constituiu historicamente, o equívoco representa o duplo sentido, ou melhor, o *nonsens*, se assim o pudermos chamar, operando no interior de uma só língua que, por si só, pelo fato de entrar no paradigma das línguas, não é mais um sentido só.

Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios ‘da pontuação do inconsciente’ (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Se os equívocos recuperam os modos de funcionamento dos significantes e os embates da historicidade do dizer, é porque, segundo Orlandi (1996, p. 11) “o dizer não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso”, afastado do ideal de completude.

Pensado dessa forma, concebemos que tanto as transferências (metáforas para Pêcheux) quanto os equívocos presentes na escrita em inglês representam pontos de resistência da subjetividade do sujeito-aprendiz de dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: primeiro, regular tanto um sistema de saberes ditos/e não ditos quanto o

funcionamento dos fios discursivos; e, segundo, destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos.

Esse posicionamento nos possibilita afirmar que o processo de escrita de um texto constitui-se de práticas discursivas que mobilizam o interdiscurso (a memória do dizer) e que conduzem o sujeito-aprendiz a se inscrever em uma disputa de interpretações de diferença e/ou de aproximações com diferentes discursos: ‘discurso outro’ (materno), do ‘discurso do Outro’ (estrangeiro) e do ‘discurso de um outro’ (língua outra).

Nesse processo de escrita, tomado como um dos espaços desse novo vir a ser do discurso, os campos da história, da língua e do inconsciente convivem sem fronteiras fixas, e o papel do sujeito-aprendiz, duplamente afetado (pelo inconsciente e pela ideologia), é realizar gestos de interpretação que, marcados pela projeção imaginária de um trabalho de desconstrução, mas também de construção de um outro texto, desestabiliza e produz sentidos impregnados de memória que nós, muitas vezes, desconhecemos (INDURSKY, 2001). Talvez seja a esse processo que Derrida (1991) se refira quando trata da escritura como um repetir sem saber que recusa a imobilidade e que está sempre marcada pela constituição do outro.

Deslocando essas afirmações para o âmbito do processo de se inscrever entre língua(s), é possível pensar que isso é um elemento a mais para a compreensão de que não temos o controle da materialidade de gestos de inclusão e exclusão, como querem as teorias tradicionais. Gestos que prescrevem e proscovem a historicidade das línguas, dos sentidos e da subjetividade, como marcas, mas nunca impossível de serem questionadas, pois os pontos de resistência na forma de transferências e de equívocos se dão por fronteiras porosas que, por isso mesmo, encontram-se no outro reconduzido pela forma como o *diferente*, enquanto questão a ser discutida na escrita em inglês, toma o seu lugar nas diversas concepções teóricas de ensino/aprendizagem de LE, primeiramente como significante “erro enquanto falta”, nas teorias tradicionais; em seguida, como significante “erro enquanto funcionamento linguístico-discursivo”, nas teorias psicanalíticas; e, finalmente, “erro enquanto fato de linguagem”, nos estudos da Análise do Discurso, de cunho histórico-ideológico pêcheutiana.

2.2.1 Concepções do diferente como significação de “erro”

Tecendo o percurso de significação do “erro” no contexto de ensino/aprendizagem temos observado que abordagens tradicionalistas interpretam os desvios, o diferente, da língua, na forma, por exemplo, de quaisquer não-correspondências entre elementos gramaticais ou mesmo na forma de escolhas lexicais, como “falhas”, “faltas”, ou, ainda, “fenômenos” e “anomalias linguísticas” em LE.

As possíveis origens dessas inadequações gramaticais podem ser encontradas, Segundo Griffin (2005), na forma como as transferências linguísticas foram trabalhadas a partir de três perspectivas muito diferentes: o behaviorismo-estruturalista; o *mentalismo*-gerativista; e, o funcionalismo-*interacionista*.

O discurso behaviorista-estruturalista propõe que os sujeitos nascem sem aparentes conhecimentos e que tudo o que aprendem o fazem através de uma exposição direta ao que existe em seu entorno, respondendo estruturalmente, ora por imitação ora por associação com outras informações. Assim, com relação à LE, os discursos behavioristas-estruturalistas consideram que a LM, por ser constituída pelo processo de retroalimentação de informações (conhecimento pré-existente), atua como fator importante para o “re-aprender”, isto é, reforçar novos e diferentes hábitos (desta vez, de LE) através da prática repetitiva. Esta teoria behaviorista-estruturalista foi a base de múltiplas tentativas de comparar as estruturas das línguas por meio do estudo conhecido como “Análise Contrastiva” de Weinreich (1953) e de Lado (1957), nos quais se observam e analisam “erros” como interferências que os aprendizes de LE cometem, pois procedem de uma transferência negativa de conhecimentos de LM na língua estrangeira.

No entanto, para Chomsky, nem todos os “erros” se podem explicar por comparações entre os sistemas linguísticos. Para este teórico, alguns “erros” parecem “se gerar” dentro do mesmo indivíduo. Sendo assim, Chomsky cria um dispositivo para aprender línguas, uma *estrutura mental* que parece funcionar independentemente do que observa o sujeito e que está composta por uma rede estrutural de regras sintáticas que só precisam entrar em contato com a experiência direta para poder se ativar. Essa é a perspectiva do discurso *mentalismo*-gerativista. Nesta perspectiva cognitiva, o papel da LM, no processamento de uma LE e na formulação de regras é o de preencher os vazios do código novo ainda não disponível com regras e sistematizações do código já disponível, ou melhor, de transferir insumos para a LE.

Sobre a influência desse discurso, destacam-se os estudos da “Análise do Erro” e da “Interlíngua”. O primeiro estudo, publicado em 1967 por Corder, destaca o valor positivo dos “erros” (até então combatidos pelos defensores da Análise Contrastiva) como o resultado da aplicação de estratégias de aprendizagem em torno de hipóteses sobre a gramática da língua estrangeira em construção. Podemos observar aqui, que o que está tratando como estratégias de aprendizagem de hipóteses, é possivelmente um processo psicolinguístico que serve para o deslocamento do significante “transferências linguísticas” para forma de outros significantes, como “estratégias”, “mecanismos”, “táticas”, “planos”, “procedimentos” da LM na aprendizagem de línguas estrangeiras quando os conhecimentos destas não são suficientes para elaborarem enunciados.

Quanto ao segundo estudo, o da “interlíngua” (IL), este, formulado em 1969 e reelaborado em 1972 por Selinker, refere-se a um sistema linguístico estruturado e organizado, próprio de uma etapa determinada na aprendizagem de uma LE; é um idioleto natural na LE, a versão particular e provisória que o aluno tem da LE, um sistema intermediário entre a língua materna e a língua meta. Até chegar à língua alvo, no caso aqui do inglês/LE, o sujeito-aprendiz transfere regras de sua LM e acaba criando uma IL. Na configuração da interlíngua, os erros são originários da fossilização de estruturas linguísticas não existentes na LE. Índícios, portanto, de um novo estágio de desenvolvimento, levado a efeito por processos de reorganização de formas anteriormente adquiridas.

Apesar do conceito de Interlíngua ser útil para contextos didáticos de ensino-aprendizagem de LE, correntes da Análise do Discurso, que procuram dar conta da dimensão psicanalítica da linguagem ou da dimensão histórico-ideológico do discurso, o rejeitam, dada a concepção da linguagem de tratar a língua, como um objeto bem definido e com os contornos bem delimitados, a partir da assimilação progressiva e sistemática de estruturas da língua. Para essas correntes teóricas a relação com os erros em língua estrangeira está ligada à perda e à apropriação – dois processos que tomam como base a língua materna, e que discutiremos mais à frente.

Em relação ao terceiro grupo de funcionalistas-*interacionistas*, interpretamos que a aprendizagem de LE não depende exclusivamente do sistema linguístico, mas sim que é a natureza da comunicação que condiciona o processo. É por isso que se começa a estudar a língua em blocos maiores, chamados de discurso nocional-funcional. A ideia é que a aprendizagem procede de uma negociação que surge da comunicação entre interlocutores e

que esta comunicação produz discurso de acordo com o significado que cada um lhe dá. É a interação entre os interlocutores que faz com que a informação do entorno interaja com o dispositivo de aprender línguas, convertendo-se assim na língua que o aprendiz possa chegar a compreender e a assimilar em sua estrutura cognitiva, para ser recuperada e usada em outra ocasião, quando precise. Seguindo esta perspectiva, que também se encontra sob a influência chomskyana, há uma base de estudos desenvolvida por Hymes, 1972, em torno da formulação “Competência Comunicativa”. Esta postula uma interpretação relativizada do fenômeno da transferência, apontando-o como um dos fatores, não mais o único, na questão da aprendizagem de LE e considera, conseqüentemente, que o erro faz parte da tentativa do sujeito-aprendiz em se aproximar das formas do que dizer e como dizê-las o mais próximo da língua nativa do inglês.

Em todos esses discursos, compreendemos que a questão do erro e seus deslizamentos de sentidos, historicamente construídos, criam uma relação de causa e efeito, ideologicamente determinada entre a transferência e o erro, que denunciaria um conceito positivista e um outro, instrumental-estruturalista. Isso acontece porque, enquanto positivismo, cria-se a ilusão de pensar o discurso do aprendiz como um desvio, o diferente, em relação à norma constituída por esses “objetos acabados” que seriam, respectivamente, a língua de origem (LM) e a língua alvo (LE). E, enquanto instrumental-estruturalista, há um imaginário a ser adquirido pelo aprendiz de que é possível a manipulação das normas da LE para se comunicar. Desse modo, a diversidade de interesses e objetivos, em explicar os “erros” de aprendizagem em LE, demonstra que o que existe são diferentes variedades de utilização de um objeto idealizado: a língua.

Se a língua é um objeto idealizado, do ponto de vista material ou concreto, compreendemos que só temos então uma dimensão discursiva e ideológica da mesma enquanto aquela que fornece as condições materiais sobre as quais os processos discursivos se desenvolvem, aquela que constitui a condição de possibilidade do discurso, o lugar onde se produzem efeitos de sentido (PECHEUX, 1975). Nesse sentido, chega-se à interpretação de que o “erro” em LE, além de ser articulado pelo padrão de uma escrita normal e pelo simbólico lugar da Lei, da Cultura, das Regras, das Prescrições, necessariamente também sofre coerções das malhas de uma outra rede significativa que emerge como *estranho* e que é constituída pelo “funcionamento linguístico-discursivo” dos fragmentos de um Outro. Conforme Chemama (1995, p. 157) destaca, esse Outro “é o lugar em que a Psicanálise

situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina”.

Isso implica dizer que, considerando os estudos de Lacan, o erro na escrita em LE não é a *não-falta* do certo, mas a possibilidade de escrever o *não-sentido*, encarado como um saber da língua em movimento, que insiste em ser escrito por uma relação dialógica entre o sujeito e uma matriz de significantes incidentes do inconsciente que dará novos contornos a esse *estrangeiro de si*. *Dada essa insistência em se fazer presente pelo viés do inconsciente, poderíamos pensar o erro enquanto impulso desejoso?* Para construir uma interpretação possível a essa indagação, vamos considerar o que Freud (2003) descreve a partir do impulso desejoso:

O impulso desejoso continua a existir no inconsciente à espreita de oportunidade para se revelar, concebe a formação de um substituto reprimido, disfarçado e irreconhecível para lançar à consciência, substituto ao qual logo se liga a mesma sensação de desprazer que se julgava evitada pela repressão (FREUD, 2003 p. 29).

Se considerarmos o erro em LE como impulso desejoso, poderemos, então, entendê-lo como algo reprimido que causa estranhamento, não porque foi substituído na relação do sujeito com as instâncias da LE e da LM, mas porque houve um deslocamento dos significantes em outros significantes ressignificados, e é destes que o sujeito-aprendiz terá de utilizar na composição de seu texto escrito.

Para continuarmos com essa reflexão recorreremos, novamente, primeiramente, a Freud (1996, p. 280) ao utilizar a metáfora do *bloco mágico*²², que explica a constituição dos traços mnemônicos na escrita, a partir da alternância da presença (o manifestado) e ausência (interstício sintomático):

Se levantarmos toda cobertura – celuloide e papel encerado – separando-as da lâmina de cera, desaparece definitivamente a escrita. Mas não é difícil comprovar a sua inscrição permanente conservada sobre a lâmina de cera (FREUD, 1925/1996, p. 280).

²² “Bloco Mágico” é uma metáfora utilizada por Freud (1925), Lacan ([1964]1988) e Derrida (1967) para explicar os traços mnemônicos (históricos) na escrita. Freud o utiliza para mostrar a distinção entre traços e marcas mnemônicas e sua representação na memória inconsciente (marcada por rearranjos e reorganizações); Lacan, que assimila a noção de traço mnemônico à do significante, o utiliza para falar do movimento entre cadeias significantes; e Derrida, por sua vez, o utiliza para mostrar a escritura como traço dinâmico da inscrição e ausência do significante nas dimensões diferencial (espaçamento, jogo de diferenças entre significantes) e diferido (retardamento da completude do sentido).

Em seguida as reflexões que Lacan ([1964]1988), retomando a metáfora do bloco mágico, fez sobre o traço enquanto movimento entre cadeias de significantes:

O traço unário não está no campo primeiro da identificação narcísica, ao qual Freud relaciona a primeira forma de identificação (...) *O traço unário*, no que o sujeito a ele se agarra, *está no campo do desejo*, o qual só poderia de qualquer modo constituir-se no reino do significante, no nível em que há relação do sujeito ao Outro. *É o campo do Outro que determina a função do traço unário*, no que com ele se inaugura um tempo maior da identificação na tópica então desenvolvida por Freud — a saber, a idealização, *o ideal do eu* (LACAN, [1964]1988, p. 242).

Neste caso, Lacan (1999) destaca que:

(...) é por intermédio da metáfora, pelo jogo da substituição de um significante por outro num lugar determinado, que se cria a possibilidade não apenas de desenvolvimentos do significante, mas também de surgimento de sentidos novos, que vêm sempre contribuir para aprimorar, complicar, aprofundar, dar sentido de profundidade àquilo que, no real, não passa de pura opacidade. (LACAN, 1999, p. 35).

A partir desses enunciados de Freud e Lacan, poderemos interpretar o erro enquanto vestígio da relação do sujeito-aprendiz com o movimento real da língua. Neste caso, os erros em LE não seriam apenas provenientes da substituição de signos que, uma vez detectados pela omissão da falta, jamais ocorreriam novamente – como assim apregoam os discursos tradicionalistas discutidos acima –, mas sim um jogo de traços/restos de escrita incidente do inconsciente, que sumiram por uma perda de um lugar e permaneceram em outro por apropriação, isto é, por um processo de substituição e de reescritura na procura de um outro sentido. Diríamos, então, retornando a Lacan (1988), que o diferente, o estranho – que, aqui nas discussões, aparece como significante “erro” em LE nas teorias de ensino-aprendizagem – nada mais é do que um desejo eterno de se alcançar, de se completar com o que não se é, com o que nunca se vai ser.

Essa interpretação é corroborada com o discurso que o filósofo Derrida ([1967]1978) constrói em torno do significante “différance”, para se referir às duas características simultâneas do traço na escrita: diferencial e diferido. Enquanto este é marcado pelo adiamento simultâneo, pela reserva, pelo desvio inconsciente que suspende a

obtenção e o completar do desejo na significação²³ (DERRIDA, [1972]1982, p. 8); aquele sugere o espaçamento pelo qual os significantes entram em alteridade, isto é, em um jogo constante de relacionamento dinâmico uns com os outros. Como lembra Norris (1987, p. 15), para Derrida, “o sentido não está pontualmente presente em lugar algum na linguagem, ele está sempre sujeito a uma espécie de derrapagem (ou demora) semântica que impossibilita o dizer de jamais (por assim dizer) coincidir consigo mesmo”.

A observação de Norris sobre o dizer de Derrida é importante para a compreensão de que toda diferença entre significantes na escrita deriva de um importante catalisador, o *traço*, enquanto *não sentido*, algo que está sempre lá, presente, absoluto, e, ao mesmo tempo, enquanto um *sentido* em construção, um devir a ser realizado. Sendo assim, podemos interpretar que o erro em LE, a partir desse lugar de “différance”, é efeito de sentido entre significantes. Como observa Derrida ([1972]1982, p. 318-320), não há a fixação das dualidades metafísicas entre certo/errado, similar/distinto, mas sim sujeitos movidos pelo mecanismo da língua, ou seja, pelo processo de estranhamento inconsciente entre significantes que deixa traços/marcas do dizer escrito no sujeito em uma memória inconsciente²⁴. Neste caso, portanto, o erro em LE é uma temporalidade do próprio rastro, instância da língua, que está *em relação a* outros significantes, outros sentidos; em uma espécie de constante enfrentamento entre o que está experimentado/apropriado como um ilusório saber de origem (LM) e a articulação do que está sendo apropriado como saber (LE) a posteriori, diferindo-se.

Com efeito, se o erro é instância da língua e se é fruto de um enfrentamento entre saberes/sentidos experimentados e que estão em processo de experimentação/articulação discursiva, então, podemos observar, como analista do discurso, que o mesmo suscita formas de inscrição do sujeito em uma subjetividade histórico-ideológica, tomadas em redes de filiações de sentidos. Nesse caso, a ordem do que se caracteriza “erro” deve ser

²³ Interpretamos que esse fenômeno já é postulado por Lacan, ao falar sobre o escorregamento metonímico contínuo do significado sob o significante, em seus seminários (LACAN, [1966]1977).

²⁴ Derrida ([1967]1978), percorrendo o discurso freudiano em *Notas sobre o bloco mágico (1925)*, enuncia que a memória inconsciente é uma “máquina de escritura” composta de rastros em constante fluxo que, apagados e retidos no inconsciente, são sempre lidos a “posteriori”. Isso acontece porque para Derrida – interpreta Major (2002) – o inconsciente se ordenaria por uma heterogeneidade, por uma não semanticidade e pela inexistência de lugares marcados uma vez que qualquer tentativa de repetição de uma experiência não pode nunca retomar um ponto passado na linha do tempo, pois nem a linha nem o ponto estarão lá. Portanto, a memória para Derrida não são experiências passadas, fixadas, mas aquelas mediadas, interpretadas por associações de significantes que se diferenciam.

entendida como um processo de assujeitamento do sujeito a lugares de identificações²⁵, que reconhecem a descontinuidade, que apontam para o diferente, o singular, para a resistência ao poder que as regularidades (regras, convenções, leis) instauram.

Redirecionando essa compreensão no tocante ao ensino-aprendizagem de LE, destacamos a interpretação que Celada (2008) formula na compreensão do “erro”. Primeiramente, posiciona-o como “fato de linguagem”, em relação à marca do repetido, da ocorrência, do acontecimento que carrega e demanda sentido, pois ocorrem, no processo de subjetivação do sujeito-aprendiz em LE, à formas do dizer e à memória de sentidos que esta língua produz em um sujeito que já é efeito de sentido na LM. Posteriormente, em um trabalho desenvolvido em parceria com Payer(2011), Celada e esta estudiosa posicionam o erro como “fatos discursivos”, quando essas marcas são interpretadas como emergências discursivas a partir de condições de produções histórico-ideológicas associadas ao seu surgimento e legitimação.

Ao refletir sobre essas duas vertentes de interpretação do significante “erro”, observamos que Celada (2008) evoca um desejo de imbricamento, sem perder as possíveis aproximações com o que na Análise do Discurso se trabalha como sujeito dividido pelo inconsciente e pela ideologia. Este tipo de análise é bem importante para este estudo, pois torna possível pensar o sujeito-aprendiz de LE assujeitado a uma (des)construção de sentidos por uma lógica de articulações de significantes e por práticas discursivas que emergem juntas, no mesmo processo. Naquela lógica, o erro em LE pode se constituir como marca de desejo de completude²⁶ para estabelecer articulações de um significante a outro, a fim de criarem-se efeitos de significações. Mas como tudo se rompe, essas significações se transformam na marca do erro em LE enquanto processo em que o diferente, os saberes da LM e da LE entrarão em relação de confronto, de identificação com as malhas de memórias de sentidos. Já, enquanto prática discursiva, podemos aludir o erro a uma interpelação histórico-ideológico que determina o que do sujeito-aprendiz pode ou não dizer a partir das filiações discursivas dessas línguas, em que há uma espécie de

²⁵ A noção de subjetivação/identificação que está sendo aqui tomada é a de deslocamento de transferências, envolvendo aquelas que buscam uma identidade de completude, um fechamento de sentido, um ideal de identidade ou aquelas que fazem furo, falta, que vêm como suplência à totalidade dos sentidos, abertura para a significação.

²⁶ A completude, que estamos discutindo aqui, é o desejo do aprendiz em escrever um texto que faça coerência enquanto corpo de fala discursiva, que o faça sentir ilusoriamente os sentidos ideológicos que o constituem. Mesmo que para esse sujeito a ideia de completude seja dada pelo efeito de coerência linguística.

resistência, de conflito, de descontinuidade de discursos, seja por adição, seja por subtração, seja por junção, mas sempre na ordem de um entre línguas.

Nesse contexto, antecipamos que trabalharemos com a junção da noção de fato linguístico/discursivo sinalizado por uma barra, a partir de perspectivas marcadas pela psicanálise e pela AD. Entendemos que essa cisão permite interpretarmos o diferente (erro) em LE no campo de uma subjetividade em que as formas do dizer inconsciente se inscrevem em redes de memórias de sentidos interpeladas pelo discursivo confronto entre a LM e a LE ou, até mesmo, com o estrangeiro/estranho que habita nossa inscrição em uma língua.

Esclarecidas as concepções teóricas nas quais compreendemos e iremos tratar o diferente, destacamos, ainda, que o erro no sentido lato, de formas linguísticas, não garante exterioridade propriamente dita da língua, pois esta é constituída pelo incontável, pelas fronteiras tênues, e o desafio é interpretar o espaço daquilo que fica dentro e fora dela. Nesse sentido, tomamos o erro enquanto espaço da língua que tropeça, que se equivoca. “Ponto em que o impossível (linguístico) se une com a contradição (histórica)” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 63), em um jogo complexo de estranhamento e familiaridade, fazendo, assim, com que reconheçamos aí a afirmação explícita que faz Lacan ([1964]1988, p. 27), ao pronunciar que só daquilo que falha é que há causa; ou, o que ainda pode nos dizer Cavallari (2010):

(...) o equívoco desnuda a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir sentidos (CAVALLARI, 2010, p. 669).

Com esta afirmação de Cavallari (2010), na qual podemos observar que é a língua que fala a verdade do sujeito, enfatizamos que o percurso do erro em LE – compreendido como discurso de comunicação ou como um estágio marcado pelo desenvolvimento de uma Interlíngua – não se sustenta em face dos deslocamentos transferenciais das filiações de sentidos entre a LM e a LE, que, como diz Freud ([1916-1917]1980), “tornam-se o campo de batalha no qual todas as forças mutuamente em choque se enfrentam”. Por isso, destacamos, na seção seguinte, uma discussão sobre as bases transferenciais na forma de ...

2.2.2 Contornos, diferenças e intersecções das transferências

As transferências foram primeiramente observadas e descritas, no campo da psicanálise, quando Freud (1900) se refere a elas como processo geral das formações do inconsciente. Nesse momento, as transferências são definidas como deslocamento da palavra, substituição de algo no lugar de outro. Posteriormente, ao observar trocas subjetivas de empatia e as informações psíquicas que ocorrem do encontro entre analista e analisando, Freud ([1920]1980) as definiu como migração da palavra, migração de uma representação para outra, de um sujeito para outro que se repetiam insistentemente em uma espécie de resistência, de apego a um dizer tido como verdade e que, por isso, se transfere a um outro sujeito.

É nesse ponto que Lacan ([1960]1991) avança sobre a elaboração do que sejam as transferências²⁷. Tratando-as desvinculadas da relação intersubjetiva imaginária analista-paciente e discutindo-as a partir da linguagem constituída por uma ordem do imaginário e por uma ordem da sobre determinação do simbólico em relação ao sujeito, Lacan postula que os fenômenos transferenciais são da ordem de dois eixos: de um lado, o eixo do *sujeito suposto saber*²⁸, enquanto intersubjetividade imaginária da suposição de saber que se atribui a alguém, na transferência. Esse saber corresponde a um efeito do discurso e a um efeito do saber sobre a verdade de um sujeito, isto é, daquilo que o funda como sujeito desejante. E do outro lado, o eixo do *inconsciente*, no qual as cenas interceptadas revelam-se não em ações sobre o mundo das coisas, mas nas palavras. Palavras que se tornam metáfora²⁹ do inconsciente (uma palavra pela outra) para um sujeito e que, portanto, realizam-se no não sentido das relações entre significantes e não por uma superposição de elementos de significantes que se revestem de um sentido literal.

Podemos ver por esse último eixo que se, por um lado, Lacan retoma Saussure e os fundamentos da linguística estrutural, por outro, ele subverte esses mesmos princípios ao dar ao significante uma importância em função do deslocamento do significado. Assim, as flechas invertidas que unem o significado ao significante em Saussure desaparecem

²⁷ Lacan abordou pela primeira vez a questão da transferência em 1951, em seu artigo “Intervenção sobre a transferência”, no qual a define como uma experiência analítica essencialmente da ordem da palavra.

²⁸ Noção elaborada por Lacan a partir de 1960, em sua obra “A transferência”.

²⁹ O que podemos observar é que Lacan, ao tomar como estudo o inconsciente, descrevendo-o, passa a tratar as transferências como metáforas. Isso me faz pensar que é o momento do teórico de construção da sua interpretação sobre o objeto pesquisado.

quando Lacan propõe sua leitura do signo linguístico, colocando o significante sobre o significado. Além disso, a barra, ou seja, o elemento que separa os dois elementos do signo, de fato interdita e, ao mesmo tempo, ela está ali para ser ultrapassada. Isso vai permitir compreender que os significados deslizam sob um fluxo dos significantes autônomos. Diz Lacan (1985, p. 216): “O mundo humano, o mundo que conhecemos, no qual vivemos e no meio do qual nos orientamos, e sem o qual não podemos absolutamente nos orientar, não implica somente a existência das significações, mas a ordem do significante.” E é o que está na base da teoria lacaniana das transferências (ARRIVÉ, 1989), tal como ele a esboça sobretudo no *Seminário 3* sobre as psicoses e, depois, tal como ele a formaliza no escrito *A Instância da Letra* (1998).

E essa ordem dos significantes tem uma autonomia e leis próprias de funcionamento que, segundo Lacan (1985), podem ser depreendidas quando separamos, deslocamos radicalmente o significante do significado. O significante, em si, não tem significação. Revendo as teses de Saussure, Lacan diz que a delimitação dos possíveis sentidos, nessa tese, é sua relação diferencial com signos linguísticos circunscritos na cadeia falada. Nesse caso, dentro das transferências, do ponto de vista de Lacan, o que importa na cadeia da fala é um correr superposto de dois fluxos: o fluxo dos significantes e o fluxo dos significados, de modo a conseguir segmentá-los em unidades mínimas e ininterruptas.

Opondo-se a isso, Lacan relata que esses fluxos ininterruptos são interrompidos por uma ação autônoma do significante: “o significante detém o deslizamento, de outra forma indeterminado e infinito da significação – sempre fluida e sempre prestes a se desfazer” (LACAN, *apud* DOR, 1995, p. 39).

Mas o que acontece quando um significante se associa ao significado em um processo de transferência? Lacan chama de *ponto-de-estofo* transferencial esse momento em que há uma espécie de enlaçamento, de colchete, de amarração. E esse movimento de colchete se dá por efeito retroativo: “um signo faz sentido retroativamente na medida em que a significação de uma mensagem só advém ao final de sua própria articulação significante” (LACAN, 1985, p. 256). O significante, portanto, é um elemento-guia e impõe uma articulação, uma ordem, uma sintaxe transferencial. E, para se perceber isso, é necessário, segundo Lacan (1985, p. 256), a “dissolução do vínculo da significação intencional com o aparelho do significante (...) e a dissolução do vínculo interno do significante”.

(...) o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão. (...) Onde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento. Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante (LACAN, 1985, p. 505-506).

Ao se perguntar “o que é a metáfora”, tendo como pano de fundo essa reflexão sobre o significante e sobre a estruturação do discurso psicótico em *Psicoterapia da vida quotidiana*, Lacan dirá que é um trabalho transferencial que incide na substituição do significante, um trabalho que supõe o ponto de vista teórico da supremacia do significante em relação ao significado. É, pois, na “substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é de criação” (LACAN, *apud* ARRIVÉ, 1989, p. 107).

A metáfora, nessa acepção de transferência, é o elemento produtor de um efeito de sentido novo, e é o que permite um efeito de deriva de sentido que se diferencia de qualquer relação semântica particular entre as palavras da língua; ao contrário, ela cria, ela estabelece a presença do novo, do inesperado, dirá Lacan (1985), por um ponto de intersecção entre vários campos semânticos.

Essa fórmula da metáfora proposta por Lacan vai, então, colocar na forma algorítmica do processo de transferências aquilo que sinteticamente podemos tentar dizer: na transferência, onde há condensação, substituição, relação de similaridade, produz-se um sentido outro para um significante.

Ainda, acrescenta Lacan: “o importante não é que a similaridade seja sustentada pelo significado, é que a transferência do significado não é possível senão em virtude da própria estrutura da linguagem.” (LACAN, 1985, p. 258).

Ora, se elas se realizam no ponto onde não há sentidos é porque as transferências/metáforas, como bem sinaliza Pêcheux (2009, p. 240), primeiramente, são sempre marcadas não, necessariamente, por uma relação de substituição de significantes, mas também criadas por justaposição e por aposição de significantes, sendo, dessa forma, constitutivas do sentido; segundo, elas não se realizam no lugar das formações discursivas; e terceiro, elas são sempre determinadas por um sempre já-lá, uma região do interdiscurso, que não intervém jamais como causa global das transferências. Pelo contrário, o que

viabiliza a transferência é o inconsciente, lugar de cadeias de significantes que opera o que do sujeito se é possível presentificar pela falta de um sentido provisório.

Os significantes aparecem dessa maneira não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente, está ‘sempre-já’ desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no *non-sens* do significante (PÊCHEUX, 2009, p. 176).

Como dirá Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1996, p. 21), as transferências/metáforas estariam na base da significação das coisas e, por isso mesmo, são espaços interpretáveis da ideologia e dos deslizamentos de sentidos, pois não há sentido preso às palavras, nem sentidos deriváveis a partir de uma suposta literaridade. Ou, como o próprio autor reafirma: “O sentido é sempre uma palavra, uma proposição por outra. Os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certas formações discursivas vêm a ser o lugar mais ou menos provisório” (PÊCHEUX, *apud* ORLANDI, 1996, p. 21).

Ora, está em jogo aí tanto a possibilidade de se usar uma palavra ou outra, em função de relações de similitude (sinonímia), quanto a possibilidade de, nesse processo de substituição contextual de uma palavra por outra, chegar-se a um termo bastante distanciado do primeiro, mas que guarda com esse primeiro termo uma memória de sentido. Nesse caso, Diz Pêcheux (1990b, p. 96) que “chamaremos ‘efeito metafórico’³⁰ o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos ‘naturais’, por oposição aos códigos e às ‘línguas artificiais’, em que o sentido é fixado de antemão”.

Pêcheux propõe, então, um esquema para explicar esse funcionamento e, em seu esquema, o que se compreende é que, nesse incessante deslizamento de sentidos, neste processo perene de substituição de uma palavra por outra, chega-se a algo totalmente

³⁰ Pêcheux aponta a questão do efeito metafórico, de acordo com sua ‘biógrafa’ Malidier, no período denominado de ‘as grandes construções’ que é o tempo em que ele propõe a *Análise Automática do Discurso*. Se nessa época ele estava colocando alguns dos pilares dos trabalhos discursivos e, para tanto, estava formulando críticas ao estado dos estudos linguísticos e das ciências sociais, a questão da produção de sentidos e da metáfora retorna ao longo de sua obra de diferentes maneiras. Seja em função do lugar da AD, um lugar de tensão entre a história e a linguística; seja em função dos estudos que ele vai promover sobre a relação língua/real da língua/discurso. A língua para AD é inatingível, nela se apresentam pontos de resistência à univocidade lógica, resistência às tentativas de domesticação dos sentidos.

distinto, mas que guarda algo das relações de sentidos dos deslizamentos. Há, como diz Orlandi (1981), algo do mesmo no diferente. Isso acontece porque, segundo Pêcheux (1981), há a historicidade das posições ideológicas de cada sujeito em sua conexão com a língua e com o discurso que estabiliza/desestabiliza o encadeamento da cadeia significante, e, conseqüentemente, a virtualidade dos dizeres.

Diante deste quadro explicativo sobre o funcionamento do efeito metafórico dos sentidos, levantamos, neste estudo, a suposição de que o processo de inscrição de um sujeito em uma língua estrangeira se dá pelo estranhamento de algo familiar associado ao processo de transferência, já que esta compreende não somente o agenciamento da substituição de significantes, mas também a possibilidade de leituras de sentidos que mantêm o mesmo no diferente e a presença de efeito da ideologia, cujo papel é naturalizar o sentido para o sujeito no momento da enunciação. Estas manobras inconscientes do sujeito-aprendiz aparecem no discurso sob a forma de vestígios como atos falhos, lapsos, repetições e esquecimentos, que se abrem para ...

2.2.3 O equívoco enquanto efeito do real de não se fazer Um

Na necessária ilusão fundante (de sua unicidade e de ser origem do dizer), há uma falsa ideia de que a escolha das palavras é realizada por nós, mas, ao contrário, são elas que nos escolhem via inconsciente em manifestações que Freud denominará de formações inconscientes. Dessa forma, pensando a palavra como portadora em si mesma das razões e condições de sua produção e, na medida em que todo ato de linguagem supõe um sujeito, é possível situar o sujeito como um efeito de sua relação com a linguagem, contornado pelo desejo da falta que o constitui e que o divide para que possa habitar a linguagem e falar.

Esse sujeito do desejo fará, inconscientemente, emergir e expressar um desejo recalcado, seja na forma de chistes, de lapsos e, especificamente, aqui de equívocos entendidos como atuação do Real que “de algum modo mostra para o sujeito (moi) a sua falta e a incompletude do simbólico. Algo que imediatamente é resgatado, imaginariamente consertado (...) por essa instância do sujeito centrado (moi), que se representa (necessariamente) como unidade indivisa” (MARIANI, 2004, p. 40).

Nesses dizeres de Mariani (2005), temos o equívoco que aparece como reconstrutor da não unidade do sujeito, do não-todo da língua pela identificação imaginária lacaniana da fusão do eu com seu traço ausente que o completa (NASIO, 1997). É essa irrupção de

equivoco na língua que faz, por um lado, com que nos deparemos com a incompletude dessa língua, atestando assim a presença de um real que não pode ser dito, nem recoberto em sua totalidade e, por outro lado, nos depararmos com o fato linguístico do equivoco que revela ao sujeito que a língua é um sistema de diferenças, sendo assim também um sistema marcado pela incompletude. Ou seja, ver o real “aparecer” no equivoco revela ao sujeito sua incompletude constitutiva e interdita a esse sujeito o fazer-UM com a língua. Neste caso, para Milner (1987, p. 13), o equivoco é, então, trazido no discurso como um a mais de sentido e que por se apresentar “nascido da conjunção indevida de vários extratos: ele explode em univocidades combinadas” (MILNER, 1987, p. 13).

É precisamente em torno do que foi dito acima dessa língua imprópria, que se fecha à totalização e que toca o real pela falta, que Lacan utiliza o termo *lalangue* (alíngua) para designá-lo como conjunto dos equivocos, interpretações equivocadas do sentido da palavra, construções de acidentes. Ou, nas palavras de Milner, lugar em que se constroem as formações do inconsciente: “alíngua é aquilo pelo qual, de um único e mesmo movimento, existe língua [...] e existe inconsciente” (MILNER, 1983, p. 18). Sendo que nesse inconsciente, nas palavras de Lacan³¹, nada opera, a não ser o equivoco significante.

Citando Lacan, no texto *Só há causa daquilo que falha*, Pêcheux (1978) também, dirá que “essa causa que falha” se “manifesta” incessantemente na forma de equivocos no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas atuam no sujeito fragmentado. Assim, a máxima lacaniana “penso onde não sou e sou onde não penso” (LACAN (1957), 1998, p. 521) atesta a impossibilidade de o sujeito tornar-se “completo ao tentar fazer-Um com a língua e que algo escapa ao dizer desse mesmo sujeito” (LAUREANO, 2008, P.116).

É importante sinalizar que, no texto de Gadet e Pêcheux (1981), esse impossível do real sofre uma transformação advinda da relação com a história e o inconsciente. Existe, para os autores, um real da língua que tem a ver com a ordem da língua – ordem significante em funcionamento, marcada pela falha. Nesse caso, o equivoco é fundado pelo interdito. Existe também a ordem da história, o lugar do equivoco, que impede o sucesso total das identificações e obriga o sujeito a tomar uma posição, a interpretar. O equivoco assim é espaço de rearranjos de políticas que atravessam as línguas e de contradições das condições em que se realiza a prática linguística do sujeito falante.

³¹ “(...) l’inconscient, d’être ‘structuré comme un langage’, c’est-à-dire *lalangue* qu’il habite, est assujéti à l’équivoque dont chacune se distingue” (LACAN ([1972] 2001, p. 409).

No ponto em que o impossível, da ordem da língua, e a contradição, da ordem da história, se encontram, temos o equívoco como um espaço do duplo sentido, circulando entre um sujeito que se move, aparecendo entre significantes (pressuposto lacaniano), no discurso marcado pelo estável-instável, pela presença/ausência de um objeto que não existe senão por ilusão, por criação discursiva do equívoco. Uma criação discursiva que está todo momento, nesta pesquisa, atrelada à problemática residente do sujeito que fala (no materno) e o objeto de que fala (como estrangeiro). Pronta, então, a se desfazer, revelar-se, como lugares privilegiados de análise, de onde podemos observar a língua confusa/incompleta funcionando a partir de uma fala desejante, e, portanto, também marcada pela falta difusa que constitui os sujeitos.

A subjetividade, então desse sujeito – no que se mostra, no que se esconde, no que é transferência ou equívoco, no que se inscreve como homogeneidade – resulta do acontecimento da linguagem do sujeito que se (re)constrói nas constantes versões que elabora para si, tentando encontrar uma verdade, que é sempre transitória e fictícia, sempre sujeita a ser desbancada, sempre sujeita à discursividade do momento sócio-histórico entre línguas que se interditam ou não.

CAPÍTULO 3

A LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA INTERDITA(DA)

A língua só é a partir de mim. Ela é também isso de onde parto, me pára e me separa. É o que se separa de mim partindo de mim (DERRIDA, 2004, p. 83-84).

A relação entre Línguas Materna e Estrangeira no espaço da enunciação se configura, atualmente, no território brasileiro e de muitos outros países, num litígio de línguas que se refazem e convivem enquanto determinantes de identidades políticas de direito que se determinam nas relações das línguas e marcam seu lugar na sociedade.

Para chegar a essa reflexão, parti, primeiramente, do estranhamento que senti, à época da qualificação do projeto, quando a professora Celada indagou sobre qual seria a noção de Língua Materna trabalhada na pesquisa sobre a inscrição do sujeito entre línguas. E ao mesmo tempo não fez menção nenhuma à noção de estrangeira.

Como pesquisadora não havia dúvida nenhuma, pois a minha noção de língua, enquanto ideais de espaço de territorialização político e físico, estava bem configurada no ideal de representação de uma língua una, uma língua de identidade nacional e de toda uma política linguística que visa regular a LM. Nesse processo, o Estrangeiro seria a língua de um outro sujeito, enquanto língua de outro lugar, de outro povo, de outras pessoas estranhas, e não a “minha”.

Tomando esse estranhamento e a dúvida sobre essas outras línguas maternas, comecei a indagar se essa minha noção não estaria sendo dada em função de filiações teóricas do gerativismo e da psicolinguística onde a língua materna, em ordem cronológica, é a primeira a que o falante tem acesso, e que se define como um comportamento adquirido em determinado contexto de exposição do falante à língua. Enquanto, a Estrangeira estaria ligada ao consenso de realização por um processo de aprendizagem.

Não há dúvida de que esse é um caminho possível para entender o meu assujeitamento à concepção de língua materna enquanto identidade, mas, no entanto, muito simplista, pois toma a língua como objeto de aquisição e aprendizagem. Parafraseando Derrida, podemos dizer que, se a língua é o idioma onde o sujeito se sente em casa, a língua tomada enquanto objeto de ensino, exila, isto é, põe o sujeito fora da sua própria morada, lugar onde a língua do Estado garante sua hegemonia, e, num certo sentido, dá continuidade à ‘colonização linguística’.

Assim, penso, segundo a definição de Guimarães (2000a), que a minha noção de língua una pode ser encontrada no espaço da enunciação em que a língua é atravessada pelo político. Nesse caso, a importância de caracterizar a língua, tomando primeiramente a conjuntura do século XIX e após meados do século XX.

Nesses séculos³², a unidade linguística era buscada em cada país de forma a constituir um Estado político e geográfico e forjar a identidade una/ diferente, dentro de uma conjuntura estável. Assim, a inscrição do sujeito se deu por uma política linguística de regularização e territorialização da LM.

No Brasil, essa política ganhou visibilidade no Estado Novo, período em que outras línguas nacionais, que não o português, foram censuradas³³, de forma a tentar apagar a diversidade. Uma das formas de se criar uma unidade é se reconhecer como parte desta unidade e, para isso, enfrentar o outro é marcar uma oposição clara entre os de-dentro e os de-fora. Estabeleceu-se, então, uma disputa entre o nacional (o materno) e o estrangeiro, de forma a tentar apagar a diversidade. Naquele momento, quanto maior a oposição ao externo, mais se estreitava o envolvimento do indivíduo para com a pátria/nação.

É interessante que, em muitas definições, dessa época sobre a LM, estava a definição de interdição difundida, pelos meios pedagógicos, de que a LM, por ser adquirida por aquisição, era responsável pela constituição do sujeito, pois a mesma se encontrava – como bem alude Revuz (1992, *apud* SERRANI-INFANTE, 1997, p. 26) – nas bases de estruturação psíquica, ao mesmo tempo como matéria e instrumento.

Entretanto, é bom lembrar que essa interdição não deixa de funcionar como interdição de um certo modo de constituição do sujeito por meio de significantes, como foi descrito na subseção acima. Ela faz parte do movimento de identidades que determinam esses sujeitos nos termos de uma organização do real, em contexto histórico, e muito bem relacionado à política nacional de atestar a brasilidade e interditar a diferença, o estrangeiro.

Esse cenário do interdito ao estrangeiro começou a se modificar a partir da metade do século XX, quando a relação língua/Estado/nação foi inserida na concepção moderna de nação e se começou a questionar a legitimidade das línguas nacionais de um país coeso e homogêneo em face das demais línguas em áreas de multilinguismo.

³² Anterior aos séculos citados, o colonizador sempre tentou apagar a diversidade de línguas indígenas que havia no Brasil para impor o português como língua estrangeira.

³³ Ver as pesquisas de Payer (1999) sobre a censura aos imigrantes no Brasil.

Além disso, os territórios nacionais, de modo geral, não estão ameaçados; a geografia mundial está significativamente estabilizada de modo que a política linguística não necessita de uma “representação” desta estabilidade por uma materialidade linguística, como se deu no século XIX e meados do século XX, em que uma unidade linguística era buscada como identidade nacional para configurar um país como Estado.

Um outro ponto desta desestabilização da homogeneidade da LM foi realizada pelo processo de economia mundial globalizada, que estabeleceu um hiato entre língua e Estado, observado na predominância de algumas línguas politicamente fortes, como o inglês, que se sobrepõe às demais línguas, como língua-franca.

Essa desconstrução da unidade língua/Estado possibilita a convivência de mais de uma língua no mesmo espaço, sem questionar a identidade e unidade de um país. Não há, assim, em princípio, uma ameaça à existência de um país, enquanto tal, já que agora a língua se apresenta como a Língua nacional legítima porque foi eleita como materna. O que está em jogo aqui são as práticas de apropriação de uma língua e como elas se representam na história de forma a constituir uma identidade. Encontro aqui duas possíveis respostas sobre o porquê da professora Celada não ter feito alusão à Língua Estrangeira. Primeiro, porque, na sociedade brasileira contemporânea, o lugar discursivamente construído da língua inglesa como lugar de poder e de possibilidade de ascensão social está bem definido, colocando assim em funcionamento um imaginário em relação ao inglês. Segundo, porque não se define a língua por uma relação com uma ou outra língua. Há um espaço de outra ordem forjadora de identidade individual e coletiva, resultado de apropriações, subjetivações. Ou melhor, de representações e agenciamentos, no interior do qual o sujeito se sente em casa. Como bem afirmaram Pêcheux e Gadet (2004[1981]): para tornar o sujeito cidadão, este deve se “*livrar dos particularismos*”, entre eles a língua materna.

Assim, no espaço de enunciação da LM e da LE, há uma relação de litígio em que elas se aproximam, diferenciam-se e se refazem o tempo todo. Dessa forma, não há um lugar estanque para cada uma das línguas que possibilite se pensar numa especialização das línguas segundo categorias pré-estabelecidas. É a língua que constitui o sujeito, constrói e organiza sua relação com o real. Esse real está regulado por relações reguladoras que desenham o modo como se organiza a forma de se pensar ...

3.1 O QUE É UMA LÍNGUA DITA “MATERNA” OU “ESTRANGEIRA”?

Caracterizar ou descrever uma língua sempre é bem emblemático porque significa atestar a existência do pressuposto de singularidades presentes nessa língua que não haveria em outra. Além disso, essas caracterizações são apresentadas como um processo de práticas discursivas fundadas em construções de identidades que mobilizam o sujeito em sua relação com a língua.

Nesse cenário, aponta Dabène (1994), no capítulo 1 de *Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, que podemos encontrar abordagens simplistas construídas sobre a polarização binária que coloca a língua materna, por exemplo, tomada em relação a uma outra língua como paterna; a segunda língua; a terceira língua; e a estrangeira.

Outras que tomam a LM, diz a autora, como um percurso de vivências de linguagens adquiridas, primeiramente, com a mãe e o pai; em seguida adquirida por processo de organização cognitiva em contexto formal de ensino; e por último a LM poderia ser descrita como a língua que é adquirida naturalmente, isto é, que é adquirida através da interação com outros falantes, sem a necessidade de intervenções pedagógicas formais.

Dabène (1994), então, propõe a utilização de um conceito para o termo LM que englobe a noção de *língua vernacular*, *língua de referência* e *língua identitária*. A primeira noção diz respeito à língua enquanto um conjunto de práticas de interação que envolvem gestos e rituais de tomada da palavra e que constituem de fato o universo comunicativo. A segunda diz respeito à língua enquanto estrangeiras. E a última noção se relaciona à língua materna enquanto identidade social de filiações às instituições de um país.

Uma abordagem que descreve a LM dentro de uma construção histórica do sujeito é a de Andrée Tabouret-Keller ([2003]2004, p. 277), que traçou as raízes históricas dessa expressão de volta às suas primeiras ocorrências em textos da igreja do século 12. Tais raízes sobre a LM é usado para distinguir o vernáculo das línguas eruditas. Esta pesquisa trouxe à luz a "densidade metafórica" da expressão e redefiniu-a como uma "encruzilhada metafórica", cuja realização depende dos contextos históricos e sociais em que ela é usada.

Assim, seleciono duas abordagens que descrevem a língua materna: a de Melman (1992) e a de Fink (1998), para vermos como eles a tomaram em um processo de construção subjetiva.

Melman (1992), ao discutir as incidências subjetivas de imigrantes provocadas pelas mudanças de língua e país, defende que *a língua materna é a língua que interdita e imaginariza a mãe, e assim, é a língua do desejo*. Ele estabelece uma relação desta língua com uma língua estrangeira dita *paterna* que, no caso de imigrantes e povos colonizados, é a língua que interdita o desejo, isto é, interdita a LM para o sujeito. Segundo ele, nestas condições, a língua paterna seria a língua do mestre (a do colonizador ou do país para o qual se migra), e a LM seria a língua do escravo. Entretanto, uma vez habitado pela língua estrangeira ou paterna, e através dela podendo desejar, tal língua se torna materna. Isto é o que ocorreu em países de passado colonial, como o Brasil, por exemplo.

Lacan, retomado por Fink (1998), defende o conceito de que a LM é o inconsciente, tomando-se para isso que o inconsciente é o *discurso do Outro*. Esse Outro, usado em Psicanálise como o Outro com “O” maiúsculo é o outro que representa a alteridade constitutiva do sujeito e que é constituída exatamente de forma inconsciente. O Outro é o desejo dos outros ao redor do sujeito a falarem-no e subjetivarem-no. Isso porque o sujeito só se torna sujeito por ser dito por outros antes mesmo que venha a ser. Como descreve Fink, já nascemos em um universo linguístico, em um mundo de linguagem do qual somos consequência enquanto sujeitos. Aos pais é quem cabe o papel de primeiramente classificar fome, frio ou dor para o bebê, antes disso, o choro do bebê não tem sentido por si só, ele é somente um ser biológico. E é nesse processo de ser dito e de ter seus atos ditos por outros que o bebê se subjetiva e ascende ao mundo da linguagem, quando de fato se aliena de sua mãe. Ou seja, tomando o próprio Lacan, o sujeito nasce ser biológico e morre quando adentra como ser de linguagem.

Como explica Fink (1998), retomando as palavras de Bergson: a linguagem prova aí estar “cravada nos viventes”, nossos corpos são inscritos por uma linguagem anterior a nossa existência e são por isso escritos com significantes.

Este conceito é para nós, essencial, já que, da mesma forma, consideramos que a LM é exatamente a língua da constituição do sujeito, a língua que verdadeiramente funda o sujeito e o funda com a alteridade constitutiva, aquela na qual o sujeito instaura o desejo do Outro, da mãe, em primeira instância, mas que se desloca para outros, ao longo de sua existência. Em outras palavras, a LM carrega a interdição instaurada pela mãe e, ao mesmo

tempo, instaura o desejo pelo objeto interditado. Tal desejo passa a não ser reconhecido pelo sujeito, mas habitado estrangeiramente no sujeito pelo inconsciente, de onde emerge o desejo. Nestes termos,

(...). Aprender uma língua é deslocar do desejo desse primeiro Outro e instaurar um outro Outro, ou um outro desejo no lugar, mas tendo sempre aquele como referência. Isso poderá ser fonte de sofrimento ou de prazer e a causa desse sofrimento ou prazer encontra-se instaurada no momento de inscrição do sujeito na sua LM. Neste sentido, os efeitos de sentido de “estrangeiridade” estão inscritos no corpo do sujeito em sua LM (MASCIA; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 90).

Ou seja, segundo os autores, o sujeito é marcado desde sempre pelo desejo da LE, podendo ser vivenciado de modo excitante ou angustiante. Porém, para sempre e irremediavelmente, “o estrangeiro habita[rá] em nós” (KRISTEVA, 1994, p. 10).

A partir desse momento, o que podemos aqui compreender como LE é o mundo da língua de estrutura e acontecimento outros ao qual o sujeito tenta se ajustar. Assim, como já foi subjetivado pela LM, o papel da LE é diferente. O sujeito não se funda sujeito pela LE, mas sim revive e re-arranja a constituição instaurada pela LM de modo a tornar-se um outro sujeito.

A LE, por ter este caráter diverso da LM, é a língua que pode manter-se para o sujeito apenas como estrutura e não como acontecimento. Essa consideração diz respeito ao fato de que, como é possível observar, a produção de sentidos por um sujeito não necessariamente está associada a uma mudança da posição de sujeito na LM para uma posição de sujeito na LE. Há sujeitos que não produzem, na LE, enunciação de fato, mas sim enunciados, que têm as formas desta língua, mas os sentidos da LM. Nestes casos, o que ocorre é uma produção de sentidos que está ligada quase que exclusivamente ao que é da ordem do intradiscursivo (que é a ordem coesiva do discurso, isto é, das relações estabelecidas entre os termos que constituem um texto entre si), e não ao que é da ordem da memória discursiva da LM. Neste sentido, a relação do sujeito com a estrutura da língua é uma relação termo-a-termo, isto é, entre os termos de sua LM e os da LE, numa tentativa de viver a possibilidade de uma literalidade de significados entre as línguas.

Segundo Coracini (2003, p. 148), esse desejo de retornar, de reviver sentidos perdidos constrói a ideia de que a LE pode ser o lugar, “onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, diferentemente da LM, lugar de recalçamento

dos desejos do sujeito”. A LM apresenta-se como a “sombra” da mãe que diz o que pode e o que não pode ser dito. Já para a LE, a mãe não está mais lá e tudo pode se dizer, o sujeito pode se soltar, “errar”, cometer “equívocos”, deixar vir à tona tudo aquilo que estava recaiado na e pela LM.

Ora, esse cenário parece revelar um desejo não realizado, suspenso, instalado pela busca por um sentido familiar e pelo desejo de reencontrar um outro diferente/estranho de si. Dessa maneira, há a não-realização de nenhuma língua completa. Ambas se constituem em ordens diferentes. Ambas se complementam. Ambas escapam ao controle do sujeito-aprendiz, pois as mesmas são marcadas pelos efeitos da articulação d()...

3.1.1 O Estranho e o duplo

Freud³⁴, no seu célebre artigo “O ‘estranho’” (1919), defende a tese da imanência do estranho no familiar. Para isso Freud descreve o campo do *Unheimlich* como uma palavra – privilégio da língua alemã – ligada à estranheza ou estranhamento, no qual *heimlich* refere-se a algo familiar que coincide com seu próprio oposto *unheimlich* – não-familiar, estranho, sinistro, inquietante.

A fim de não se limitar ao significado alemão e encontrar definições que poderiam levá-lo ao aprofundamento de sua pesquisa, Freud buscou, com ajuda de Theodor Reik³⁵, o conceito de estranho em outras línguas. Essa necessidade de levantar as diferentes significações do estranho se deve, não obstante, ao fato de que para Freud a própria língua seria, também, uma língua estrangeira³⁶.

Nesse sentido, tem-se o termo *unheimlich* (FREUD, ([1917][1919]2006) que, em latim significa o *locus suspectus*, o qual refere um lugar estranho; na língua grega, o estranho remete ao estrangeiro; ao passo que na língua francesa, o estranho aparece sob a

³⁴ Freud encontrou na literatura alemã um indício anterior a respeito do estranho. Trata-se de um artigo de Jentsch, de 1906, o qual trazia a ideia de que o fator essencial na origem do sentimento de estranheza seria a incerteza intelectual. Tal incerteza poderia se expressar em relação ao ambiente, ou seja, quanto mais orientado no ambiente estivesse um sujeito, menos ocorreria a ele a impressão de algo estranho, e vice-versa.

³⁵ Theodor Reik foi doutor em filosofia pela Universidade de Viena e foi um dos primeiros colaboradores de Freud, tendo exercido importantes funções no Instituto Psicanalítico de Viena e publicado obras de valor reconhecido por todos os especialistas, algumas delas premiadas pelas associações psicanalíticas. Acha-se atualmente em Nova York, onde foi diretor da Sociedade de Psicologia Psicanalítica.

³⁶ A investigação de Royle (2003) nos convida a pensar em qual língua seria correto definir o estatuto do estranho, pois o estudioso parte da intuição de que Freud já teria dito de antemão que não importa qual seja a língua que um pesquisador estude o estranho, ela sempre será estrangeira.

forma do *inquiétant*, do *sinistre*, *lugubre*, de algo como não estar à vontade, de não se sentir confortável, de estar ou se sentir constrangido; na língua espanhola, a palavra “estranho” aparece como *sospechosa*, *de mal auguro*, *lúgubre*, *sinistra*; no árabe e hebreu, estranho significa demoníaco, horrível; e na língua inglesa, tem-se o *uncanny* (que tem relação com sagaz) *uncomfortable*, *uneasy*, *gloomy* (ligado à melancolia, ao desconforto), *haunted* (assombrado) *repulsive* (repulsivo).

Com essas definições, é possível tecer novas relações com a palavra alemã *unheimlich*. Além do assustador e familiar, podemos inferir os termos *lugar estranho* (que pode se articular à ideia de Jentsch, citado na nota de rodapé anterior, de uma pessoa desorientada no ambiente) *estrangeiro* (que pode dar a ideia de alguém vindo de outro lugar), *sinistro* (que se relaciona ao lado esquerdo, em espanhol), *lúgubre* (relacionado à fúnebre, à morte), *suspeito* (que não se pode confiar), *inquietante* (que pode gerar ansiedade), *sagaz* (astuto, clarividente).

No oposto alemão da palavra *unheimlich* (estranho), ou seja, *heimlich*, Freud encontra duas curiosas definições, retiradas do *Wortebuch der Deutschen Sprache*, um dicionário de 1860, escrito por Daniel Sanders. Na primeira definição, Freud encontra o *heimlich* como familiar, doméstico, íntimo, amistoso, obsoleto, alegre, disposto, sendo aplicado também para o tempo. Já na segunda definição, o termo aduz ao oculto, ao íntimo, como algo escondido dos outros, encontro, caso de amor, lugar ou comportamento estranho. Assim, temos em *Heimlich* uma palavra ambígua que pertence a dois conjuntos de ideias diferentes: de um lado, familiar e agradável, de outro, o que é íntimo e está oculto. No dicionário de Grimm (1877), Freud encontra o *Heimlich* como o ligeiramente diferente, livre de fantasmas, familiar, afastado dos olhos de estranhos, secreto, místico, alegórico, e, por fim, inconsciente.

Além destas pesquisas acerca do conceito do estranho, Freud buscou seu significado em eventos e fenômenos que causam estranheza. Dessa forma, Freud ([1917][1919]2006) constatou que aquilo que retorna e nos assusta não é nem algo absolutamente diferente, novo, desconhecido ou estranho, nem algo totalmente idêntico, velho, conhecido ou familiar. O que retorna e assusta é próprio do inconsciente: o igual como diferente, o passado enquanto novo, o familiar sendo estranho, o conhecido, desconhecido. É, como diz Lacan (1953, p. 260), “o capítulo de minha história, que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado”. Mas a verdade desses dizeres pode ser reencontrada, pode ser decifrada como um hieróglifo, uma

inscrição significativa, pois a ideia é o mais familiar, o mais estranho, aparecendo, assim, como o duplo do mesmo.

Sobre o duplo, Freud ampara-se nos estudos de Otto Rank, psicanalista que em 1914 havia publicado um estudo sobre o *duplo*. De acordo com Rank (1976), o duplo consiste em uma segurança do narcisismo contra a destruição do eu e uma negação do poder da morte. Sua concepção está, com efeito, arraigada na produção literária de sua época – no que tange àquela que gira em torno de tal tema. Rank toma tal material como marca indiciária da condição do próprio autor, na medida em que compreende que tais *ficções* incorrem numa espécie de deslinde autobiográfico, de reduplicação do eu do autor. Isto é, para Rank, existe uma correlação direta do escrito com o psiquismo do escritor. O duplo, nesse sentido, ocuparia o espaço da sombra, dos fantasmas que retornam, dos reflexos perdidos, de sujeitos que na ficção procurariam persistir à morte.

Freud utiliza-se de grande parte deste estudo de Rank sobre o duplo, mas vai além do que este ao afirmar que o duplo, além de estar relacionado ao narcisismo, articula-se ao estranho, na questão da repetição e do retorno do recalcado. Dessa forma, para Freud (1919, p. 294): “a qualidade de estranheza só pode advir do fato de o 'duplo' ser uma criação que data de um estágio mental muito primitivo, há muito superado (...) em que o 'duplo' tinha um aspecto mais amistoso”. Mas, escreve Freud (1919, p. 295), “quando esta etapa está superada, o duplo inverte seu aspecto. Depois de haver sido uma garantia de imortalidade, transforma-se em estranho anunciador da morte”; logo, uma experiência de perda de identidade, já que esta pressupõe uma unidade.

Como podemos perceber, essa ideia de Freud guarda semelhança com o entendimento lacaniano acerca do estranho, o qual postula que o estranho surge quando a *falta*³⁷ assume uma imagem, visto que ela de fato deva ser sem imagem. Portanto, É importante observar, ainda, como Lacan trata dessa temática do *unheimlich* freudiano quando também aborda o conceito de angústia no *Seminário*, livro 10 (LACAN, 2005).

Lacan (2005) parte da própria definição de sujeito como determinado pelo significativo, como constituído pelo traço unário³⁸, o qual precede o sujeito. Na relação ao

³⁷ A falta é uma condição do ser falante, condição de ser sujeito, que atribui a ele uma incompletude geralmente despercebida nas imagens que enganam o desejo do sujeito.

³⁸ Como explica Lacan (1998c, p. 135) no livro 11 de *O Seminário*, o traço unário promove e demarca o ponto de identificação e diferença dos significantes de uma cadeia. Trata-se, em suma, de uma identificação a um traço único através do qual o sujeito pode se reconhecer e se diferenciar dos demais. É um referencial simbólico que sustenta a identificação imaginária.

Outro³⁹, o sujeito se inscreve como resultado dessa marca significativa. Mas há um resto, algo irracional e enigmático, ou seja, o *objeto a*⁴⁰ (objeto causa do desejo), que comprova a alteridade do Outro (LACAN, 2005). Esse resto se refere, por seu turno, a um objeto que escapa à imagem especular, que escapa ao sujeito, e faz o sujeito se perguntar o que o Outro quer dele. Assim, a angústia adviria quando um mecanismo faria surgir alguma coisa *unheimlich* no lugar do objeto *a*, como imagem da falta, fazendo a falta faltar.

É importante destacar, a despeito das formulações lacanianas sobre angústia, que esta se diferencia estruturalmente do *unheimlich*, apesar das relações traçadas entre os dois conceitos. Segundo Vieira (1999), que realiza uma leitura atenta do *Seminário*, livro 12, de Lacan, o estranho se estruturaria a partir da imagem do outro no reflexo especular, duma imagem capturada pelo olhar que faria emergir uma primeira ideia do eu. Já a angústia não teria causação, sendo seu objeto vazio, sem imagem, sinal da falta e motivo de desejo.

Conforme Bley (2005, p. 55), nessa complexidade necessária do estranho-familiar, “o que se tornou alheio, estrangeiro (*unheimlich*) está associado ao processo de recalque, onde como estranho retorna inquietante”. E prossegue: “neste sentido, o desconhecido como o não nomeado, separado do familiar, de certa forma, absorvido por alguma representação como no lugar da coisa, abriga algo não identificado como si próprio ou outro”. E ainda, “Como resto de imagos, o estranho variável para cada um, não cai, necessariamente, sob um recalque definitivo. Pode estar rejeitado, recusado ou ainda em reserva de ser construído, falado, elaborado”.

Julia Kristeva, na sua releitura do ensaio freudiano, afirma em *Estrangeiros para nós mesmos*, que o “estrangeiro nos habita”. Em suas palavras, “o estrangeiro não é nem uma raça nem uma nação. [...] Inquietante, o estranho esta em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos” (1994, p. 190).

Essa condição de estrangeiro, portanto de estranho que nos habita – tal como proposto por Freud e revisitado por Kristeva –, também é convocado, dentro de uma

³⁹ O Outro, ou o Grande Outro, é a Alteridade que permanece para além das representações e identificações imaginárias proporcionadas pela relação com o pequeno outro, sendo assim uma dimensão radicalmente anterior e exterior, à qual o sujeito se sujeita. Essa dimensão pode ser confundida com a própria ordem da linguagem (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 282-283), pois seria o lugar da palavra, que indica o que deseja o inconsciente; enquanto o outro (*autre-a*) é o semelhante, ou o objeto que confere ao sujeito a dimensão de sua alteridade.

⁴⁰ **Objeto a** é um conceito laciano para designar o objeto causa do desejo. Não é um objeto do mundo, mas cria um campo ilusório, nem interior e nem exterior ao sujeito, que pode fazê-lo ligar-se a qualquer objeto. Ele é o ponto de intersecção entre os registros Real, Simbólico e Imaginário (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 278-279).

abordagem entre as línguas materna e estrangeira por Revuz (1998), que afirma que a LE é o estranho que questiona a relação do sujeito com o familiar da LM e que desloca nosso dizer, ao mesmo tempo estranho e familiar, condicionado por circunstâncias históricas e de ordem do inconsciente.

Refletindo sobre as abordagens descritas acima, formulamos que a concepção de sujeito de linguagem, que adotamos, nos permite tomar o “estranho” como um elemento organizador na relação entre línguas, não como mecanismo para diferenciá-las, mas que o mesmo as coloque, como diz Freud ([1891]1977), *nas mesmas áreas*, que as tome principalmente enquanto elementos de linguagem, de maneira que se possa entender a relação com a LE como uma leitura que o sujeito realiza a partir da LM.

3.1.2 O sujeito de língua materna e o sujeito na língua estrangeira

Com base nas ideias desenvolvidas por Derrida ([1972]2001) e Deleuze ([1986]2005), o sujeito, nos tempos modernos, pode ser pensado como fragmentado e sedimentado por ser constituído de subjetividades partidas, de modo que sua constituição nunca é completa, sempre é um “ser em devir”, não realizável.

Tal postura tem uma proximidade com a concepção do sujeito na perspectiva discursiva: qual seja, a de sujeito constitutivamente descentrado, marcado historicamente e atravessado por discursos, os quais se inscrevem numa formação ideológica. Ou então com a concepção de sujeito da psicanálise, marcado pelo inconsciente e pela falta do não-sentido historicizado. Um sujeito como efeito imaginário entre o uno e o múltiplo, entre o mesmo e o diferente.

Nesse sentido, a noção de sujeito não pode ser definida como uma identidade fixa, fechada, sistematizada, mas como algo que envolve o movimento/agenciamento da história, o deslocamento de posições-sujeito. Pensando sobre os agenciamentos do sujeito na história das relações entre a LM e a LE, destaco a citação de Revuz (1998):

a língua estrangeira, é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Esta língua da primeira infância parece ser uma língua que não aprendemos, essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido (REVUZ, 1998, p. 215).

Podemos observar pela citação acima que ao ser instituído um lugar primeiro para a língua materna e um segundo lugar para a língua estrangeira, instauraram-se os efeitos de um agenciamento do sujeito em duas posições também diferentes, construídas como uma entidade **singular**, que foi sedimentada dentro de um lugar que lhe é de direito, e **distinta**, que desliza, opera para transformar suas próprias práticas.

O sujeito sedimentado afetivamente pelo amor à língua materna, que, quando criança, encontra na linguagem a forma de dizer seu desejo, denominamos “sujeito de língua materna”. Esse sujeito falado se faz a partir da evidência de que a existência no mundo resulta dos desejos de outros, seus pais. Assim, carrega consigo o desejo, a falta, a dependência do outro que o moverá em busca de algo que o desestruturou e esfacelou: a continuação do ser origem, como vínculo afetivo. Nesse caso, isso nos faz pensar que normalmente, por um efeito da ideologia, não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, a não ser quando nos deparamos com outra, que parece diferente, mas que, como Kristeva (1994, p.9) diz: “o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades”.

O que Kristeva nos revela é que, no interior de um sujeito afetado pelos dizeres do materno, há um outro sujeito distinto, um sujeito do discurso do outro que se põe como “sujeito estrangeiro na língua”, mexendo com uma identidade aparentemente estável e que diz respeito à sua condição de se vislumbrar a partir dos discursos do outro sobre si. Serrani-Infante (1998) revela que o sujeito, na língua estrangeira, “quando toma a palavra, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”. E mais, “ao tomar a palavra somos tomados pela língua” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.256).

Nessa especificidade de seu sentido psicanalítico, não consideramos que as posições dos sujeitos ocorram entre duas pessoas diferentes, mas em uma identificação de posição entre duas instâncias, duas posições no campo do inconsciente. Lacan, em sua leitura de Freud, radicaliza ainda mais essa subversão do sujeito, por considerar que a relação entre sujeito familiar e sujeito estranho se transforma em um “processo de causação do sujeito” do inconsciente, em que não é a posição de A que se transforma em posição B, mas que B, efeito do devir, é que produz A em um sujeito despedaçado e incompleto. É esse outro que dispersará e clivará a subjetividade no mesmo e em um

diferente, indicando, assim, que a (des)construção das fronteiras das posições assumidas pelo sujeito se apresentam tênues de possibilidades e impossibilidades.

3.2 ESCRITA E SUBJETIVIDADE

Desde a Antiguidade, a escrita⁴¹ foi relegada a um plano menor em relação ao que seria a fala, a oralidade do discurso. Esse privilégio concedido à fala e que permaneceu consolidado em toda a metafísica ocidental, é o que Derrida, em *Gramatologia* (1974), tenta desconstruir a partir do diálogo de que a escrita, como todos os acontecimentos sociais, está historicamente entrelaçada a outros acontecimentos e que sua produção é fruto de permutas e ideais partilhados socialmente e de uma alteridade em continuidade ininterrupta.

Sobre esse ato de escrever, assim se posiciona Derrida (1974):

Entre as palavras, entre a própria palavra que se divide em dois (nome do verbo, cadência ou ereção, buraco e pedra), fazer passar o talo muito fino, apenas visível, o insensível de uma alavanca fria de um estilete (francês: scapel) ou de um estilo para enervar, depois degradar enormes discursos que terminam sempre negando mais ou menos, pela atribuição de um direito de autor: “isso me acontece”, a assinatura é minha (DERRIDA, 1974, p. 9).

Escrever, portanto, é, para Derrida, sentir-se autor ao levantar a pele das palavras, fazer incisões e inserções de si nos discursos do outro (*As idéias já estavam lá. É só buscá-las* – como diz um dos sujeitos da pesquisa⁴²). É (re)construir o desejo de controle total do texto, das convenções, das leis e das normas sociais estabelecidas pela estrutura composicional (*Com este modelo eu pude organizar minhas idéias e argumentos numa ordem lógica* – diz outro sujeito), mesmo que o sujeito-autor não perceba que a ideologia

⁴¹ *Écriture* é um termo que sofre derrapagens entre escritores como Derrida e Barthes, que respectivamente, fazem referências à todas as “modalidades não fonéticas” e a “escrita do escritor”. Em termos conceituais, *escritura* e *escrita* contornam significados distintos, havendo na primeira um toque de sensibilidade, talvez um clamor artístico, pois esta desenvolve a criação, retratando novas línguas e trazendo elementos terceiros para construção de histórias ou palavras; enquanto a segunda, caracteriza-se por ser mais rígida, com destaque para o seu teor linguístico. No Brasil, noções de escrita e escritura têm sido usadas sem traços de distinção.

⁴² Os enunciados, utilizados neste capítulo, foram escritos pelos sujeitos que participaram da pesquisa e coletados dos diários reflexivos sobre o processo de escrita dos textos.

refrata dizeres, isto é, os distorcem e, dessa forma, ele produza um texto marcado pelo que acredita ser o “real”.

Essa sensação de onipotência, de se poder dizer escrevente-adulto em LE, só se torna possível por uma operação de identificações que o faz encontrar naquilo que imagina traços de si, que constituem o seu inconsciente (*Como a problemática tinha relação com a realidade brasileira busquei trazer elementos desta para a construção do texto*); ou, então, encontrar aí um modo de ver verbalizado o que sua língua-cultura, dita materna, interdita e isso o atrai (*Ler primeiramente em inglês me deu liberdade ao escrever um texto*) e o trai (*O mais difícil é descrever algo que não tenho muita familiaridade ou que o assunto não me atrai*). Mas essa mesma identificação pode significar, também, por outra via, o não reconhecimento de si que retorna pela via do outro (*Tive dificuldades com ‘however’, porque ele pode assumir lugares diferentes que não assumiria em português*). Neste caso, fragmentos do outro enlaçam-se em seu inconsciente, capturando-o, e o material vivido das experiências, da observação do outro, com que, de alguma forma, relacionou-se, muda, desloca-se subjetivamente e assume sentidos.

Sentidos esses que, a partir de Pêcheux (2010), podemos discutir que estão construídos no texto e envolvidos numa complexidade de outros sentidos, pois o texto acadêmico didático em LE não se circunscreve a uma percepção prevista do sentido das palavras, mas é o resultado das relações (presentes ou passadas) socialmente dispostas na memória discursiva do contexto em que estuda esse sujeito-aprendiz. Assim, cada produtor de um texto só pode falar do lugar que ocupa no discurso e, por isso mesmo, as suas formulações não se ligam apenas às escolhas segundo regras da língua, mas envolvem um conjunto de valores inscritos no interdiscurso e marcados pelas condições de produção que circundam o texto e a construção de “língua”.

Nesse contexto, o “aparecimento” da escrita em LE é acontecimento projetado, que, em um primeiro momento, dá-se institucionalmente, pela via do sujeito professor/pesquisador que legitima o aprendiz na posição de (suposto) produtor de texto; e, em um segundo momento, que se realiza demarcado e dirigido por uma perspectiva de escrita-a-ser, de (ver)ser realizada por identificações imaginárias do sujeito-aprendiz em relação a si mesmo como autor-leitor⁴³ (*Ainda escrevo como escreveria em português – a construção da lógica – e precisaria de mais conectores equivalentes ao português/como*

⁴³ Segundo Gregolin (2001, *apud* FERNANDES, 2009, p. 409), “todo autor é sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por descontinuidades e por dispersões”.

leitor, eu busco interagir com as idéias e opiniões no texto); em relação ao interlocutor-leitor (ao escrever, tenho compromisso com o leitor para que ele possa ter acesso a diferentes pontos de vista); e em relação aos papéis desempenhados por si (Como escritor, eu tenho o papel social para com meu leitor de elucidar algumas questões com o meu ponto de vista, de forma a contribuir com meu debate).

Com base na formulação foucaultiana (1995) de que todo enunciado faz parte de um conjunto de outros enunciados, podemos observar que a escrita do sujeito-aprendiz em LE comporta dizeres interligados a enunciados já-ditos anteriormente – discursos da escrita como habilidade, como prática social, como processo cognitivo –, inseridos numa memória discursiva sobre o/a uso/finalidade da escrita no processo de ensino-aprendizagem, mas que o sujeito-aprendiz não tem consciência, posto que a ideologia trabalha nele criando a ausência de sentidos e de discursos anteriores. Nesse caso, essa escrita é um acontecimento irrepetível, porque está situado socialmente (em uma universidade brasileira, no curso de letras) e mantém marcas da singularidade do aluno num conjunto histórico de regularidades discursivas.

Por essas marcas feitas e outras encontradas na construção discursiva de natureza escrita, e ancoradas na observação de Foucault (2006) – quando o mesmo afirma que a produção de discursos sofre controle de procedimentos externos, internos e de circunscrição – é possível reconhecermos que há modelos legitimados de discursos da escrita construídos como representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de um texto: Discursos sobre conhecimentos do que pode e do que deve ser dito na atividade escrita (*Primeiro listei os contra-argumentos para mostrar que o argumento mais forte que não tinha envolvimento com os escândalos seria o fato do Ronaldo ser um bom jogador. Este é o ponto de maior relevância*); discursos sobre procedimentos de escrita enquanto políticas normativas (*Após reler o texto, tentei identificar em que parágrafo os argumentos eram contra ou a favor do tema. Então, usei primeiro aqueles que introduzem o assunto; depois os que mostravam vantagens e em seguida as desvantagens, para no final utilizar os conclusivos*); e discursos avaliativos de escrita em bom estilo (*O modelo ajudou a estruturar de maneira mais adequada e eficiente as sentenças entre si*).

Tais relatos apontam para aspectos de um processo de escrita reunidos em um agenciamento ao mesmo tempo familiar, por estar assentado na tradição de ensino formal nacional de LM; e complexo, por ser possível entrever a existência de posições conflitantes entre dois lugares: a luta entre o querer dizer e o poder dizer em uma escrita em LE.

Nesses agenciamentos, a subjetivação é o que podemos chamar de “enlaçamento do simbólico no homem”, como propõe Mariani (2006), ou “composição de forças, práticas e relações que tentam transformar –ou operam por transformar – o aprendiz agenciador de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles”, como interpreta Rose (2001a, p. 143)

Por essa compreensão da subjetivação, não podemos pensar que a escrita em LE seja somente uma instância de representações dos discursos da LM. Ela é também (re)construção de algo que não existe em si mesmo, mas no deslocamento, por meio da experimentação em outras discursividades, por um poder/dizer com o outro, mesmo que lhe cause estranheza (*Ao escrever eu procurei não traduzir em inglês o que eu estava pensando em português. Lá é diferente*).

Na concepção de Barthes ([1978]2002, p. 27), a escrita é levada a deslocar-se porque ela teima “– teimar no sentido de resistir e subsistir aos discursos tipificados, conduzir-se até onde não é esperado” como tecido diferente que, segundo Barthes ([1973]2004 p. 74), “se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia”. Nesse contexto, vislumbrar a escrita é focar as cenas e as representações de seus atores, que se expressam por meio de processos de subjetivação, fios esses que se dispersam e se deslocam e que fazem com que a autoria possa ser construída a partir de uma função-autor assumida em determinadas discursividades.

3.2.1 Autoria e condições de autoria em LE

Ao considerar que o ato de escrever instaura no sujeito uma necessária condição de exílio enquanto tecida por uma escrita de (re)significações a partir dos discursos outros, percebe-se a pertinência da ideia de um apagamento do lugar/sujeito para que o lugar/autor possa advir. Esse autor se fundaria, então, na medida em que cumpre a função de instaurador de discursividade.

Tal concepção foi percorrida por Orlandi (1988) ao propor que a autoria⁴⁴ é um princípio extensivo a qualquer discurso, inclusive o escolar/acadêmico. Entende-a como a

⁴⁴ Citamos Foucault, nesta nota, pois foi o mesmo que, em 1969, fez referência a questão *morte do autor*. Todavia este trabalho não compartilha com a noção de autor, do teórico. Assim, segundo Foucault (1998, p.

função que, pensada na produção textual escolar, está mais próxima da “exterioridade”, e que, portanto, a que exige do sujeito maior responsabilidade pela organização dos dizeres discursivos.

Discorre, ainda, que tanto “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria”, quanto esta unidade se constitui a partir da articulação das inúmeras posições que o sujeito pode ocupar no mesmo. Nestes termos, segundo Orlandi (2006), há a função-autor toda a vez que “o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 2004, p. 69), e também, quando este produtor faz “uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade (...). Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (ORLANDI, 2006, p. 79).

Para estabelecer uma relação com a exterioridade e a ideologia da qual compartilha, é preciso que o sujeito-autor inscreva o seu dizer no “espaço da interpretação, espaço do possível, da falha [...], do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante” (ORLANDI, 2004, p. 22). Compartilhando com Orlandi essa fala, Tfouni (2008, p. 141-142) discorre que “o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equivocidade da língua”.

A mesma trajetória faz Gregolin (2001, p. 65), quando formula que o ato de interpretar exige que todo autor seja sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por descontinuidades e por dispersões. Neste caso, “quando o autor lê o trabalho do outro e produz um novo texto, ele explicita sua relação com um saber, criando o espaço de uma ‘representação’, de uma figuração em que ocorre a substituição de um trabalho de lacuna por uma presença de sentido” (GREGOLIN, 2001, p.65),

Na perspectiva dos autores citados, portanto, *autoria* não é sinônimo de *criatividade*, tal como normalmente se entende esse termo. Respeitadas as diferenças, essas

45): “O nome de autor serve para caracterizar um modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer *isto foi escrito por fulano ou tal indivíduo é o autor*, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto [grifo do autor]”.

perspectivas permitem pensar a autoria como formas específicas de estabelecimento de relação com o outro quando da produção textual.

Segundo Coracini (2003), a autoria em uma língua estrangeira dá-se por um processo de ressignificação nas condições de produção de uma outra língua, marcada por novos confrontos-conflitos entre as formações discursivas que já fazem parte do sujeito com as formações discursivas ou os modos de significação da LE. Além disso, há uma espécie de estranhamento em termos de subjetividade na medida em que “é preciso se inventar para dizer eu”, sinaliza Revuz (1998, p. 229), em sua visão psicanalística. Neste caso, essa subjetividade tende a se modificar indiferente à vontade do sujeito, pois a LE não é um sistema vazio de sentido, isto é, ela apresenta uma determinada ideologia que se coloca constantemente em conflito com a ideologia da LM, sem, entretanto, eliminar esta que o constituiu (BOLOGNINI, 2003, p. 191-192)

É importante observar que o processo de autoria em LE nem sempre é confortável e óbvio. Isso decorre do fato de que o sujeito-aprendiz, ao se posicionar numa língua estrangeira – ainda que sua proficiência linguística seja considerada boa em termos de padrões tradicionais – manterá uma relação de estrangeiro, pois o mesmo provavelmente não apresentará a mesma, naturalidade, isto é, proximidade com a história e com a cultura que um falante nativo. Na realidade, o que esse sujeito fará serão *gestos de interpretação*, ou seja, ele:

atua discursivamente com a convicção da transparência da linguagem e com a concepção de certo e errado, convicto de que seus enunciados são corretos. Porque essa certeza é a marca ideológica do falante de língua materna, ele não tem consciência de que os sentidos podem ser outros nem de que os gestos de interpretação sempre podem ser outros. A sua certeza embora ilusória, é a de que ele está certo (BOLOGNINI, 2003, p. 193).

Reflexões em torno dessa disciplinarização da língua e dos alunos são formuladas por Silva (2002) que a posiciona na história da escolarização no Brasil e a descreve como a responsável pela convocação do brasileiro à posição de aprendiz de uma língua “como objeto de conhecimento e como elemento estruturante de individualização do sujeito”. Segundo Auroux (1992), por essa posição-sujeito, engendram-se processos de identificação que se filiam a formações imaginárias da língua enquanto saber metalinguístico e pilar do ensino pela gramática e pelo dicionário. Consequentemente, a língua passa a ser uma construção dada pelo imaginário de unidade, de uniformidade e de

forma normatizada, o que reforça o imaginário de que o aprendiz tem domínio sobre sua língua e, ao mesmo tempo não a sabe, quando posta em relação à outra (Assim: *Tive dificuldade com o vocabulário, pois não domino a língua inglesa como domino a língua portuguesa*, vai derrapar para outro sentido de efeito: *Domino o português porque desconheço o domínio desta em outras instâncias*).

Retomo as palavras de Pêcheux (1997, p. 84) para explicar que as formações imaginárias fazem com que haja uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Neste caso específico acima, o aprendiz projeta a imagem de si como incapaz de produzir um texto em língua estrangeira, além de uma imagem do referente (a língua estrangeira) como um objeto simbólico extremamente distante e quase completamente inassimilável.

Segundo Orlandi (2002, p. 128), a representação da língua como gramática (em um país colonizado) “é instrumento de legitimação, dá foros de universalidade, significa o direito à unidade imaginária constitutiva de toda identidade”, de tal ordem, que este imaginário vem instaurar a censura à alteridade, homogeneizando a língua e as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da mesma em torno de um “discurso da escrita”.

Reflexos desse “discurso da escrita” foram pesquisados por Carmagnani (1988) em seus estudos, compostos por produções de estudantes universitários, sobre as dificuldades de assunção de autoria em LE e que são importantes para este estudo, pois se imbricam nos traços observados da subjetividade dos sujeitos dessa pesquisa. Um desses reflexos é a existência do imaginário de uma língua fácil ou mesmo de um roteiro no ato de escrever (*Procurei organizar o texto em dois parágrafos: um em que contivesse os argumentos e o outro os contra-argumentos. Depois fiz a leitura de todas as frases*). Neste caso, há a ilusão do sujeito indiviso, capaz de pensar por etapas, classificar o conhecimento e controlar todos os dizeres. Outro reflexo é o imaginário de conhecimentos insuficientes para se dizer na língua do outro. (*Eu não conhecia muito bem os operadores e a sequência argumentativa anteriormente*). Assim, cria-se a ilusão de que escrever é a obediência às regras, às expressões memorizadas (*Eu mais usei os operadores “after/and/because”, porque são os que estão mais memorizados em minha mente*). Um terceiro reflexo diz respeito ao imaginário de controle total da língua, criando-se, assim, a ilusão de que dominar é ter controle sobre todos os elementos da gramática e do léxico (*não consegui abranger todos os aspectos desejados*). E, por fim, o imaginário de que a língua escrita é difícil. Neste caso, o viés da ilusão é dado pela reprodução de um dizer já preestabelecido,

à parte de uma história discursiva (*Selecionei as melhores idéias e mais significativa e também as manipulei para gerar novas idéias*).

Em todos esses enunciados acima, parece ser recorrente na fala do sujeito-aprendiz, a noção de “repetição formal” da LM que insiste em retornar como um pré-construído sobre o escrever em LE (*melhores idéias/mais significativas/mais memorizadas/li frases/organizei*). Alguns estudiosos, como Coracini (2003), interpretariam esse repetível como uma autoria que não se presenteia e não se desenvolve, uma vez que está ausente a busca pelo deslocamento. Entretanto, estamos tratando de enunciados na forma de relatos/descrições sobre os procedimentos de escritura. Neste caso, interpretamos, que no processo de se fazer autor, de se relacionar com sua escrita, o sujeito mobiliza subjetividades marcadas pelo saber e pelo poder legitimado de uma língua. Processo esse que, historicizados, evidenciam a incompletude, a contradição e a dispersão do que se determina um sujeito enquanto função, enquanto memória do dizer.

Após essa reflexão, juntamente com Indursky (2001), é necessário afirmar que a concepção de autor aqui tomada é aquela que

mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes a configuração de um texto. Dito de outra forma: em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades (INDURSKY, 2001, p.30).

Nesta concepção adotada, ser autor em LE é ser visto como sujeito do discurso historicizado que se engendra em/entre dizeres tanto da memória constitutiva quanto da memória representada e que por isso mesmo, queremos salientar que mais do que tomar a palavra *autoria* em si, é construir níveis interpretáveis representáveis de um sujeito que se inscreve com fragmentos da memória, e se reinscreve na (con)fusão do real e do imaginado.

3.3 O PAPEL DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO

Pensar o papel da memória e do esquecimento na Análise Discursiva de matriz francesa, é mobilizar o modo de existência histórica dos enunciados no campo das práticas sociais, no sentido de algo que fala antes em outro lugar, independentemente, e que sempre

se presentifica reconstituída na enunciação, em uma espécie de base que regula os sentidos e a possibilidade de qualquer dizer. Em outros termos, a memória tem a capacidade de filtrar e manter sentidos, cujos processos e efeitos podem ser tanto de lembrança, de redefinição e de transformação, quanto de esquecimento, ou ainda, de ruptura, de denegação do vivido e do já-dito (INDURSKY; CAMPOS, 2000). Há assim, um(a) caráter/ordem de (des)construção da identidade da língua enquanto movimento de identificações/filiações discursivas.

A respeito dessa ordem discursiva, Souza (2000), a partir da abordagem teórica apresentada por Courtine (1982), esclarece que o estatuto da memória⁴⁵ e do esquecimento situa-se na ordem do enunciável, constituindo, assim, o sujeito falante em sujeito de seu discurso (SOUZA, 2000). Para entender a noção de enunciável, o autor reporta-se a Foucault para afirmar que o enunciável é o que pode ser dito e é regado institucionalmente em dada época e lugar. E acrescenta que: na ótica discursiva da escola francesa, trata-se dos efeitos de sentido possíveis de serem produzidos em certa relação interdiscursiva, a que intervém como memória no plano horizontal do dizer, fora do discurso em vias a se realizar. Isso aponta para uma operação dada como acontecimento que promove o encontro entre uma memória atual e outras pré-construídas (SOUZA, 2000).

Essas reflexões de Souza nos remetem a uma fala específica de Pêcheux, em 1983, em um Colóquio na École Normal Supérieure de Paris, na mesa-redonda intitulada *Rôle de la mémoire*, onde, dentre as muitas discussões em torno das imagens, textos e discursos, a memória surge como questão efetiva que permitiu “abordar as condições (mecanismos, processos...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio à memória” (1999, p. 49).

Pêcheux nos coloca, assim, em face de uma memória que “não pode ser entendida no sentido psicológico de uma memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50), que sustentam a possibilidade de que um já-dito seja dito em um espaço móvel de disjunção, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos

⁴⁵ Embora a questão da memória esteja vinculada à noção de interdiscurso, é importante não confundir as mesmas. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. No interdiscurso, Courtine (1984), “fala uma voz sem nome”. Ao passo que a memória, segundo Courtine, encontra-se articulada à noção de Formação Discursiva. Neste caso, a memória produz uma instabilidade e uma dispersão de sentidos na FD ao trabalhar a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas.

de regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. Nesse caso,

a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática, prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupções, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Por este viés, compreendemos que a memória, do mesmo modo que possibilita a reconstituição dos dizeres como sendo da ordem de um universal, é também o lugar a partir do qual a regularidade se desestabiliza, uma vez que o pré-construído não se completa, é apagado, esquecido ou até mesmo negado em face de um dito que não se diz todo, de um resíduo, chamado por Gadet e Pêcheux ([1981]2004) do real da língua.

Neste caso, é na tensão entre esquecimento e retomada que estamos em um lugar teórico em que a memória não é plena nem fechada e tampouco o dizer pode ser completo ou homogêneo, caso contrário, estaríamos fadados a repetições infundáveis de palavras iguais, inscrevendo sentidos que sempre seriam os mesmos (LAMPOGLIA; ROMÃO, 2008). Tal ideia é compartilhada por Derrida (2002a) quando descreve que, enquanto virtualidade de significantes, a memória é fruto de um estágio anterior experimentado e articulado com os conhecimentos adquiridos *a posteriori*, diferindo-se em um caminho aberto sem um retorno a origem, pois o rastro dessa memória e a sua temporalidade estão apagadas. Neste contexto, para Derrida (2002a), o apagamento do rastro da memória torna-se importante para que o efeito da ideologia atue como sendo um ponto de incidência de atualidade dos discursos passados no novo acontecimento discursivo.

Pêcheux (1975), por sua vez, também apresenta distinções importantes sobre esses apagamentos na prática subjetiva ligada à linguagem e que são tomados por ele como esquecimentos que estruturam a constituição do sujeito e dos sentidos, descritos por Orlandi (2010, p. 35) como: o esquecimento ideológico e o esquecimento da ordem da enunciação.

O esquecimento número 1 designa paradoxalmente o que nunca foi sabido e que, portanto, toca de mais perto o “sujeito que fala”, na estranha familiaridade que ele mantém

com as causas que o determinam. E que, por isso mesmo, é inacessível ao sujeito, pois aparece como constitutivo da subjetividade, ligando-se, indiretamente, aos processos de enunciação por meio do recalque, que é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma. Assim, esclarece Orlandi (2010, p. 35):

Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. (...) Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, e é por isto que significam e não pela nossa vontade (ORLANDI, 2010, p. 35).

O esquecimento número 2 é uma ocultação parcial. Caracteriza-se pela zona acessível do “eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo”, situado no nível pré-consciente/consciente, na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente. É pelo efeito de funcionamento desse esquecimento que o sujeito tem a ilusão de selecionar, rejeitar, colocar fronteiras no que diz, uma vez que imagina ter o domínio do sentido do que diz, ou seja, o seu discurso é a expressão transparente da realidade. Nesses termos, Orlandi (2010) se refere que:

Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa (ORLANDI, 2010, p. 35).

Com estes esquecimentos, Pêcheux (1975) nos mostra a dinâmica discursiva da memória como uma voz que ao mesmo tempo, retoma uma camada espessa de citações e de retornos ao interior de estratos discursivos, mas também se interpõem entre a irregularidade do texto primeiro e o texto que o cita. Dessa forma, essas formulações seguem um caminho que as “transformam, truncam-se, escondem-se para reaparecerem mais adiante, misturando, inextricavelmente, memória e esquecimento” (COURTINE, 1999, *apud* GREGOLIN, 2003, p. 55). E se estamos na esfera dos discursos, é preciso

considerar na LE esse permanente movimento de dizer para retomar e retomar para romper, de “esquecer” as redes de filiação dos sentidos para poder inscrever-se na linguagem e fazer-se lembrança de novo. E esse movimento, como bem lembra Revuz(1998), traz à cena uma forte tensão ao processo histórico de subjetivação do sujeito-aprendiz entre as memórias da LM e da LE.

3.3.1 Conflito e tensão da/na língua como “lugar memória”

Para começarmos a falar da língua como “lugar memória”, teremos primeiro que esclarecer que, para esta pesquisa, não estamos aludindo ao conceito de uma língua possível de localização em uma memória genética, artificial, ou mesmo de arquivo de informações e conhecimentos. E para deixarmos bem clara essa supressão não escrevemos o significante “de” entre “lugar memória”.

Estamos tratando aqui de uma língua como lugar discursivo de memória, em que coexistiria um jogo de forças históricas, com a memória trabalhando e sendo trabalhada na língua. E esta é uma questão que se coloca para nós com maior importância em se tratando da inscrição do sujeito em LE. Primeiro, para evitar categorizações que veem o “estranho” como “erro”, já que há presença de elementos/traços da LM e da LE se deslocando; e segundo, para contornar a reprodução do uso de noções como “inglês brasileiro”, “portuuglês”, que se encontram investidas de uma metáfora espacial de demarcação territorial; e terceiro, para marcar nossa posição teórica dentro desta pesquisa que interpreta conflitos da língua como lugar memória. Neste caso, salientamos que para nossas análises estamos mobilizando a memória constitutiva e a memória representada para construirmos sítios de significância com os dizeres dos sujeitos-aprendizes, marcados pelo duplo familiar-estranho.

Para ampliarmos essa discussão, tomamos a noção de *lugares de memória* de Nora (1984), que se daria no nível de uma construção histórica reveladora dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica: “Os lugares de memória são, antes de mais nada, restos. [...] São rituais de uma sociedade sem ritual, sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade” (NORA, 1984, p. 50). E ainda acrescenta que esses “lugares de memória” são constituídos pelos **lugares materiais** onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; pelos **lugares funcionais** porque tem ou

adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas; e pelos **lugares simbólicos** onde essa memória coletiva, vale dizer, essa identidade, expressa-se e se revela.

Posto dessa forma, enfaticamente, Nora (1984) utiliza-se da ritualização de uma memória-história em um determinado espaço denominado *lugares de memória*, na tentativa de que essa possa reunificar o indivíduo fragmentado com o qual lidamos na sociedade contemporânea. Podemos observar como esse discurso sobre os lugares de memória, como único meio de acesso da sociedade a sua memória formadora, organizadora e portadora de sentidos, encaixa-se dentro da crise pela qual passam as formas de conhecimento. Não há mais chances de totalização de uma sociedade completamente fragmentada, o que torna impossível uma grande teoria, mas, para Nora (1984), a ritualização traria o elemento ausente, ela totalizaria. Ainda que o ritual não sirva mais como formador de identidade, tem a função de coesão e, assim, através dos lugares de memória, onde os indivíduos podem se reconhecer como sujeitos, reuniria aquilo que o fim da história memória provocou: "a multiplicação de memórias particulares, que reclamam sua própria história". Tais memórias, chega a afirmar Nora (1984, p. 52), são "ditatorial e inconsciente de si mesma".

Consoante com esta fala de Nora sobre a presença do rastro que se dá no nível de dominação inconsciente na memória, Pêcheux, por outro lado, discute a dialética da repetição e da regularização a partir do lugar dos implícitos, que, segundo ele, estão "ausentes por sua presença". De acordo com Pêcheux (2007, p. 52): "haveria sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma "regularização" (termo introduzido por P. Achard) se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrases".

Pêcheux (2007) chama atenção para o fato de que, segundo Achard (*apud* Pêcheux, 2007), essa regularização discursiva, que tende a formar a série do legível, tende a ruir diante do acontecimento discursivo novo, que vem "perturbar a memória". Nesse sentido, o autor afirma que há um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento. Esse jogo de força, segundo o autor, se dá de dois modos:

- um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como "boa forma", estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo,

- mas “também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos implícitos (PÊCHEUX, 2007, p. 53).

Refletindo, primeiro, sobre o que foi formulado por Nora (1984), especificamente, sobre os traços de ritualização, que são dados pela presença de múltiplas memórias, cada uma inscritas na história e no inconsciente; e, segundo, sobre aquilo que foi descrito por Pêcheux (2007) sobre o jogo de força na memória do dizer que regula e desregula os implícitos, consideramos que a língua é atravessada por dois lugares, assim descritos: de um lado, por uma memória de uma língua “imaginária” que corresponde à fixação do sistema; e, por outro, uma língua que se realiza discursivamente marcada pela historicidade e pela maneira como seus falantes se constituem, ao mesmo tempo que atribuem os significados. Assim sendo, a língua é incubadora da identidade, reproduz significados que se deslocam afetados pela memória e é submetida ao movimento da ideologia imposto pela história.

Seguindo essa mesma linha de interpretação de lugares de memória de língua, encontramos as pesquisas de Payer (2006), em que a autora formula uma estreita ligação existente entre a repetição e a formação da memória no espaço língua do seguinte modo:

(...) O mecanismo da repetição, na língua, vincula-se a mais elementar possibilidade de reconhecimento do mesmo, isto é, de que a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora, repetidos, se transforme/inscreva enquanto matéria reconhecida, imagem significada, na língua. Criando pistas, lastros, sinais, a repetição domestica a memória, ao se dar como língua. O reconhecimento do mesmo (o repetido) cria memória na para a língua e daí para as imagens significadas, os sentidos, os percursos, os discursos, enfim (PAYER, 2006, p.38).

Com essa formulação, Payer (2006) discorre sobre a língua como *lugar de memória*, em que há o funcionamento da “memória na/da língua”, representado, no primeiro caso, pela memória de traços de italiano no português, que, no jogo de regularização entre o nacional e o estrangeiro/imigrante, pode ser entendido como a língua ou a memória dessa língua materna funcionando por sua relação com a história; e, no segundo caso (a memória da língua), pela bagagem semântica relacionada aos modos que uma sociedade produz seus sentidos historicamente.

Um ponto importante dessa formulação descrita por Payer (2009) é a compreensão da existência de duas memórias que atravessam a língua, em uma espécie de heterogeneidade linguística (termo não utilizado por Payer, mas nosso), representada pela memória constitutiva e pela memória representada.

A memória constitutiva se mostra pelos traços repetíveis e diluídos de dizeres linguístico-discursivos tomados como uma aparente representação preexistente de centro e de unidade do sujeito. Assim, para que essa memória funcione é necessário que a mesma se apresente na forma de um dizer que atende a uma estrutura ideológica-inconsciente do eu idealizado, uma estrutura dizível que não se expõe como uma alteridade em outra língua, mas como evidência da própria linguagem.

Já, a memória (re)presentada é dada pela presença de traços linguístico-discursivos da língua-outra que são reconhecidos/pensados como imagem teatralizada e significada na memória constitutiva do sujeito. Neste caso, a ilusória alteridade, que aqui se constitui, é dada por uma língua transformada, em que o espaço do dizível/do não-dizível é atravessado pela ideia de que, para se dizer, é preciso negociar, confrontar historicamente traços de referências linguístico-discursivos.

Traçadas essas discussões, indagamos-nos como se daria a inscrição do sujeito na LE tomando como referência essas duas memórias?

Estudo desenvolvido por Revuz (1998) e retomado por Motta (2010) nos dão claros indicativos de que essa inscrição se daria por um processo de forte tensão e conflito, já que a língua é um corpo discursivo fundador do nosso psiquismo e das nossas relações sociais e culturais.

Por esta perspectiva, concordamos que o sujeito-aprendiz em LE, que já estaria constituído por uma memória de dizeres sociais, culturais, discursivos e linguísticos da LM, encontraria na língua outra (LE) uma resistência dada pela impossibilidade de se autorrepresentar livremente e sem estranhamento, em uma língua que se apresenta historicamente com uma organização e funcionamento diferente daquela que o constitui. Assim como uma manobra para se inscrever, o sujeito-aprendiz se utilizaria de uma “memória raciocinada” (PAYER, 2006), exterior ao mesmo, pois para cada fato linguístico haveria uma estratégia explicativa de escritura de tradução e de gramaticalização presente na LE.

Para observarmos uma dessas manobras, destacamos um dos enunciados do sujeito-aprendiz, em que este descreve sobre o momento da escritura: *Eu sempre me perguntava como eu posso dizer isso ao escrever.*

À primeira vista podemos interpretar que o sujeito, por uma memória representada, inscreve-se na LE pensando em uma tradução entre significantes da LM e da LE. Entretanto, o que está sendo inscrito é o efeito ideológico do discurso escolar que promoveu uma escrita em que a língua pode ser policiada a partir de restauração de regras de tradução. Por essa via, a memória representada passa a ser constitutiva do sujeito.

Uma segunda interpretação pode ser dada pelo processo de inscrição do sujeito em uma memória constitutiva que é absorvida como efeito da representada. Para essa interpretação, mobilizaremos os dois esquecimentos elaborados por Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p. 178), em que os mesmos descrevem a presença de uma relação de dominação desigual entre os dois esquecimentos, caracterizado pelo esquecimento nº 1 (não-afirmado) preceder e dominar o esquecimento nº 2 (afirmado).

Acima, podemos observar que a inscrição do sujeito em LE se realiza pelo fato do sujeito já interpelado ideologicamente partir do pressuposto inconsciente que o sentido (pré-construído) já se encontra lá em sua memória constituída na LM. É isso que descreverá, no sujeito, uma memória representada, realizada pela busca por uma outra palavra que o complete, sinônima do seu dizer. Neste caso, o recalque (sentidos ilusoriamente já constituídos na LM- esquecimento nº 1) regula a relação entre o dito (a palavra em LM) e o não-dito (a palavra em LE) no esquecimento nº 2, mas acaba sendo absorvido em uma memória representada pelo processo raciocinado da procura da palavra.

Com estas interpretações, podemos observar que é bem emblemático o processo de inscrição do sujeito mobilizado pela memória constitutiva e pela memória representada, principalmente quando envolvemos a história e a interpelação ideológica pela via dos esquecimentos. Todavia, é importante observarmos que o jogo com o outro não está “nem no duplo de um frente a frente, nem mesmo no diferente, mas no outro que atravessa constitutivamente o um” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 25), isto é, na noção de que o outro em LE é dado não como um objeto exterior, estranho do qual se fala, mas como condição constitutiva para que se fale por um duplo familiar-estrangeiro. Neste caso, como bem lembra Hall (2000) o outro é sempre diluído em feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos. Compreendido, neste caso, a ...

3.3.2 Identidade e identificação

Em seu artigo *Quem precisa de Identidade?* Hall (2000) recorre à perspectiva *desconstrutivista* de Derrida e logo de início destaca que, epistemologicamente, a noção de identidade sofre deslizamentos e começa a ser pensada como resultante de processos de interação entre sujeitos e sociedade. Dessa forma, o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; não uno, mas formado de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Essa fala do autor representa que não há possibilidade de a identidade ser essencial, fixa, coesa, permanente, imaculada, mesmo que os indivíduos, pautados pelo senso comum, ainda se autorreferenciem/reconheçam como únicos e inalteráveis.

Compartilhando com esse pensamento, Bauman (2005), relata que é um “beco sem saída”

Numa sociedade que tornaram incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade que levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída. (p. 12). A identidade – sejamos mais claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado. Sempre que ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade”. (BAUMAN, 2005 p. 83).

É possível perceber que os dois estudiosos concordam que as identidades, no momento atual em que vivemos estão em constante transformação, são fluidas e, muitas vezes, contraditórias. Isso acontece porque a identificação, segundo Lacan (1980) traduz uma posição semântica do sujeito inclinado para a busca de uma identidade (absoluta, mas impossível) com quem de direito pensa ter com o seu outro. Neste caso, a identificação consiste em conformar o próprio eu analogamente ao outro tomado como modelo. Este, segundo Bauman (2005, p. 91) se relacionaria a uma identidade alternativa, um personagem a ser assumido, um experimento, em que “(...) A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável”.

De certa maneira, essa formulação de Bauman (2005) nos remete à perspectiva da AD, na qual os sujeitos por serem produtos historicamente situados e por ocuparem determinadas posições discursivas filiadas a determinadas ideologias, também, assumem

posições identitárias, “fruto de movimentos de identificação sempre instáveis e incompletos” (GRIGOLETTO, 2003, p. 39).

Neste caso, interpretamos, então, que o processo de identificação se torna um mecanismo de práticas discursivas pelo qual o sujeito constrói as identidades que, por estarem em constante movimento na história, são estruturadas e desestruturadas continuamente. São esses processos identificatórios que apagam a ideia de unidade das identidades e possibilitam que, mediante a linguagem, a identidade seja construída para/pelo sujeito.

Sobre como compreende a identificação, Da Poian (2002) se posiciona, em uma perspectiva psicanalista, distinguindo que a identificação imaginária opera na dimensão da representação (portanto, imaginária) da unidade do locutor (ou interlocutor) enquanto ego. Assim, as identidades são sempre imaginárias, colocando em funcionamento imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro e que permitem a ele se reconhecer enquanto tal. Já a identificação discursiva, segundo Da Poian (2002), dá origem ao sujeito do inconsciente e tem a ver com os significantes, traços que marcam a história do sujeito. Para que as sucessivas identificações sejam retificadas ou articuladas como identidades, é necessário um jogo de processos identificatórios entre estas duas identificações.

Por estas formulações, entendemos que a identidade é, portanto, uma construção instável, fragmentada, não toda, que sofre as oscilações constantes das identificações. Ela é compreendida como a representação do fato de existir, isto é, construído como contorno sobre si mesmo sobre as forças das práticas discursivas. Mas ela é também, simultaneamente, uma identificação que é vista como referência ao dizer, uma marca simbólica, dissolvida em traços impressos no sujeito que, ao mesmo tempo, em que determinam o lugar discursivo do sujeito, também caracterizam sua identidade a partir da qual o sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade.

Dialogando com o exposto acima, retornamos ao dizer de Hall (2000) que enfatiza que as identidades são construídas por meio da diferença, ou seja, por meio da relação com o outro, da relação com a falta. E acrescenta afirmando que a identidade é, por um lado, o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que nos interpelam para tomarmos posições e, por outro lado, os processos que nos subjetivam.

Trazendo, então, esta questão da identidade para o cenário de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que acima de qualquer coisa, é uma negociação de estranhamento de

identidades em uma prática discursiva, encontramos Revuz,(1998) corroborada por Serrani (1997) a elaborar formulações sobre o processo de desarranjo subjetivo em um rearranjo significativo do sujeito-aprendiz em LE. Neste caso, apresentam três modalidades da alteridade do sujeito-aprendiz em relações de preponderância na discursividade da LE: o sujeito pode demonstrar uma aproximação instaurada pelos desejos inconscientes cujo efeito é o querer estruturar nova identidade. Por outro lado, ele pode sofrer estranhamento e de forma inconsciente e imperceptível, desenvolveria certas estratégias que fariam com que ele não se inscrevesse naquele mundo simbólico que a ele soa estranho. Em alguns casos, pode até desenvolver algumas habilidades linguísticas, mas sem chegar a ter autonomia enunciativa.

Um estudo que também trata das modalidades de alteridade é o de Saceanu (2005) que, ao tomar a Psicanálise como sua matriz epistemológica, reconhece a existência de modos de reação ao elemento estranho. Assim, ressalta que existem hoje dois modos principais de relação com a alteridade: de um lado, existe a tentativa de fusão com o outro, não sendo reconhecida a sua diferença; e, por outro lado, a impossibilidade de identificação com o outro, de um sujeito que se depara com uma alteridade para o qual é apresentada.

Essa deficiência de reconhecimento do Outro na atualidade pode acontecer em decorrência do seguinte: na contemporaneidade, coexistem dois imperativos, o “seja igual” e o “seja diferente”. Porém, pode-se afirmar que o “seja diferente” é um imperativo ilusório, pois significa uma exigência de ser original, de ser criativo, desde que se mantenha o mesmo, desde que sejam mantidas as regras do espetáculo. Ou seja, o ser diferente implica muito mais uma questão de imagem, de visibilidade voltada ao exterior, do que uma diferença propriamente subjetiva (SACEANU, 2005, p. 225).

Neste caso, é fundamental a presença do igual, do mesmo, do próprio, mas a diferença é também vital ao sujeito, já que não há subjetivação possível sem abertura ao Outro, ao que vem de fora, à alteridade. Nessa perspectiva, a destruição do estranho implica no aniquilamento do que é próprio. Se for possível reconhecer essa contrapartida, abrem-se caminhos alternativos, como o da hospitalidade, que conduzam ao estranho sem que seja preciso destruí-lo. Entendemos que a possibilidade de criação do novo através de uma experiência de estranhamento pode configurar um dos destinos do estranho, traduzindo-se na hospitalidade daquilo que surge estranhamente para o sujeito. Desse modo, procuramos postular que o estranhamento é um *momento disruptivo* que se abre

para mudanças no imaginário do sujeito, e sendo assim, pode promover mudanças de identificação de uma escrita de si frente às demandas do outro.

Pensando sobre essa questão tensa da relação do sujeito com o estranho da língua estrangeira e *desse momento disruptivo*, passamos para uma descrição da metodologia da pesquisa, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

A COMPOSIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA E O OLHAR METODOLÓGICO

O analista de discurso, diante da realidade social em que vive, ao pensar a metodologia de análise, não pode colocar-se como um copista reafirmador de posicionamento da elite política e mercantil. Não pode confirmar consensos de objetividade e estatísticas reafirmadoras dos dizeres legitimados. Ao contrário: precisa desvendar aquilo que é imposto como evidência (MITTMANN, 2007, P. 154).

Procuramos aqui compor o corpus discursivo de nossas análises, demarcando a trajetória dos sujeitos-participantes, os instrumentos de pesquisa, as regularidades linguístico-discursivas que apontam para os movimentos de identificação sobre o efeito do duplo.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E AS MARCAS DISCURSIVAS

O corpus para esta tese é de natureza textual escrita e é constituído por oito relatos de diários reflexivos e dez relatos de textos de opinião, caracterizando uma soma de dezoito produções textuais.

É importante, todavia, reforçar que o corpus foi construído, inicialmente, em 2008, para pesquisa anteriormente desenvolvida para o curso de Mestrado em Letras, na UFPE, ao qual ingressei em março de 2007. Nessa época, ao estudar o corpus produzido foi possível observar determinadas marcas linguísticas que eram estranhas à ordem da estrutura linguística e que não poderiam ser explicadas dentro do quadro teórico ao qual estávamos trabalhando (ver capítulo 1). Assim, após discussões salutares obtidas com a orientadora Gilda Maria Lins de Araújo (UFPE), com o co-orientador André Camlong (Université de Toulouse) e com pesquisadores em congressos como, por exemplo, Maingueneau (UFPE/2008), os mesmos me indicaram que um dos possíveis caminhos seria estudar essas marcas pelo viés do funcionamento discursivo. Então, já no Doutorado, em 2011, após estudos na perspectiva da Análise do Discurso Francês em uma interface com a filosofia de Derrida e a Psicanálise, começamos a pensar estas marcas como um processo de inscrição do sujeito-aprendiz em LE afetado pelo inconsciente e pelo ideológico.

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos, na época do Mestrado: questionário sociocultural, teste de sondagem, diário reflexivo e textos produzidos em oficinas. No tocante aos textos produzidos, estes constituíram o cerne das análises no Mestrado. Mas agora, no Doutorado, além destes textos, que trazem as marcas estranhas, também comporão o corpus da pesquisa os diários reflexivos, pois o vemos como um lugar para o sujeito-aprendiz se dizer o que se é, isto, falar com as vozes que lhe constitui.

Os diários reflexivos, na época da pesquisa (cf. **CAPÍTULO 1**), foram elaborados para coletar o registro descritivo das experiências dos sujeitos-aprendizes com o processo de escrita de textos de opinião em LE. Já os textos de opinião foram produzidos com o propósito de analisar a forma como o sujeito-aprendiz organizava as sequências argumentativas na escrita em inglês.

Podemos observar, então, neste cenário, que os sujeitos-aprendizes do discurso ocupam pelo menos três dessas posições simbólicas: (a) sujeito-aprendiz de inglês, pois estava envolvido com o movimento de aprender a escrita em LE; (b) sujeito-aprendiz-professor, pois, observamos nos relatos que ao descrever as suas experiências, assumiram a fala dos discursos de ensino da escrita. Além disso, este sujeito já inserido no curso de Letras é atravessado por práticas discursivas de como “ensinar” LE; (c) sujeito-aprendiz-autor, pois estaria envolvido com a escrita do gênero opinião, demandando, assim um domínio social da escrita. Evidentemente, tais posições-sujeitos não serão estudadas nas nossas análises, no cenário referido da pesquisa, mas deixamos aqui registrado para futuras pesquisas, pois querendo ou não estas posições atravessaram como questionamentos dos muitos discursos das práticas discursivas escolares e acadêmicas.

É importante destacar que optamos por fazer um estudo por excertos, isto é, por sequências discursivas (SDs). Esclarecemos ainda que o recorte que fizemos para a montagem do corpus se deu porque consideramos que temos suficiente representatividade de um determinado funcionamento discursivo que possa nos levar a respostas, mesmo que parciais, às perguntas que propomos neste trabalho. Neste contexto, sinalizamos que este conjunto de textos de opinião retextualizados e de diários surgiu da proposta de “dizer-se outro para ser sujeito”, inscrita no ensino-aprendizagem por gêneros discursivos. O objetivo principal era que o sujeito-aprendiz se sentisse confortável dialogando com dizeres históricos e sociais para fazer uma escrita de si, de modo a vencer as resistências das implicações de se falar a partir desse outro e da própria língua.

Dessa forma, selecionamos sequências discursivas recortadas em função das questões a serem investigadas e dos objetivos propostos, para serem analisadas. Neste caso, procuramos nas regularidades puxar os fios discursivos subjacentes à inscrição do sujeito-aprendiz em uma língua que é outra, tendo como referência o atravessamento da historicidade sobre os efeitos do familiar-estranho articulados com os efeitos das transferências e dos equívocos. Como bem lembra Sêneca, citado por Foucault (2004, p. 152): “(...) é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim como o próprio corpo daquele que transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vivida ou ouvida ‘em forças e em sangue’”.

Nesta perspectiva, direcionamos o nosso olhar para o conjunto de regularidades encontradas como marcas linguístico-discursivas nos textos de opinião, a saber:

1. Modos de organização via tradução
2. Mistura da gramática tanto da LM quanto na LE, na forma de inversão de expressões adjetivadas, enunciados livres e reestruturação de tempo verbal
3. Supressão e desconstrução de enunciados
4. Sequências/expressões de palavras longas (Word combinations); retomadas de discursos

Já nos diários reflexivos, encontramos as marcas das designações:

1. “O traduzível”
2. “O não sentido”
3. “O não comum”
4. “A incompletude”

É importante esclarecer que os nossos olhares estavam direcionados, primeiramente, nestas marcas dos diários, que ressoavam o sujeito-aprendiz surpreendido com o estranhamento em face de uma escritura que não se reconhecia como dele. Constatado as diluições dessas representações discursivas desses estranhos, passamos a observar nos textos de opinião as projeções dessas ressonâncias na forma de estratégias de resistência/equívocos materializada linguístico-discursiva. Realizada estas interpretações, outras imagens simbólicas se projetavam, agora, vindo dos efeitos do duplo, isto é, do desejo do sujeito que se movimentava ora se aproximando ora se distanciando ora se

recobrando por uma identidade deste outro. Neste caso, marcamos esses movimentos como os efeitos do duplo, na forma de:

1. ser o *outro* sem deixar de ser o *eu*
2. não ser o outro-estrangeiro pelas interdições de ser o mesmo
3. não despersonalização
4. Adaptação
5. Domínio
6. Unicidade e de resistência

Passemos agora aos sujeitos da pesquisa.

4.2 OS SUJEITOS-PARTICIPANTES

Nesta pesquisa, como estamos trabalhando com quatro recortes discursivos, selecionamos, do material catalogado desde 2008, três brasileiros e cinco brasileiras na condição de sujeitos-aprendizes⁴⁶ de língua inglesa, de nível intermediário (4º período) e avançado (5º e 6º períodos) do Curso de Graduação em Letras de duas instituições superiores da cidade de Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Faculdade São Miguel (FSM). Da primeira instituição, escolhemos seis participantes, sendo dois de cada período. Já da segunda instituição, os dois participantes que destacamos vieram do 5º período, uma vez que não foi realizado pesquisa com os outros períodos, pois esta Instituição não teve alunos matriculados no 4º e no 6º períodos no ano de 2007.

Na época da pesquisa, foi solicitado aos participantes que respondessem um questionário (cf. **ANEXO A**) com dezoito (18) questões, para que fosse possível montar um quadro do perfil sociocultural dos mesmos. É a partir deste questionário que daremos mais informações sobre o(a)s nosso(a)s participantes. Todavia, o critério do seu retorno foi estabelecido para compreendermos o percurso social histórico de contato aprendizagem do aprendiz com a LI, já marcado pela LM. Assim, não traçaremos durante nossas análises nenhuma relação com os mesmos. Todavia, faremos observações na conclusão, caso encontremos algum elemento discursivo que tenha nos chamado atenção.

Os sujeitos cujos registros compõem esta pesquisa são:

⁴⁶ O nome dos informantes é um codinome escolhido pelos próprios participantes da pesquisa.

Gabi, 30 anos, 5º período da UFPE, estudou a maior parte em escola pública, inclusive o inglês. Somente há três anos começou a estudar este idioma como uma língua estrangeira no núcleo de línguas da referida Universidade. Sua decisão de estudar a LE foi o aumento de conhecimento e de cultura geral, sendo que uma das habilidades que deseja alcançar nos estudos dessa língua é a capacidade de comunicação oral, de leitura e escrita. Para ela, seus conhecimentos com a leitura e a escrita em inglês e em português são ótimos. Sobre a leitura e a escrita de um texto, seu interesse está voltado para aquisição de conhecimentos e expressar as ideias com coerência e coesão em uma LE. Das estratégias, as mais utilizadas são associações com o que sabe e o novo.

Patty, 26 anos, 4º Período da UFPE, fez seus estudos em escola pública e iniciou o inglês há mais de três anos em escola particular, pois deseja o aumento de conhecimento e de cultura em geral. Sente-se capaz em escrever e em ler em inglês, mas avalia que a sua relação pessoal com estas duas modalidades é fraca. Vê a leitura e a escrita do inglês como uma forma de ampliar o vocabulário e as regras gramaticais para estruturá-los em enunciados. Sobre sua capacidade em escrever em português é muito boa. Dentre as suas dificuldades ao escrever em inglês, cita estabelecer ligação entre os enunciados e os parágrafos de forma coerente. Para ela um dos gêneros mais fácil de escrita é a carta ao leitor, sendo que como forma de estratégia de escrita, ela usa a construção de paráfrase, para não se perder.

Valentina, 29 anos, 6º período da UFPE, fez todos os seus estudos em escola pública e lá foi o único lugar que manteve frequência de estudos com o inglês, com exceção do experimentado na Universidade. Seu motivo de estudar o inglês é a leitura e tradução de manuais técnicos e livros científicos. Dentre suas habilidades, destaca a capacidade de comunicação oral. Relata que lê e escreve razoavelmente em inglês, mas ao avaliar sua relação com estas duas modalidades diz que é fraca. O interesse é aprender o vocabulário e as estruturas gramaticais. Como facilidade no inglês, destaca organizar os conteúdos. Cita que expressar suas ideias com independência e bem estruturada são suas dificuldades. Diz que uma das suas estratégias é a organização de um resumo a partir de um pré-existente. Os textos de opinião são os mais fáceis para a participante.

Caio, 30 anos, do 5º período da FSM, fez a maior parte dos estudos em escola pública e estuda inglês há três anos no curso de línguas da UFPE. Seu interesse com o inglês foi o aumento de conhecimento e de cultura em geral. Dentre suas habilidades com o inglês, destaca sua capacidade oral e sente que escreve razoavelmente na LE. Sua

avaliação sobre sua relação de leitura com o português é ótima, mas em relação ao inglês é fraco. Seu objetivo com a escrita do inglês é levantar hipótese sobre fatos do mundo. Sua dificuldade com o inglês é expressar ideias com independência em uma linguagem estruturada. Das estratégias durante a escrita destaca o uso de layout. Como gênero a ser estudado, destaca o texto de opinião que tem dificuldade.

Mimo, 28 anos, 5º período da UFPE, aprendeu inglês sozinho e o único contato foi na Universidade. Escrever para o mesmo é adquirir outras modalidade de escrita. Tem dificuldades em estabelecer ligações entre enunciados no inglês e no português, por isso como estratégia busca palavras que se relacione. Cita os diálogos e o texto de opinião como o que mais aprecia. Sua leitura e escrita na língua portuguesa e na inglesa são boas. Expressa que uma das suas facilidades é fazer uso de conhecimentos gramaticais e estruturais. Aponta como dificuldade aceitar escrever coisas que não entende em inglês.

Liz, 30 anos, 5º período da FSM, estudou inglês em escolas particulares, fez o ensino médio e fundamental em escola particular. Escrever em inglês é expressar-se com coerência e ter vocabulário para escrever. Sua maior dificuldade é com a escrita ou leitura de enunciados longos. Prefere fazer uso de conhecimentos gramaticais para estruturar o texto. Seu interesse em leitura e escrita em inglês, segundo a mesma, é ótima.

Conchita, 24 anos, 4º período da UFPE, estudou em escolas públicas e o contato com o inglês somente o do Curso de Letras. Sua maior dificuldade com o inglês é escrever fazendo uso de ritmos, estilos ou de vocabulário. Como facilidade na escrita do inglês, aponta o uso de regras. Escrever é expressar ideias com compreensão. Adora escrever texto de opinião porque é mais fácil. Como estratégia, para escrever, usa associações.

Jeremy, 27 anos, 6º período da UFPE, frequentou escolas particulares, inclusive para idioma. O motivo dos estudos é o mercado de trabalho. Sente muita facilidade em escrever e ler em inglês e português. A habilidade que objetiva com o estudo do inglês é a capacidade de comunicação oral. Apresenta que uma das suas grandes dificuldades é expressar suas ideias em uma linguagem bem estruturada, por isso precisa ter um texto estruturado na cabeça. Uma das suas estratégias de escrita é a escolha de categorias de sentença.

Passemos agora para os instrumentos de pesquisa, no caso os textos opinativos e os diários, uma vez que eles constituem o nosso ponto de observação sobre os dizeres discursivos dos estudantes. E que por isso mesmo, não poderíamos deixar de abordá-los.

4.3 OS INSTRUMENTOS DIÁRIO E TEXTO OPINATIVO EM PRÁTICA DE GÊNEROS

A sociedade constrói seus conhecimentos e suas múltiplas identidades através do processo de interação, de apropriação e de interiorização de práticas discursivas. Estas são governadas por regras e propriedades específicas de diferentes gêneros que predizem e interpretam as ações humanas. Marcuschi (2002, p. 22) sobre isso se posiciona: “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” e que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Vistos dessa forma, os gêneros textuais constituem ações para agir sobre o mundo e ao mesmo tempo, por estarem ligados à vida cultural acabam sofrendo modificações contínuas, desaparecem e reaparecem sob novas formas, sujeitas às interpretações diferentes a cada época e cultura. Assim, na época de Aristóteles, eles se associavam ao poético e ao retórico. Este último compreendendo o gênero judiciário, o gênero deliberativo e o gênero epidítico. Em seguida, na idade Média e no período do Renascimento, eles são direcionados ao estudo literário e passam a ser compreendidos como tipos de texto. Já, no período atual, os gêneros se constituem como democracia de público⁴⁷, isto é, modelos em fluxos variáveis da organização participativa dos diversos segmentos da sociedade.

Esse novo olhar se deve em grande parte às ideias de Bakhtin (2003) que assim se posiciona:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos, de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da palavra, se tivéssemos de

⁴⁷ Termo usado por Manin (1995) ao elaborar uma genealogia dos diferentes modelos de representação democrática ao longo dos tempos e em áreas diferentes. Ver: MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 25-27, out. 1995.

construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Essa ampla (re) significação dos gêneros textuais tem, atualmente, nos possibilitado tratarmos o ensino da produção escrita associada tanto a uma categoria da produção de atividade humana (discurso de domínio jornalístico, escolar, científico, etc.), quanto a uma categoria da modalidade oral-escrita (resenha, entrevista, texto de opinião, diários reflexivos, etc.).

4.3.1 O texto de opinião⁴⁸

Refletindo sobre isso, resolvemos, como já foi dito, em 2008, realizar as oficinas com a produção em texto de opinião, a partir de uma proposta de produção, descrita por Dolz e Schneuwly (1996, p. 30), centrada em modelos de gêneros, a partir de três princípios: O *da legitimidade*, que comporta os saberes culturais e a utilização de referências teóricas diversas; o *da pertinência*, que engloba as capacidades dos alunos e as dimensões constitutivas do gênero; o *da solidariedade*, que se caracteriza pela proximidade dos saberes em função dos objetivos delineados ao longo da execução da sequência. Tal decisão foi tomada tanto com o objetivo dos participantes observarem os gêneros como construto social da situação publicamente observada, no caso de gêneros escritos em inglês, e que por isso mesmo são funcionalidades discursivas diferentes; quanto propiciar o contato com a estrutura e os discursos na escrita por sujeitos-nativos em inglês. Assim, os textos discutidos e reescritos vieram de textos on-line nas modalidades entrevistas e editorial, cedidos para a pesquisa científica pelos jornais *The New York Times*, *The Independent* e a revista *Newsweek* (cf. seção 1.1.1).

No geral, foram produzidos, no que estamos chamando de “oficinas de reescrita”, seis textos por cada participante, distribuídos nas três abordagens de ensino acima descritas. Na escrita livre, as tarefas requisitadas foram, primeiro, a montagem de um texto com fragmentos já dados, inclusive a frase de conclusão; e, segundo, a escrita de um texto com a temática ligada às armas ou sobre o incidente de Ronaldo com os travestis. Na escrita controlada, as tarefas a serem escolhidas circulavam por dois eixos temáticos: primeiro, os perigos dos cigarros light e ultra-light e as razões pelas quais mais de 1 milhão

⁴⁸ Cf. **ANEXO D**, que reúne os textos trabalhados para esta pesquisa e o **ANEXO E**, textos lidos e discutidos com os participantes da pesquisa.

de pessoas ainda fumam; segundo, a potência do Brasil no mundo e a destruição de Burma pelo furacão Nargis. Na escrita simulada, os textos a serem escritos foram compostos pela simulação de posições contra ou a favor da liberação das drogas e por simulações sobre argumentos de homofobia fundamentados na Bíblia.

É importante destacar que a escolha do gênero texto de opinião deve-se ao fato do mesmo ser um gênero discursivo claramente argumentativo, o que exige por parte do sujeito uma posição discursiva de autor. Além disso, esse gênero tem uma importância social, pois é construído nos domínios do discurso jornalístico, presente em seções de opinião de revistas e jornais impressos ou virtuais. Em termos gerais a sua nomenclatura pode variar ou se unir a uma outra conforme as especificidades dos jornais e revistas de cada país. Por essa razão, quando impresso, esse gênero é denominado como ‘artigo’, ‘coluna’, ‘artigos curtos’ ou ‘comentário’. E quando on-line, agrega duas dessas denominações: uma da pessoa convidada para falar de questões de interesse geral e a outra para agregar a opinião do leitor sobre a matéria divulgada.

Posicionar-se, então, diante de um acontecimento do mundo, esclarece Rancière (2004, p. 3), significa fundamentalmente recortar dele um conceito, considerando o bojo de informações ideológicas e culturais adquiridas interdiscursivamente. Desta forma, o texto opinativo apresenta um ponto de vista que, na sua essência, nunca é, portanto, uno. Porém não se pode desconsiderar a subjetivação que caracteriza cada indivíduo; o tempo e o espaço também únicos, que pontuam a enunciação.

De acordo com Rodrigues (2001, p. 213), a importância de se inscrever o ensino de gêneros do domínio jornalístico, em sala de aula, reside justamente nessa imagem, pois os gêneros “marcam o reconhecimento da força político-ideológica que essa instituição [o jornal] exerce na conjuntura atual”. Desse modo, os textos de opinião escritos em aula podem sempre se apresentar como uma prática dialética de vozes do produtor (que é o avaliado – o aluno), do examinador (que avalia – o professor/pesquisador) e de vozes sociais e históricas.

Isso não quer dizer que o texto de opinião que é levado para sala de aula tenha a mesma definição e caracterização do domínio no qual ele se insere. Na verdade, ele é transformado em gênero didatizado com objetivos de leitura e de escrita, de reconhecimento linguístico e discursivo necessários à sua compreensão e elaboração textual.

Nestes termos, pode-se expressar que os textos de opinião escritos para esta pesquisa constituem-se um ponto de observação sobre a atuação social do aprendiz-autor como sujeito que acrescenta, reafirma ou se contrapõe aos discursos existentes em seu espaço enunciativo.

4.3.2 O diário das experiências com a escrita em LE⁴⁹

O instrumento diário não é uma prática recente. Suas raízes são históricas e sociais, conforme descreve Machado (1998), em seu livro *O Diário de leitura*. Uma dessas raízes pode ser encontrada nos escritos de diários de caráter intimista e confessional que foram desenvolvidos a partir do Cristianismo. Outra existência pode ser encontrada em diários autobiográficos, como o de Rousseau, sobre desequilíbrios sociais; ou em relatos de expressão de artistas apresentados por Delacroix. Entretanto, a partir do século XIX esse cenário muda, pois o diário se impôs como gênero, dadas as mudanças históricas e sociais relativas às contradições entre a afirmação de determinados princípios, tais como o da liberdade e da igualdade, e as reais condições com as quais os indivíduos se confrontavam no cotidiano. Ao enfrentar tais condições, os indivíduos teciam questionamentos sobre suas identidades recorrendo ao diário de autoexpressão e de reflexão como uma tentativa de ordenar o caos e/ou se ordenar em meio do mesmo.

No campo de pesquisa, o uso de diários de aprendizagem surgiu, segundo Bailey e Ochsner (1981, p. 188) como um recurso no qual se pudesse registrar, não apenas o aspecto afetivo em ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas também as percepções pessoais de um sujeito-aprendiz ou mesmo do sujeito-professor, diretamente relacionadas a esse processo. Segundo Bayley (1995, p. 168), de um modo geral, os diários são relatos de observações e de reflexões, feitos na primeira pessoa, sobre fatos ocorridos durante o processo de aprendizagem.

Segundo Deacon e Parker, (1995), dentro de uma demanda de reflexão, o diário pode funcionar como uma exigência dupla, que seria o *discurso de confissão* e o *discurso de exame*. Neste caso, a *confissão* revelaria o *sujeito que se diz o que é* no processo, se recobrando por outras vozes. Ao passo que o *exame* está intimamente atrelado ao julgamento regulador dos discursos educacionais institucionalizados, permitindo que

⁴⁹ Cf. **ANEXO B** sobre as questões reflexivas selecionadas para os diários e cf.. **ANEXO C** sobre os relatos dos sujeitos participantes durante o processo de escrita, aqui trabalhados.

“características particulares dos sujeitos sob observação ou análise sejam relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas” (DEACON; PARKER, 1995, p. 104), trabalhando na produção e na disciplina dos sujeitos envolvidos.

Concordamos com os autores sobre estes dois discursos presentes nos diários. E queremos acrescentar, em face do que foi dito por Deacon e Parker (1995), que os diários reflexivos, para este estudo, foram escritos com questões para serem respondidas sobre o processo da escrita em LE. O que em certa medida pode ter “obrigado” os sujeitos-aprendizes a relatar com as vozes que lhes foram concedidas nas oficinas (discurso de confissão pela voz da pesquisadora). Mas como há outras vozes⁵⁰ – exteriores ao momento das oficinas, como, por exemplo, o discurso da escrita escolar e da acadêmica (discurso de exame) – compreendemos possíveis outros efeitos de interpretações para essa constituição de identificação do sujeito-aprendiz.

Após refletir, acima, sobre estas questões, retomamos que, como demanda de autoexpressão, escrevemos diários para conversar com o outro; para nos havermos com uma falta, que pode ser proveniente do limite do não dito; para lembrar quem somos; para saber quem queremos ser; para formular caminhos; para tê-los como testemunha ocular de uma história. Testemunho, em nossa língua, aliás, é um substantivo que afirma o fato de se ter visto ou ouvido algo em ação. É aquele que, como testemunha, legitima um ato, ou seja, aquele que compartilha, afirmando ou negando, uma experiência. Diários resultam dessa necessidade de lembrar o quanto nos falta, como se essa falta rompesse e nos desnudasse. É interessante, mas fazemos assim, escrevemos o que às vezes não conseguimos dizer, o que outrora vivemos e que, por alguma razão, faz-se necessário presentificar, marca que providencia o não esquecimento do que foi vivido. Assim, seja por reflexão ou por autoexpressão, narrar/falar sobre um diário é reinventar o que já foi marcado pelas palavras e, portanto, o experienciado, a ficção de si mesmo por atos de memória.

Por este viés, resolvemos incluir os diários como parte do corpus a ser analisado, já que foram escritos como uma expressão das experiências do sujeito-aprendiz com o momento da produção escrita em LE. Neste caso, compreendemos que os mesmos são como um *continuum*, um fio de vozes de memórias que estabelece relação com as vozes dos textos de opinião. Para isso, estabeleceremos uma sequência discursiva de fatos de proximidade longitudinal e histórica, de modo a analisar a forma como eles ocorrem, os

⁵⁰ Nos relatos dados nos questionários social histórico acima dos sujeitos-participantes, é possível observar ressonâncias discursivas com os discursos citados como exemplo.

condicionantes que estão intrínsecos e extrínsecos e os que permaneceram ocultos/silenciados.

No capítulo seguinte, apresentamos as análises e as discussões realizadas a partir das sequências selecionadas entre os diários e os textos de opinião.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

A complicação primária da escrita: espaçamento, diferença, e apagamento originário de uma origem simples e presente (DERRIDA, [1967]1978).

Nosso capítulo começa pela narração de um evento aparentemente tão distante no espaço e no tempo, mas ao mesmo tempo tão próximo em sua essência, talvez não seja uma coisa vã, uma vez que, a nosso ver, de uma forma ou de outra, as relações entre os fenômenos estão cristalizadas no corpo social, com marcas profundas no jogo das relações sociais, em que o movimento de alteridade, na relação eu/outro, pode ser dimensionados a um espaço de conflitos.

5.1 O QUE DIZEM OS ESCRITOS DOS SUJEITOS-APRENDIZES-AUTORES DE LE

=====

Espelho meu, espelho meu...

“Parei na frente do espelho e falei: Quem é esse sujeito aí?”

Eis o nosso questionamento em face do corpus da pesquisa. Um corpus que nos faz pensar o texto como um espelho utópico na virtualidade da imagem refletida do dizer do sujeito que não habita nenhum lugar e, no entanto, coloca-se como modeladora desse dizer porque é unificadora. A partir desse olhar que, de algum modo, se trata de nós como pesquisadore(a)s, do fundo deste espaço virtual que está do outro lado do vidro, retornamos inconscientemente aos discursos que nos atravessam e recomeçamos a voltar nossos olhos para este outro, que, num primeiro momento, nos parece o mesmo, uma ilusão referencial, mas que se reconstitui interpretativamente lá, onde eu/nós (analista) e ele (sujeito-aprendiz) estamos: o espaço da diferença do funcionamento da linguagem. Como nos assegura Foucault (2002):

No espelho, eu me vejo lá onde eu não estou, num espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá atrás, lá onde eu não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite de me olhar lá onde eu estou ausente – utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que onde o espelho existe realmente, e onde ele tem, sobre o lugar que eu ocupo, uma espécie de efeito de retorno; é a partir do espelho que eu me descubro ausente do lugar onde estou já que me vejo lá atrás (Foucault, 2002, p. 415).

Neste enunciado, acima, Foucault (2002) pensa o espaço como uma forma de relação de posições, onde a vida é comandada por espaços sacralizados, que, em busca do uno, do universal e do mesmo, afasta o outro, enquanto espaço da diferença, da multiplicidade. São nestes espaços que, para Foucault, estão contidos os conflitos e tensões que se exercem pelas relações de poder de uma sociedade determinada. É aqui que, para Foucault (2002), cabe o papel de interpretante: criar sítios de significância para o “diferente”, de modo que este ocupe espaço reconhecido dentre outros exercícios do poder pela cultura da racionalidade do “mesmo”.

Poderíamos dizer, então, que, ao fazer-se olho/interpretação do dizer do sujeito-aprendiz, seria uma forma do outro se mostrar por imagens seu universo simbólico-discursivo. Um subterfúgio que assumimos para compreender a subjetividade dos sujeitos-aprendizes que com suas imagens, parecem-nos dizer: – Veja com meus olhos quem eu sou, ou quem almejo ser. Decifra-me! Isso é um caminho possível, se formos à procura da redução do sentido a um conteúdo, mas não para quem ver, neste “decifra-me”, um desejo, uma interpretação, de estranhamento familiar freudiano e aos processos tanto de identificação lacaniano quanto de alienação ideológica pècheutiano. Pensamos num jogo grupal, o de quem fala e o de quem analisa, e vamos divagando em nossas análises sobre esta sensação de estranheza da própria imagem no espelho, onde momentaneamente o sujeito não se reconhece, não vê ali o seu “duplo”.

5.1.1 O familiar no estranho

Tal noção se constitui pelo não reconhecimento, isto é, pela tentativa de anular a presença do estranho no familiar, uma vez que este mantém a ilusória produção monolítica de pertença a uma língua estável e particularizada. Todavia, em um “espaço” móvel e contraditório que é a formação discursiva, este outro se faz necessário, para manter essa

imagem una. Assim, o outro se apresenta amalgamado tanto com a representação de um intruso que interdita a completude do que é o mesmo, quanto com uma representação de um espaço vazio, de uma falta de completude linguística e discursiva porque o familiar ilusoriamente se instala como um efeito no estranho. Para a compreensão desse processo identificatório, apresentamos o Recorte 1, seguinte:

5.1.1.1 Recorte 1: O traduzível como modos de organização

A – Transferência entre termos para efeito de unicidade

SD1: *Primeiro escrevi em português para depois traduzir para o inglês. Depois resolvi fazer a tradução dos enunciados e buscava os sentidos na língua portuguesa* (Aprendiz: Gabi).

Na SD1, percebemos que o sujeito-aprendiz narra a sua experiência com o ato de escrever em LE como uma passagem pelo tempo da tradução: *escrevi, resolvi fazer e busquei na língua portuguesa* a minha existência. Esta língua, ao mesmo tempo, que o constitui como um mecanismo capaz de passar, trazer termos de uma língua para outra (*primeiro em português, depois em inglês*), também o constitui com o desejo (*depois resolvi fazer*) de ser um simples receptor da mensagem, um mero instrumento desse transporte, cuja função consiste, sobretudo, em decodificar e recodificar o texto a ser traduzido, buscando signos equivalentes e organizando-os de modo a atender (*buscava os sentidos*) às exigências da estrutura desta língua, e de garantir, na língua de chegada estrangeira, a manutenção do sentido pretendido na língua materna de partida.

Essa estratégia inconsciente do confronto interno que é instaurado no processo de inscrição em uma língua estranha ao aprendiz, acompanha-o e ressoa em um enunciado outro, tomado em sua escrita em LE:

SD2: *That's why there are much more factories of cigarettes than drugs production.* (Gabi).

Observamos que, agora, quase todo o enunciado pode ser visto como o reflexo único de uma imagem linear: *Isto é porque há muito mais fábricas de cigarros do que*

drogas. Trata-se, no caso, de uma memória constitutiva do sujeito-aprendiz em uma visão logocêntrica de linguagem, em que se pressupõe a existência de um sentido estável e independente para se deslocar em LE. Mas como o espelho do dizer não reflete uma única imagem, surge aí uma forma comum representada do inglês não mais linear: *drugs production* [*produção de drogas*], em que o significante *production* é posto como o último termo talvez por um efeito da busca desse sujeito (SD1) em fazer sentido entre a LE e a LM e vice-versa; ou talvez pelo efeito inconsciente deste sujeito na mobilidade dos significantes *cigarros* enquanto *drogas*, determinando assim a ordem; ou mesmo por ser uma forma gramatical já aprendida nas aulas de inglês: de que adjetivos ou locuções adjetivas antecedem ao substantivo.

Podemos interpretar, em um primeiro momento que temos aqui um mundo virtual, onde duas línguas trabalham lado-a-lado. Todavia, segundo o próprio Derrida (1996), essa separação entre línguas é um efeito ilusório do sujeito com sua suposta autonomia consciente, que crê separar-se do real. Assim, afirma Derrida (1996), que se temos o familiar e o estranho coabitando uma língua, então esvanecem a fronteira entre essa língua materna e essa língua estrangeira. Logo, este “outro estrangeiro” é constitutivo do que é familiar, isto é, vem da inscrição do sujeito com os dizeres entre línguas e não propriamente, originariamente com a LM.

Feita esta reflexão, observamos que, nas duas análises, acima, o traduzir não parece ser um processo conflituoso, já que o outro se constitui pela ótica do mesmo, mas paradoxalmente, essa mesma experiência de tradução como 'transferência', passagem, de termos equivalentes de uma língua para outra, como se o texto traduzido fosse o espelho do original, revela-se conflituoso para um outro sujeito-aprendiz, no momento em que ele percebe que fazer a travessia dessa ponte não é algo tão pacífico assim. Vejamos a seguir dois sequências discursivas retiradas do *corpus* de análise que mostram esse embate.

B – Processo tradutório para efeito de prática de resistência

SD3: *Comecei a escrever em inglês, mas consultei o dicionário para traduzir palavras que eu queria usar, mas que só sabia em português. Depois, pela dificuldade de construir o enunciado, busquei frases comuns na língua portuguesa* (Aprendiz: Patty).

No relato 3, vemos um sujeito incapaz de encontrar um lugar em uma escrita em LE, face à impossibilidade de se dizer, de construir sentidos em uma língua inglesa (começou a escrever em inglês e parou), que correspondam exatamente ao efeito de sentido desejado, pelo texto de partida (aquela que só sabia em português). Assim, dividido entre o saber e o não-saber, o sujeito recorre ao dicionarizado para escrever as palavras que lhe faltam, para adaptá-las ao original, mas logo o sujeito-aprendiz parece se dar conta de que elas dificultam a construção dos enunciados. Assim, o mesmo procura retornar às frases “comuns” na língua portuguesa, para construir sentidos no texto traduzido (LE).

É justamente por meio desta interdição dicionarizada que encontramos um sujeito-aprendiz afetado pelo dizer do outro e que se obriga tanto a resistir, para não se deixar silenciar, quanto a ser diferente em sua língua materna (busquei frases simples), para se dizer em LE. Nesse caso, depreendemos que, para o sujeito-aprendiz, a tradução tende a funcionar como um mecanismo capaz de retomar a sensação de pertencimento, de inscrição, de inclusão (que ele julga possuir na língua materna) em um território que ele não compreende e de que, portanto, tampouco se sente parte (a língua estrangeira).

A essência da língua encontra-se, no entanto, no lugar em que este outro (estranho/dificuldade/o dicionarizado) interdita a apropriação (familiar/comum/ o saber em português). É aqui que se põe uma marca de estilhaço da possibilidade de tradução termo-a-termo em LE (REVUZ, 1998), pois o sujeito, quando interditado (pelo outro) em seu dizer, reinscreve-se em outras formas de dizer dentro de um espaço fluido e instável. Assim, segundo Derrida (2001): “a minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro” (2001, p. 39). É nesse reenvio ao outro que o sujeito-aprendiz “se obriga a vir diferentemente, diferentemente dito, a si em si” (2001, p. 69), como mostra a SD4 no qual o dizer do sujeito se desloca por um conjunto de discursos ao qual ele se encontra identificado. Vejamos então:

SD4: *In my opinion,(A1) it is necessary not only increase the tougher penalties for who has handguns and makes crimes.(A2)It is necessary, basically, that politics of education be implanted and occupied the empty time of these people. (A3) killing is not the solution. (A4) Allowing guns for anybody do not resolve the problem of crimes.See the statistics for the USA, which have high rates of crimes, **although, of having** tougher penalties.(A5) The society must educate its children to combat the violence (Patty).*

Na sequência acima, parece-nos que o sujeito reconstrói sua imagem não apenas como um decodificador-recodificador de signos na LE, mas, sobretudo, como um organizador de discursos *pragmaticamente orientados* por uma configuração focopressuposto de enunciados assindeticamente livres, flexíveis e em uma ordem decrescente de valor: A1 – são necessárias penalidades mais duras para portadores de arma e que cometem crime; A2 – são necessárias políticas de educação que mantenham pessoas envolvidas com armas ocupadas; A3 – matar não é a solução; A4 – liberar armas não resolve o problema; A5 – a sociedade deve educar suas crianças para combater a violência.

Diferente, a título de observação, segundo Mithun (apud DOOLEY; LEVINSOHN, 2003, p. 203-204), do que há no inglês, que, é constituído por assindéticas *sintaticamente orientadas* para uma configuração tópico-comentário (brainstorming), na qual o tópico e o comentário estão ligados de modo fixo e rígido às regras gramaticais e aos vocábulos prepostos.

Concorrendo com esta ordem do inglês, que interdita também o sujeito em sua inscrição na LE, observamos, notadamente, a prevalência da tradução pela reprodução de um discurso consensual, isto é, de uma voz do coletivo como um recurso de legitimação de um dizer tomado ideologicamente como “verdade unívoca”, mas, segundo Pêcheux (1990), que tem, em suas bases, a racionalidade dos discursos do poder das instituições que, ao mesmo tempo, a produzem e a apoiam, também, criam um efeito de resistência que a verdade induz e a reproduzem. Sobre esse mundo *semanticamente normal*, assim, se posiciona Pêcheux (1999):

O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis etc.) até ‘as grandes decisões’ da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y etc.) passando por todo o contexto sócio-técnico dos ‘aparelhos domésticos’ (PÊCHEUX, 1990, p. 33)

Isso nos remete às falas de uma gramática que homogênea a língua do sujeito-aprendiz da SD3: “consultei o dicionário” e “busquei frases comuns na língua portuguesa” (LP). Parece-nos que a LP a que ele está se referindo é algo exterior, formada pelos cinco

discursos (A1/A2/A3/A4/A5) historicamente construídos e divulgados pelas mídias de maneira geral como comuns, corriqueiros, homogeneizante, no Brasil. Assim, para romper a interdição do sentido que o dicionarizado não lhe dá, o sujeito retoma os cinco enunciados discursivos para se reconstituir, se fazer sentir na LE. Isso nos parece plausível para uma explicação de um sujeito-aprendiz que é marcado ideologicamente e que toma dizeres a partir de uma determinada formação discursiva. Neste caso, o sujeito se inscreve em LE “tomando discursos” sobre o efeito do esquecimento nº 1 que dá ao mesmo a estranha familiaridade para se manter com o não saber que o determina (o sujeito é dominado/interpelado pelos discursos).

Essa formulação é reforçada quando tomamos o último parágrafo do texto acima: *See the statistics for the USA, which have high rates of crimes, **although, of having** tougher penalties* (Veja as estatísticas para os Estados Unidos, que têm altas taxas de crimes, **embora tendo/apesar de ter** penalidades mais duras).

O dizer *dificuldade de construir o enunciado*, aludido pelo sujeito no SD3, parece-nos estar relacionado à uma tradução de deslocamento dos operadores *although* (embora) com o operador *of having* (de tendo/de ter), causando, dessa forma, um estranhamento, um efeito equivocado, já que para fazer a construção seria necessário o aprendiz utilizar ou a conjunção *in spite of having*, (**apesar de ter**) no lugar da conjunção *although*, ou mesmo fazer a supressão da preposição *of* (de) já que a conjunção *although* não vem, em inglês, acompanhada com preposição.

Neste caso, observamos que, ao tentar unir os enunciados discursivos (A6 – Os Estados Unidos têm altas taxas de crimes; A7 – Os Estados Unidos têm penalidades duras), o sujeito os faz a partir do operador *although* com a preposição *of*, que representa a memória constitutiva gramatical que significa e que marca a reconstrução imaginária do sujeito como unicidade na LM, em que o dito (*although* – **embora**) se aproxima, ou melhor, cola semanticamente em uma mesma cadeia de sentido com o não dito (**so in spite of** – **apesar de**), já que ambos os operadores são significantes introdutórios de concessão e que introduzem contra-argumentos (A7 – Embora/apesar de Os Estados Unidos tenha/ter altas penalidades) a argumentos já postos (A6 – Os Estados Unidos têm altas taxas de crimes).

Por outro lado, interrogamo-nos o porquê do aprendiz usar após *of* o verbo no gerúndio, possibilitando vermos assim um segundo estranhamento. Duas explicações são possíveis. A primeira em que o sujeito por meio da memória constitutiva apaga a presença

da preposição **of** e realiza a tradução entre termos **although having** (*embora tendo*). A segunda em que o sujeito utiliza conhecimentos linguísticos aprendidos nas aulas de língua inglesa para representar a expressão **of having** e assim estruturar nova identidade. Neste caso, possivelmente, o sujeito ao relacionar na LM as conjunções **although** com **in spite of** traz, inconscientemente, a memória gramatical do dizer: a conjunção **in spite of** é constituída com verbo no gerúndio; ou então o sujeito por lembrar que após preposições usa-se os verbos no gerúndio, tenha feito uso do mesmo no gerúndio, esquecendo, assim, que há outro enunciado: construções conjuntivas **although having** não são acompanhadas com preposição. Todavia são possíveis na LM por processo tradutório.

Neste amalgamado de estratégias inconscientes, a língua falha, os sentidos são rearranjados, discursos são tomados em ordem diferentes de modo que a recorrência às regularidades enunciativas de outra língua para se pronunciar são lembradas (vínculo de aproximação à racionalidade da gramática em LE para instaurar uma nova identidade) e apagadas quando vemos em todos os processos analisados acima a presença da ordem da construção da LM, que resiste a este outro com a ideia de que a língua é um instrumento que precisa ser usado (SD3 – *consultei o dicionário para traduzir palavras* / SD4 – **although having**) e com a prática complexa de ser diferente sendo o mesmo (SD3 – *escrever em inglês com palavras que só sabia em português* / SD4 - **although** recoberto com **in spite of**).

Em se tratando de enunciação, indagamo-nos se dado o processo de tradução por reorganização e transposição de discursos da LM para LE, não estaria a LE se constituindo no espaço da enunciação da LM? Ou, seriam os efeitos do familiar e do estranho que se dariam neste espaço? Tentaremos ver se é possível levantarmos respostas interpretativas a estas questões ao analisarmos outros recortes, na subseção 5.1.2.1. Agora, passemos para o recorte 2 construído em torno do estranhamento “do não sentido”.

5.1.1.2 Recorte 2: o não sentido e a mistura de regras gramaticais

C – O conflito em ser o *outro* sem deixar de ser o *eu* pela inversão de expressões adjetivadas

SD5: *Na visualização entre as sentenças e vocábulos ocorria um bloqueio. Eu não sentia que o que estava escrito em inglês fazia sentido não. Não era eu falando*

não. Assim, eu sempre verificava a construção dos sentidos em português, repetindo, repetindo silenciosamente as palavras, os enunciados, ligando um com o outro até que eu sentisse que estava coerente. Mas não era nada fácil porque o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso. Aí eu tive que encontrar um lugar para falar no inglês, pois o que importa é ser compreendido. Então, selecionei no texto lido pontos específicos mais significativos e os manipulei para falar no inglês e para gerar novas ideias (Aprendiz: Valentina).

No relato 5, observamos uma narrativa em que o campo semântico que se destaca é justamente o conflito instaurado na negativa limitação com o "outro" (*Eu não sentia que o que estava escrito em inglês fazia sentido*), pois o sujeito-aprendiz não se vê representado no outro (*Não era eu falando*) durante o processo de escrita em inglês. Assim, construções parafrásticas: “*ocorria um bloqueio*”, “*fazia sentido não*”, “*era eu falando não*”, “*não era nada fácil*”, “*era complicado*” demonstram o quanto para este aprendiz é difícil sair do aconchego da língua materna, esquecer dizeres que já estavam inscritos em si como absolutos, quando o mesmo é atravessado por uma sensação de desestabilização e passa a se ver questionado com dizeres possíveis e impossíveis em sua relação com a LE (*o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso*).

A língua estrangeira se torna, então, para o aprendiz uma verdadeira luta inconsciente: entre o que se tem corpo e sentido no materno (*eu sempre verificava a construção dos sentidos em português, repetindo, repetindo silenciosamente as palavras, os enunciados, ligando um com o outro até que eu sentisse que estava coerente*) e o que, como imaginário, não se cria sentido no materno (*Na visualização entre as sentenças e vocábulos ocorria um bloqueio*).

Todavia, é justamente a partir dessa ressonância de luta discursiva que o aprendiz se dá conta da dualidade que o constitui (*Mas não era nada fácil porque o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso*) e que por isso estabelece um outro campo semântico agora com a ideia de prosseguir, de continuar a ser o outro sendo o mesmo, ficção de uma língua que se dá a compreender, homogênea, totalizante em um lugar que ganha existência própria na diferença, no desejo de uma representação de língua inglesa enquanto instrumento de comunicação a ser

adquirido (*Aí eu tive que encontrar um lugar para falar no inglês, pois o que importa é ser compreendido*).

Essa fala do sujeito-aprendiz é reforçada quando o mesmo apresenta em seguida estratégias inconscientes de se inscrever na língua inglesa, enquanto lugar de compreensão, que levam diretamente, tomando a abordagem de Richards e Rodgers (1994, p. 71), as quatro características, postas aqui entre parênteses, da língua como comunicação: *Selecionei no texto lido pontos específicos mais significativos* (o uso de estruturas funcionais) *e os manipulei* (a língua é um sistema categorias) *para falar no inglês* (as funções da língua são de interação) *e para gerar novas ideias* (as funções da língua são de comunicação).

Nesta descrição o que nos parece é que o imaginário do sujeito-aprendiz está sendo atravessado por discursos de aprendizagem dentro de uma prática de abordagem comunicativa, como se o mesmo pudesse controlar de fora a linguagem e que o conhecimento racional e familiar sobre uma língua pudesse ser adquirida sem que a mesma passasse pela mediação do histórico-social. Assim, para discutirmos outras interpretações sobre a forma como foram usadas estas estratégias, analisaremos a SD6 a seguir:

SD6: (A1) *Brazil has staged a remarkable economic stability and promises to become a major **power global**. It is happening because the **investors foreign** believe in Brazil's success story. Its ethanol production, its agricultural sector and its Tupi and Carioca fields are the economic points more significant.*

(A2) *But Brazil is not among the richest country of the world wide. It has many problems to resolve, such as: hyper-inflation and **sclerosis democratic**. Moreover, its debt remains high* (Valentina).

Nos enunciados acima da SD6 podemos ver que o estranho em LE se dá pelo campo semântico de um aprendiz que acredita ser ele mesmo quem domina de forma consciente sua relação com os discursos e com a língua. Neste caso, o sujeito, em sua relação com os discursos, é movido na escritura em LI por uma experiência particular de escolha de enunciados que exprima o fazer sentido da coerência organizacional ao usar imagens do Brasil em nível internacional e nacional, pautadas em dois discursos distintos: A1 – A estabilidade econômica do Brasil que promete tornar-se uma potência global – *Brazil has staged a remarkable economic stability and promises to become a major **power***

global; e A2 – A instabilidade do Brasil face aos seus problemas, colocando-o fora dos grupos dos mais ricos – *Brazil is not among the richest country of the world wide. It has many problems to resolve.*

A partir destas escolhas podemos perceber que para o sujeito não basta retornar ao **texto** lido em inglês sobre *Carnival time for Brazil's economy* (cf. **ANEXO E**) para uma mera compreensão intelectual ou imaginativa sobre o que escrever, mas sim para **selecionar pontos específicos mais significativos** (SD5) do mesmo, a fim de retornar a experiência vivida subjetivamente pelo eu com os discursos sentidos em uma prática de realidade do Brasil.

Assim, quando comparamos o texto escrito pelo aprendiz com o texto que serviu de base de leitura, observamos que os enunciados como os descritos acima e as expressões, a seguir: **investors foreign**, *Its ethanol production, its agricultural sector and its Tupi and Carioca fields, hyper-inflation, sclerosis democratic, its debt* (investidores estrangeiro, sua produção de etanol, seu setor agrícola, seus campos Tupi e carioca, alta inflação, esclerose democrática, seu débito) foram escolhidos como estratégia de sentir a língua enquanto aspecto conhecido da homogeneidade do sujeito inscrito no materno.

Por outro lado, em sua relação com a língua, interpretamos que se para este sujeito-aprendiz, na SD5, há uma insistência de se reconhecer o espaço do inglês como o diferente daquele espaço constituído pelo nosso da LM e que o permite falar por dizeres que fazem sentido (SD5), então, o mesmo joga com os limites possíveis e impossíveis de estratégias na forma ou de manipulação da inversão da lei e das regras da estrutura do sistema gramatical da LI, para construir expressões adjetivas invertidas como, por exemplo, **power global** (poder/potência global), **investors foreign** (investidores estrangeiros), **sclerosis democratic** (esclerose democrática) em uma tentativa para se fazer sentido, para – como o aprendiz diz – **poder falar no inglês** (SD5), estando esta regra na LM; ou, então, na forma de manipulação de construções de expressões longas, como **It is happening** entre enunciados, substituindo assim o operador **because**, a fim de **gerar novas ideias** (SD5), novas construções na língua; ou, ainda, na forma de manipulação da memória racionalizada de estruturas no inglês para trazer, por exemplo, expressões como *ethanol production, its agricultural sector* que indicam uma possível proximidade de identificação do sujeito na LE.

Tal mistura de estratégias, em que o sujeito-aprendiz demonstra uma aproximação ou um distanciamento com a língua estrangeira, é um rearranjo do sujeito que permite ao

mesmo conviver com o conflito do estranho e se identificar com sendo o outro estrangeiro pelas vias da manutenção do eu-materno.

Passemos, então para a análise da sequência seguinte a fim de continuarmos interpretando a presença do familiar no estanho.

D – O conflito de não ser o outro-estrangeiro pelas interdições de ser o mesmo

*SD7: Durante a escrita do meu texto, eu tive muitas **inquietações** quando eu tentava construir os sentidos nas ligações entre os enunciados. Não achava tão difícil quando o sentido era para ser construído entre as palavras do inglês e do português. Mas com os enunciados a história era outra. Surgiam **várias idéias** que me **deixavam impaciente** porque **não faziam sentidos em inglês**. Além disso, **era preciso falar certo em inglês e lembrar de tudo era complicado**, muito difícil, pois eu **não via sentido em escrever daquele jeito que não me completava** (Aprendiz: Caio).*

Na sequência 7, podemos dizer que a experiência de estranheza do aprendiz aponta para a impossibilidade da completude desejada pelo eu, revelando sua precariedade de ser o outro estrangeiro. É pelo não recobrimento desta identidade falha que o sujeito é tomado por dizeres que envolvem o estranho em uma rede de **inquietações** (em face dos enunciados) que o **deixavam impaciente** (em face das ideias e dos sentidos) e com o sentimento de **tudo ser complicado** (em face de uma escrita que possa dar conta da estabilidade referencial, ou da ilusória transparência dos sentidos).

É justamente diante deste último dito “*tudo era complicado*” que o sujeito-aprendiz inconscientemente marca a presença do equívoco em seu dizer, pois este enunciado – posto sem pontuações, entre enunciados e de forma indefinida – projeta-se como forma de resistência ao que foi dito anaforicamente sobre a dificuldade de *falar correto e de lembrar de tudo*; ou mesmo ao que foi dito cataforicamente sobre o não sentido de uma escrita em inglês diante da dificuldade de *construir os sentidos nas ligações entre enunciados*, marcando, assim, fortemente a incompletude do sujeito e trazendo-lhe **daquele jeito** o estranhamento de não ser o outro estrangeiro: *eu não via sentido em escrever daquele jeito que não me completava*.

No interior de tal conflito emergem as imagens projetadas das interdições que o sujeito ilusoriamente atribui ao outro como o responsável pela perda do domínio do familiar que acreditara ter sobre ele mesmo: a falta de coerência entre os enunciados (*Surgiam várias idéias que (...) que não faziam sentidos em inglês*); e a gramática correta com todas as suas regras (*era preciso falar certo em inglês e lembrar de tudo era (...), muito difícil*).

Assim, para formularmos interpretações sobre estas duas projeções, recorreremos aos enunciados da SD8

SD8: (A1) *I think that the sharks are been seen like true threats to life of man's life just* (A2) *because they are attacking bathers* (A3) ***shows itself as a great contradiction.*** (A4) ***Sharks are not doing nothing*** (A5) *that goes against their own behavior,* (A6) *they are only doing comes natural for them.* (A7) *Besides, the death rates and the physical damage do not represent alarming statistical data* (A8) *and attacks like these are very rare.* (A9) *The truth is* (A10) *that some people keep-up any resentment for the species* (A11) ***as if the sharks had reason*** (A12) ***that we have instead of instinct,*** (A13) *to do that* (Caio).

Tomando a primeira imagem projetada em SD7, parece-nos que, o sujeito-aprendiz talvez sinta o desconforto do não sentido entre os enunciados em inglês, justamente, por ter experimentado colocar uma projeção imaginário-simbólica de discursos, ilusoriamente, unos, homogêneos no interior da LE. Assim quando observamos os três enunciados argumentativos (A1/A2/A3),

(A1) *I think that the sharks are been seen like true threats to life of man's life just –*
Eu acho que os tubarões estão sendo vistos como verdadeiras ameaças para a vida
do homem/à vida humana simplesmente
 (A2) *because they are attacking bathers – porque eles estão atacando banhistas*
 (A3) ***shows itself as a great contradiction*** – *mostra em si uma grande contradição*

é possível vermos que o A3 surge desarticulado porque ele estabelece um equívoco ao não mostrar qual argumento discursivo ele estaria vinculado, já que o próprio verbo está na terceira pessoa do singular, portanto, não indicando claramente a qual palavra ele faz

referência. Mesmo assim, o mesmo não poderia contradizer a posição assertiva de autoafirmação “*I think*” do sujeito nos enunciados A1 e A2 que relaciona o ataque dos tubarões à visão verdadeira de ameaça humana. Possivelmente, o sujeito, após os dois primeiros enunciados, foi atravessado por outros discursos (*Surgiam várias idéias* – SD7) que não se ligam à ideia de ameaça humana, mas sim: ou a ideia difundida de se pensar que os tubarões estivessem agindo por *razão própria* (A11) e não por *instinto* (A12); ou a ideia de que os tubarões estivessem agindo contra os banhistas como um comportamento não natural (A5 e A6); ou a ideia de ameaça humana em face das baixas estatísticas de danos físicos e da taxa de mortes (A7).

Um outro caminho possível – a ser pensado sobre este estranhamento – poderia ser a inscrição na LE por meio da tradução. Neste caso, o relato do sujeito: *eu tive muitas inquietações quando eu tentava construir os sentidos nas ligações entre os enunciados*, mostra que o sujeito estaria buscando negociar sentidos entre a LM e a LE na passagem entre enunciados. Isso pode ser verificado nos enunciados A11 e A12, onde podemos ver a desarticulação da coerência mobilizada pelos pontos de deriva dos argumentos de que *os tubarões têm instintos e os homens razão*:

(A11) *as if the sharks had reason* – como se os tubarões tivessem razão

(A12) *that we have instead of instinct* – que nós temos ao invés de instinto

A desarticulação torna-se evidente porque os enunciados são articulados em torno do signifiante *razão* que é atribuído tanto aos tubarões quanto aos homens. Além disso, a suspensão da pontuação antes do marcador de exclusão (*instead*) apontam para a dificuldade que o sujeito tem de estabelecer as diferenças discursivas entre os dois enunciados.

Para ampliar essa análise, podemos ver que no enunciado da SD7: *Não achava tão difícil quando o sentido era para ser construído entre as palavras do inglês e do português*, o sujeito-aprendiz não se apercebe que o estranhamento minimizado não foi dado pela diferença de se buscar o sentido entre palavras, mas possivelmente porque o mesmo reestruturou a forma de dizer da LM para entrar discursivamente na estruturação da língua que aprende. Assim, Nos enunciados (A2) *because they are attacking bathers* – *porque eles estão atacando banhista*; e (A4) *Sharks are not doing nothing* – *Os tubarões não estão fazendo nada*, é possível vermos que o sujeito entra em discursividade reestruturando o mesmo tempo verbal da LM e da LE, no caso o tempo presente contínuo de um fato narrado.

Conceitualmente, segundo Freud (1988), essa reestruturação é uma identificação baseada na pretensão a um lugar comum que permanece no inconsciente, e está intimamente relacionado aos processos de subjetivação, por permitir ao sujeito que tome para si algo que antes lhe era estranho.

Quanto à segunda imagem projetada das interdições (*era preciso falar certo em inglês e lembrar de tudo era complicado, muito difícil, pois eu não via sentido em escrever daquele jeito*), percebemos que para este aprendiz o estranhamento é dado pelo conflito que se estabelece entre a distância que há na relação de sua língua materna e a língua estrangeira, causando-lhe desconforto (*era complicado, muito difícil*) por não ter o controle sobre a língua inglesa (*era preciso falar certo*) e sobre os sentidos que produz (*eu não via sentido*).

Visualizando os enunciados argumentativos (A1) e (A4) da SD8:

(A1) *I think that the sharks are been seen like true threats **to life of man's life***

(A4) *Sharks are **not doing nothing***

Observamos que o sujeito procura se identificar à LE por operações que deslizam entre a determinação dos sentidos (pois o aprendiz adere aos sentidos que a ele são reclamados/constituídos) e a indeterminação dos sentidos (pois o mesmo procura outros significantes que possam lhe significar), misturando, desta forma, leis e regras gramaticais tanto da LM quanto da LE. Assim, no enunciado (A1) o sujeito constrói, em um primeiro momento, termo a termo a expressão **to life of man** (para vida do homem), a partir do campo semântico de memória estrutural da LM, mas deixando também a possibilidade da mesma constituir uma representação na LI, já que é possível a formação da locução adjetiva sem a inversão. Em um segundo momento, o sujeito usa a inversão da expressão adjetiva antes do substantivo **to man's life** (à vida humana) para marcar a posição da estrutura da LI.

Por outro lado, no enunciado (A2), enquanto o sujeito usa as formas negativas **not** e **nothing**, respectivamente, como traduções de **não** e **nada** na LM, a expressão **nothing** por agregar no inglês as traduções **não e nada** e por ser sua escrita restrita à presença de verbos na afirmativa, se encontra marcada na LI, de forma difusa, possível de ser reconhecida na existência de um entre línguas.

A partir destes esclarecimentos, é possível interpretarmos que a mistura entre estas duas línguas, materna e a inglesa, apesar de ser familiarmente estranha, causa desconforto, um conflito de identidade ao sujeito, pois o mesmo fica marcado pela impossibilidade de

se definir no diferente (*eu não via sentido em escrever daquele jeito*), já que está sempre atravessado pela mistura ilusória *de lembrar de tudo*: do certo/errado no inglês e no materno; da adequação das regras; da dualidade familiarmente estranha que constitui os seus sentidos e; sobretudo, da falha em seu dizer que remete à incompletude de suas identificações.

Passemos, então, para a subseção seguinte, a fim de discorrermos interpretativamente quando o dizer do sujeito-aprendiz se encontra sobre o efeito do estranhamento familiar.

5.1.2 O estranho no familiar

Tal noção aduz ao retorno de um estranho que retorna sobre o familiar, mas não sendo reconhecida como recalque de memórias anteriores, isto é, como parte constitutiva do sujeito. Assim, o estranho será reconhecido como o estrangeiro, o distante, o diverso, o singular, pois ilusoriamente o inconsciente está dissociado do caráter infundável do mesmo. Esse sentimento é, por certo, um dentre alguns que nos tornam capazes de conviver com o outro. Neste caso, a produção das formas de identificação se dá por uma negação a este estranho, ou porque o mesmo é um estranho experimentado no campo da realidade (referente a algo de pertença/ familiar que fora reprimido) ou porque é o estranho que lemos ou visualizamos no campo da ficção (que remete/projeta-se a um conteúdo familiar), regulando-nos como uma função normalizadora dos lugares e dos modos em que esses discursos podem circular. Para a compreensão desse efeito de identificação, apresentamos o Recorte 3 seguinte:

5.1.2.1 Recorte 3: O não comum e a supressão/desconstrução de enunciados

E – A adaptação na suspensão do enunciado

SD9: *Eu tive muita, mais muita mesma dificuldade em trabalhar com as expressões “even if” e “however”, pois não é correta... é diferente, não, não, não tem na nossa língua, não é uma estrutura comum.* (Aprendiz: Mimo)

Na SD9, o sujeito-aprendiz relata a experiência difícil (muita, mais muita mesma) de ter que se inscrever pelas “incorretas” expressões “even if” e “however”. Uma experiência associada, não ao ato de escrita, mas a um trabalho árduo, penoso de articulação, que não tem ligação com o gramaticalmente correto originário em sua língua. E vem a pausa (...)! Um sujeito dividido entre o certo (o discurso de inclusão do gramatical) e o errado/o diferente (o discurso de exclusão, fora das normas estabelecidas). E em uma espécie de total não aceitação, alonga-se, de forma consecutiva, na negação (não, não, não) rebatendo a fala da pesquisadora (tem na nossa língua), que anteriormente havia lhe relatado sobre a existência de uso dessas expressões, também, na língua materna, para, finalmente, aceitá-las como o “não comum”.

Ora, essa travessia do sujeito-aprendiz com o estranho, nos remete ao estágio da metáfora do espelho de Lacan (1998), que tomaremos para as nossas discussões ao interpretarmos o deslocamento do sujeito-aprendiz com estes estranhos “even if” e “however”, nas próximas sequências SD10, SD11, SD12, em etapas diferentes⁵¹ de escritura do sujeito aprendiz:

SD10: *[/] companies disagree, [/] smoking contributes to lung cancer, heart disease and other potentially deadly diseases.* (Mimo – Etapa 1)

SD11: **Even if** *government accepts to liberate drugs for medicine ends, [/] they must create strict laws to not let people take advantage of it.* (Mimo – Etapa 2)

SD12: **Even if** *the good projects launch Brazil to the world, it's important the conscience that this is only the beginning to Brazil can go away from financial crisis, hyper-inflation and democratic sclerosis.* (Mimo – Etapa 3)

Observando estas três sequências acima, parece-nos que há um processo de mudança de posição do sujeito em relação ao outro, no interior de uma estrutura, similar já descrito na SD9. Assim, a primeira posição, na SD10, dá-se por uma imagem especular, em que a fala do familiar, de um *eu virtual-uno* domina (*não é correto – SD9*), de tal ordem que o sujeito-aprendiz, não suportando a presença do estranho, não o marca linguisticamente no texto de opinião[/], mas discursivamente o caracteriza como o/a “sem sentido”, “a falta”: *[/] Companhias discordam, [/] o fumo contribui para o câncer de*

⁵¹ Em todas as etapas enfatizamos bastante o uso dos conectores. “Even if” and “however”, pois foram os que mais sofreram resistências.

pulmão, doença de coração e outras doenças potencialmente mortais. Neste caso, há uma quebra entre os dois enunciados, marcada por uma vírgula (supostamente pensada com o significante “que”), possibilitando, assim, que o discurso das empresas de cigarro (dizeres com os quais o sujeito ilusoriamente se identifica) se reconstitua no enunciado enquanto os discursos que contra-argumenta vindo do outro sejam suspensos ([Mesmo que as – Even if]...[contudo/mas – however/but] ...) [Mesmo que as *Companhias discordam, contudo o fumo contribui para o câncer de pulmão, doença de coração e outras doenças potencialmente mortais*

Por outro lado, a segunda posição, na SD11, realiza-se por uma imagem reflexiva de “um outro que não ele mesmo”, isto é, o sujeito se desdobra em reconhecer que aquela imagem “é ele” (**Even if/Mesmo que** – SD9: *é diferente*) e, ao mesmo tempo, “não é ele” (suspende [/] **a presença de however/contudo** – SD9: *não, não, não tem na nossa língua*). Vejamos: **Mesmo se** o governo aceitar liberar drogas para fins medicinais, [/] eles devem criar leis restritas para não permitir que pessoas tirem vantagens disso. O que nos parece é que este sujeito de certa forma já não se apresenta mais o mesmo, pois ele passa a ver esse outro na perspectiva do diferente, do exterior, aquele que não tem o sentido que o constitui discursivamente.

Já, a segunda posição, na SD12, efetiva-se por uma imagem em que o sujeito desfragmenta o seu dizer para ser outro. Neste caso, o sujeito se inscreve mantendo parte da imagem do outro (**Even if**) , parte se reconstituindo, reformulando-se (**It's important**) como um outro, agora estranho a si mesmo: **Mesmo se** bons projetos lancem o Brasil para o mundo, **é importante** a consciência que isto é somente o começo para que o Brasil possa sair da crise financeira, hiperinflação e esclerose democrática.

Por esta descrição, nessas três posições, observamos que o sujeito-aprendiz vai subjetivando este estranho, deslocando-o, em um primeiro momento, como “insuportável de aceitar”; em seguida, como “tolerável de aceitar” e, finalmente, como “estranho que está em si mesmo”, isto é, não o estranho exterior, mas o estranho que o constitui. O que nos parece bem pertinente, quando retornamos ao dizer do sujeito da SD9: *não...é comum* é que ele usa reticências, suspendendo o seu dizer, como se dialogasse uma outra possibilidade. Logo é possível ser de outra forma, agora reformulado.

Aludindo ao que Revuz (1998, p. 217) define como “flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas”, interpretamos que as mudanças de posições acima é o pôr-se, o colocar-se do

sujeito-aprendiz na língua estrangeira, mobilizando uma identidade aparentemente estável, confrontando-se com a diferença que lhe é constitutiva. Como bem nos lembra Kristeva (1994), e aqui cabe perfeitamente citá-la: “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (KRISTEVA, 1994, p. 9).

De acordo com Kristeva (1994), ser o outro é movimentar-se, é relacionar-se, é diferir-se. Neste caso, o tomar a palavra jamais se apresentará de forma igual para um sujeito, pois a língua tem um real específico, uma ordem própria, é historicamente e socialmente construída. Assim, passemos, então, a outras interpretações do que seja tomar a palavra na língua estrangeira nas SDs 13 e 14.

F – A adaptação na desconstrução dos enunciados

SD13: *“Even if” e “however” foram as duas expressões estrangeiras mais difíceis, pois são incoerentes, não são comuns em nossa língua. Além disso, Eu me estressei muito tendo que intercalar essas duas que não dá continuidade ao meu texto.*
(Aprendiz: Liz)

Na sequência 13, o sujeito-aprendiz narra os eventos da experiência com o outro por uma linha de memórias situada, inicialmente, em um passado temporal (*foram, estressei*), mas que, posteriormente, torna-se presente (*não dá*) dados os efeitos dos estranhamentos desse encontro, na forma da expressão *intercalar (que talvez a interdite)*. Nesse percurso, “*even if*” e “*however*” são expressões aspeadas, destacadas, não como fatos linguísticos, mas como anomalias linguísticas (*incoerências*), responsáveis para que o dito faltasse, isto é, não se realizasse coerentemente no texto. Para chegar a essa imagem, o sujeito desloca-se discursivamente com estes estranhos referenciando-os, primeiro, como **representações estrangeiras de maior dificuldade**, seja talvez por comparação com as outras expressões já aprendidas/estudadas em LE, seja talvez por não encontrar equivalência em LM, ou seja ainda talvez por fatores pragmáticos de usos. O certo é que perpassam por estas dificuldades, a estranheza (*incoerência*) de termos duas situações possíveis e não problemáticas, isoladamente, serem possíveis de serem colocadas juntas (*não são comuns*), ou melhor, manterem relações discursivas.

Depois desse primeiro encontro, o sujeito-aprendiz os referencia como **representações estressantes/inquietantes**, agora, aparentemente, advindas da problemática de fazer uso dos mesmos na intercalação/passagem de enunciados. Todavia, parecem-nos que essas formas de representações surgem pela estranheza de interdição da unicidade do dizer (*essas duas que não dá continuidade*) enquanto corpo, memória (*meu texto*) do sujeito, de tal ordem que o sujeito-aprendiz chega a tratá-las com desprezo, aversão na forma da expressão “essas duas”, que são transferidas, logo, em seguida, para a forma verbal negada “não dá”, no singular.

Há, aqui, um claro desejo do sujeito de apagar, de negar esses outros estranhos reduzindo-os a uma só imagem (*essas duas não dá*), diferente de quando as empregou, no passado, como duas imagens distintas (*foram as duas expressões*), difíceis, estranhas, mas possível de aceitação. Entretanto, ao se relacionar com esses estranhos surge o conflito, pois os mesmos não passam pelo corpo da unicidade do dizer no materno, não fazem sentido. Eis aí o desejo de apagá-las. Mas como bem nos lembra Pêcheux (1997), em qualquer ponto da cadeia de enunciados há espaços para a imprevisibilidade, ou mesmo Derrida (1996, p.67), “(...) todo bem apresenta-se amalgamado com o mal”. O mal, aqui, representa esse outro, intruso e estranho que arruína a morada. Impossibilita o dizer Um.

Vejamos, então, a seguir, de que forma esse conflito de alteridade se realiza na SD14, agora em texto de opinião.

SD14: ***And, however, the fact that some people keep-up any resentment for the species that killed, hurt their friends and relative. The fact is that sharks are only doing what comes from natural for them: kill for survival, in self-protection.*** (Liz)

Na SD14, podemos perceber a movimentação do sujeito para estabelecer uma alteridade frente à presença do outro a partir de uma escrita de recobrimento de dizeres orientada pelo desejo de suspender o estranho (LE) e dar a unidade de uma só identidade no familiar da LM. Ou seja, há uma tentativa de fixar uma imagem de recobrimento do outro, a fim de afastar a inquietação decorrente do encontro (descrito na SD13) com os estranhos “Even if” e “however”.

Para isso, o sujeito cria uma fusão com o outro a partir de quatro operadores (and/however/the fact that/ the fact is that), mas sem reconhecer as diferenças discursivas destes significantes, pois, o inconsciente e a ideologia agem por um saber que é diferido e

que é atemporal. Neste caso, temos uma escrita que, em um primeiro momento, nos parece confusa: *E, contudo, o fato de algumas pessoas manterem ressentimentos pelas espécies que mataram, feriram seus amigos e parente. O fato é que os tubarões estão somente fazendo o que vem de natural para eles: matar para sobreviver, em autoproteção.*

Todavia se olharmos que há um sujeito afetado por este estranho, por um não-sentido de significantes em LE que tenta ocupar o lugar do experimentado, dos significantes que fazem equivalência com o materno, veremos que o sujeito cria uma reconfiguração que, ao mesmo tempo em que tenta afastar esses estranhos, dá a eles uma materialidade posta, que nos permite ver que o que está sendo interditado ilusoriamente ao sentido literal. Assim, segundo Milner (1987), o retorno do recalcado/significante na LE não tende a ser escutado como a expressão de um desejo de retornar à LM, mas o desejo de trazer o exterior – o impossível gramaticalmente – para o materialmente possível do funcionamento da língua.

Pensando sobre esse materialmente possível da SD14, parece-nos que o sujeito tentou construir uma narrativa explicativa sobre o porquê do ataque dos tubarões baseada em uma contra-argumentação, considerando uma possível anulação de uma voz (*Mesmo que algumas pessoas tenham ressentimentos*), que se opusesse à sua fala (*contudo os tubarões estão somente fazendo o que é natural para eles*). Entretanto, os operadores “even if” e “however” traziam fragmentos de imagens com os operadores “the fact that” (o fato de) e “the fact is that” (o fato é que), o que lhe era constitutivo na memória para aquele momento enunciativo, já que estava se falando de acontecimentos históricos: o ataque de tubarões nas praias do Brasil e dos Estados Unidos).

Assim, ao mobilizarmos interpretações sobre o jogo complexo dos operadores entre as construções de “the fact that” e “the fact is that” e as expressões “even if” e “however”, observamos uma ordem bem significativa entre essas relações, que indica que o sujeito-aprendiz marca uma ruptura da linearidade entre a LM e a LE. Primeiro, vejamos como se dá a relação entre “even if” e “the fact that”:

- a) O operador “even if”, que nem foi inscrito no enunciado, equivale às expressões “em que (os ressentimentos contra os tubarões) pese a alguém” ou “em que (tubarões) cause incômodo a alguém”;
- b) ao passo que “the fact that” mobiliza as seguintes expressões discursivas “ainda que (ressentimentos contra os tubarões) pese a alguém” ou “ainda que (tubarões) cause incômodo a alguém”.

Percebemos que, entre estas duas expressões há uma diferença entre os operadores “em que” (hipotética) e “ainda que” (fato real), para um sujeito-aprendiz de LE que é constituído pela fluidez da fala da LM. Assim, entre estes operadores que constituem memória discursiva, o sujeito se inscreve por aquele que ilusoriamente pensa ser somente o da LM, no caso o “the fact that”, e não pelo operador estrangeiro “even if” que “*não dá continuidade*” (SD13) à sua unicidade na LM.

Passemos agora para a relação de sentidos construída entre “however” e “The fact is that”:

- a) Enquanto o operador “however” mobiliza as expressões ***com todas as coisas/contudo o que já foi dito anteriormente não se pode impedir o seguinte, os tubarões estão somente fazendo o que é natural para eles***;
- b) o operador “the fact is that”, por sua vez, equivale a uma constatação prévia e irrefutável de que algo que teve origem em algum acontecimento é verdadeiro. Assim, mobiliza as expressões ***de fato/é fato/é verdadeiro/é sabido que os tubarões estão somente fazendo o que é natural para eles***.

O que perpassa, aqui, pelos operadores “however” e “the fact is that”, considerando as diferenças discursivas, já que o sujeito manteve essas duas formas no seu enunciado, é a ideia de que ambas trazem um conhecimento exterior, anterior ao que foi enunciado e que por isso destacam, topicalizam um dos discursos, mas sem desconstruir o outro. Por essa via, a priori, parece-nos que o sujeito-aprendiz, afetado por essa relação que atravessa os dois operadores, identifica-se com o operador estranho, mantendo-o (however) no enunciado junto com o operador que significa no materno (the fact is that). Entretanto, se observamos o que o sujeito relatou na SD13 (*Eu me estressei muito tendo que intercalar*), veremos que a relação entre estes dois operadores não se processou de forma tão organizada.

Assim, observamos que o sujeito pausou com vírgulas o “however” entre os operadores “and” e “the fact that”, suspendendo para os três operadores a sua realização. Temos, portanto, uma enunciação vacilante. Todavia, se tomarmos o “however” sozinho, não haveria problema, pois sendo reconhecido como *conjunto a*, poderia vir entre vírgulas. Para entender esse fato linguístico, apoiamo-nos na tese de Paulillo (2004), que discute a enunciação vacilante, como modos de funcionamento da heterogeneidade no discurso de si. Para a autora,

na enunciação vacilante, tão logo um segmento de valor representacional é enunciado, seu poder de nominação é suspenso pelo atravessamento de modalizações cujo efeito é fazer tombar os sentidos que o dizer inscreve na dimensão da provisoriedade, da incompletude (PAULILLO, 2004, p. 3).

Interpretamos ainda que a realização de *however*, no enunciado, resulta, primeiramente, do mesmo representar para o sujeito-aprendiz somente um dizer racionalizado, aprendido em LE (*não são comuns em nossa língua* – SD13). Desse modo, este operador rapidamente é suspenso quando o sujeito é atravessado pelos dois discursos (as pessoas se ressentem pelo ataque dos tubarões / os tubarões atacam por sobrevivência) que trazem ilusoriamente as modalizações “the fact that” (ainda que) e “the fact is that” (é sabido/é verdade), como sendo operadores da LM, pois como vimos, nos parágrafos anteriores, há um jogo complexo heterogêneo dos mesmos cujas paredes não se fecham em um materno ou em um estrangeiro. Por isso mesmo, quando observamos uma sequência como a SD14, não a tomamos como incoerente ou mesmo confusa. Interpretamos que há uma movimentação linguístico-discursiva do sujeito por outros dizeres com este estrangeiro de tal ordem que o enunciado parece incompleto (*não dá continuidade* – SD13) e por isso mesmo estranho e inquietante (*mais difíceis, incoerentes, não são comuns* – SD13).

Realizadas essas interpretações, um questionamento, anteriormente dado (cf. 5.1.1.1), nos retorna: poderíamos dizer que a LE se constitui no espaço da enunciação da LM? Ou, seriam os efeitos do familiar e do estranho que se dariam neste espaço?

Ora, se tomarmos que a LE é constituída pelos efeitos do duplo familiar e estranho, então podemos dizer que é impossível considerar a hipótese de dissociá-los. Neste caso, refletiremos somente sobre a primeira questão.

A inscrição dos sujeitos-aprendizes na LM e na LE possuem uma etiologia comum, pois são processos ideologicamente inconscientes e elementos da linguagem que se realizam em um espaço enunciativo constituído tanto pelo acontecimento que faz romper o novo, o diferente, o estrangeiro, quanto pelo funcionamento discursivo da língua. Este se realiza por uma disputa de lugares entre o familiar, aqueles dizeres que já estão escritos em uma memória histórica e que, por isso mesmo marcam o sujeito com o seu dito; e o outro, aqueles dizeres que são objeto de saber, objeto de uma memória racionalizada de aprendizagem, radicalmente próxima em relação à LM, mas que não se representam ainda

de todo para esse sujeito como uma memória histórica constitutiva ou ainda como um objeto de prática discursiva.

Dessa forma, parece-nos viável interpretar que a LE se realiza no espaço da enunciação da LM em um jogo emblemático discursivo de rastros que põem em cena, ao mesmo tempo, um e outro, singular e plural, de forma que este contato-conflito permite ao sujeito-aprendiz enfrentar os seus impasses subjetivos, reconsiderar os seus referenciais de saber aparentemente lógico e homogêneo até então essenciais à sua estruturação psíquica.

5.1.2.2 Recorte 4: A incompletude e words combinations

G – O desejo consciente de domínio via expressões longas

*SD15: Em várias situações, por exemplo, eu vi que a expressão because **não tinha sentido para mim**. Sei que ela é igual à expressão “porque” explicativa do português em frases curtas e que filhos de imigrantes que moram no Brasil a usam, mas **não dá, não se aproxima do que eu quero falar** entre enunciados. **É frustrante!** Eu tentei usar o inglês objetivo, mas **não deu ritmo. É uma coisa estática e resumida que não me completava**. Por isso eu precisei sentir que o que eu estava escrevendo era controlado por mim, tinha ritmo (Aprendiz: Conchita)⁵².*

Na sequência acima, percebemos, em um primeiro momento, que o sujeito-aprendiz em face da não familiaridade do uso da expressão *because*, relata a estranheiridade experimentada na discursividade da LE por uma identificação de distanciamento: “*não tinha sentido para mim*”. Para logo em seguida, realizar um movimento de proximidade com o familiar como uma tentativa de amenizar a diferença e de se identificar com a língua estrangeira, por meio de dizeres recorrentes na memória discursiva referente à semelhança de traços atribuída entre as duas línguas: *Sei que ela é igual à expressão “porque” explicativa do português em frases curtas e que filhos de imigrantes que moram no Brasil a usam*.

⁵² Observamos que os relatos dos diários dos participantes mantinham relação com o que foi informado no questionário sócio-histórico sobre facilidades e dificuldade de produção escrita em inglês. A título de observação vejamos: Questionário: “Sua maior dificuldade com o inglês é escrever fazendo uso de ritmos, estilos ou de vocabulário” / Diário: . “**É frustrante!** Eu tentei usar o inglês objetivo, mas **não deu ritmo. É uma coisa estática e resumida que não me completava**”.

Ora, o sujeito-aprendiz se utiliza da estratégia inconsciente dos traços: “igual a explicativa do Brasil”, “igual por ser curta”; “igual pois filhos de estrangeiros no Brasil a usam”, para mostrar o vínculo de aproximação com a LE.

Entretanto, logo após, é possível perceber, na forma de construções parafrásicas: “*não dá*”, “*não se aproxima do que eu quero falar*”, “*É frustrante*”, “*não deu ritmo*”, “*É uma coisa estática e resumida*”, “*não me completava*” que o sujeito-aprendiz torna a se confrontar com o estranhamento da expressão *because*, pois para este sujeito é muito difícil (*Eu tentei usar o inglês objetivo*) dissociar-se do imaginário de outras expressões usadas na língua materna, que não consegue empregá-la (*mas não deu ritmo. É uma coisa estática e resumida que não me completava*).

É justamente essa falsa sensação de completude, de que se é possível sentir uno, que dá ao sujeito-aprendiz a ilusão de dominar algo. É como se ele pudesse agora comandar a linguagem, e, ao comandá-la, controlar seus próprios desejos, seu inconsciente: *eu precisei sentir que o que eu estava escrevendo era controlado por mim, tinha ritmo*.

Neste caso, podemos ver que o sujeito-aprendiz busca o controle da escrita porque estranha/lhe falta na expressão “*because*” o ritmo (*não deu ritmo*), a aproximação com a fala (*não se aproxima do que eu quero falar*).

Para refletir sobre esta escrita controlada com ritmo, destacamos a SD16 seguinte:

SD16: *It is impossible to deny that some developed countries, for instance Japan, United Kingdom and Sweden, have already reduced the statistics related to deaths from guns. That is may be why so many people believe in the relation: tougher Laws are lower number of deaths.*

(...)

Turning to the Brazilian reality, we can face other side of the problem. Crimes and deaths in Brazil are not a matter of having or not having a gun. This is happening because in our country it has many things to link with our social reality problems, such as poverty and unemployment, lead people to a different sort of crime (Conchita).

Na sequência 16, as quatro expressões longas/extensas em negrito mostram estratégias inconscientes realizadas pelo sujeito-aprendiz para resistir a uma escrita **objetiva**, constituída por expressão **estática e resumida** (SD15) e realizar a sua escrita

controlada com **ritmo**⁵³ (SD15). Neste caso, podemos interpretar que a substituição de “because” pelas expressões ***That is may be why*** (*Isto pode ser porque*) e ***This is happening because*** (*Isto está acontecendo porque*), provavelmente, foi dada porque o sujeito, opondo-se aos dizeres já ditos sobre o uso de “because” (SD15), já estava atravessado por outras associações, como o emprego ligado às expressões ou palavras longas, à fluidez discursiva e a proximidade com a língua da oralidade.

Quanto ao atravessamento da oralidade nestas formulações longas, podemos interpretar que estas talvez respondam ao desejo do aprendiz de sentir na escrita o domínio do ritmo, desdobrado semanticamente como a fluidez, a dinamicidade, o movimento expressivo ordenado sobre a LE.

Entretanto, se tomarmos as mesmas expressões longas citadas e acrescentarmos ***It is impossible to deny that*** (*É impossível negar que*) e ***we can face other side of the problem*** (nós podemos ver/encarar outro lado do problema), observaremos que todas elas por serem longas têm um ritmo, uma pronúncia lenta, que se assemelha ao traço “estático” (SD15) dado à expressão “because”, mas que o sujeito afetado pela posição de domínio/controlado não se apercebe e não estranha.

É importante sinalizarmos que como são marcadas pela presença da fluidez da oralidade – no tocante ao movimento da expressividade conversacional – as expressões “***It is impossible to deny that***” e “***we can face other side of the problem***” podem ser removidas do texto, sem que no mesmo falte a construção semântica: A1 – *[/]some developed countries, for instance Japan, United Kingdom and Sweden, have already reduced the statistics related to deaths from guns. ([/]alguns países desenvolvidos, por exemplo, (...) já têm reduzido as estatísticas relacionadas às mortes por armas)*. A2 – *Turning to the Brazilian reality,[/] crimes and deaths in Brazil are not a matter of having or not having a gun. (Retornando à realidade do Brasil, crimes e mortes no Brasil não são um problema de ter ou não ter armas de fogo)*.

Passemos para a análise da sequência seguinte, que também tem o foco sobre o movimento expressivo do dizer.

⁵³ Segundo Dooley e Levinsohn (2003) o sistema da LP é pragmaticamente orientado por associações livres e flexíveis, dado a origem latina; ao passo que a LI é sintaticamente orientada (brainstorming) por construções fixas e rígidas.

H – O desejo consciente de não se despersonalizar via retomadas

SD17 *Eu tive muita dificuldade em escrever em inglês porque eu tinha que seguir determinadas regras e não conseguia dizer tudo direto. Isso me fazia sentir que algo me deixava preso, me faltava para completar meus pensamentos. Aí, eu me conscientizei que poderia falar em inglês em uma ordem livre se eu parasse e retornasse ligando as idéias presentes em nossa realidade brasileira (Aprendiz: Jeremy).*

Na sequência discursiva acima, observamos que o sujeito-aprendiz por se encontrar em uma projeção imaginária de escrita subjetiva *em uma ordem livre*, estranha a exigência de seguir as regras específicas (*eu tinha que seguir determinadas regras*) de escrita em inglês e a realização uma produção escrita objetiva (*direta*).

É, justamente, o medo de se despersonalizar (*algo me deixava preso*), o medo de exílio (*me faltava para completar meus pensamentos*) que o faz esquecer que o estranho (as regras específicas e a escrita objetiva) é também parte do familiar, dentro de outro momento de projeção imaginária, em que terá que se inscrever pela obrigatoriedade dessas regras. Além disso, é também este mesmo medo que o faz ter a sensação de domínio, de controle de seu dizer, de que é dono de sua vontade ao afirmar *eu me conscientizei que poderia falar em inglês em uma ordem livre se eu parasse e retornasse*.

Ora a consciência desse sujeito em poder falar/escrever nessa língua não é uma estratégia voluntária do mesmo, mas o agir discursivo inconsciente da língua materna que constitui a subjetividade do sujeito-aprendiz em uma prática complexa do desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual se exprimir (*as idéias presentes em nossa realidade*), de ser diferente (*eu poderia falar em inglês*) sendo o mesmo (*em uma ordem livre se eu parasse e retornasse*).

Neste caso, vejamos como se realiza pelo aprendiz esta identificação do diferente pelo mesmo, quando o foco é a estratégia de parada e retomada na SD 18 de um texto de opinião:

SD18 (A1) *I think the adoption of gun will not decrease the violence statistics nor tougher penalties in the United States, mainly if speaking about Brazil, because if robbers rob is for money and greediness always will be human blood. Moreover, in Brazil,*

for example, guns aren't part of the culture, in the truth guns are a symbol of violence.

An alternative to avoid violence is also investment in educational systems to control the guns and generate job for the people (Jeremy).

Nos enunciados da SD18, observamos que o sujeito-aprendiz recorre à memória discursiva para retomar discursos divulgados na mídia e em outros contatos sociais como estratégia inconsciente de identificação com o outro. Neste caso, o aprendiz realiza em um primeiro momento uma proximidade com a LE através do discurso americano sobre (A1) adoção de armas como forma de não diminuição das estatísticas de violência (*I think the adoption of gun will not decrease the violence statistics.*

Entretanto, ao agrupar a expressão *nor tougher penalties* (nem penalidades mais duras) como extensão do discurso iniciado, o aprendiz marca tanto um afastamento com a LE, pois esta expressão deveria ter vindo construída após a expressão *adoption of gun* (a adoção de armas), ficando assim:

(A1) *I think the adoption of gun nor tougher penalties will not decrease the violence statistics in the United States – a adoção de armas nem severas penalidades* não diminuirão as estatísticas de violência nos Estados Unidos;

quanto uma proximidade com o familiar já que esta expressão, por constituir uma livre retomada à diminuição das estatísticas de violência, caracteriza uma estratégia de retomar uma subjetividade na LM. Ficando assim sua construção por retomada:

(A1®) *I think the adoption of gun will not decrease the violence statistics nor tougher penalties decrease the violence statistics in the United States – nem penalidades mais duras diminuirão as estatísticas de violência.*

É a partir deste agrupamento que podemos observar a dificuldade do aprendiz em seguir determinadas regras e dizer tudo direto, pois o mesmo suspendeu o argumento explicativo de A1, que deveria ter se iniciado com a expressão *because* (*porque*) e continuado com o discurso religioso *greediness always will be human blood* (*a ganância sempre estará no sangue humano*), para se aproximar de discursos em torno da temática violência veiculados no Brasil e que são retomados de sua memória discursiva: principalmente se falando do Brasil (*mainly if speaking about Brazil*); se ladrões roubam é por dinheiro (*if robbers rob is for Money*); na verdade armas são um símbolo da violência no Brasil (*in the truth guns are a symbol of violence*); uma alternativa para

evitar a violência é também investimento no sistema educacional para controlar armas e gerar trabalho para as pessoas (*An alternative to avoid violence is also investment in educational systems to control the guns and generate job for the people*).

Pelo percurso de construção do texto (paradas e retomadas) e de seleção dos discursos (ligação de ideias da realidade brasileira), podemos perceber que o sujeito para não se despersonalizar, para não perder a proximidade com a subjetividade da sua LM, ele estranha (Eu tive muita dificuldade em seguir determinadas regras e não conseguia dizer tudo direto) e ignora a forma de construções que lhe são também familiares em sua LM e os discursos que perpassam o social da LE, (*Aí, eu me conscientizei que poderia falar em inglês em uma ordem livre se eu parasse e retornasse ligando as idéias presentes em nossa realidade brasileira*).

Em face desta “consciência” do sujeito, em primeiro lugar, podemos interpretar que as estratégias de aproximação ou de distanciamento com o outro, vistas acima e em todos os outros recortes discursivos, não podem ser concebidas como um instrumento consciente que fosse utilizado pelo sujeito-aprendiz para exprimir suas intenções de comunicação, para estruturar a língua do outro. Em contrário, essas estratégias são o “espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito” (SERRANI, 1998, p. 245).

Em segundo lugar, entendemos que o sujeito-aprendiz, na escrita de seu dizer em uma LE, é um ser/estar que se encontra em uma ininterrupta identificação com a projeção imaginário-simbólica do outro que por lhe constituir sofre o próprio efeito do duplo estranhamento, que se trata do que chamamos de familiarmente estranho e do estranhamento familiar. Neste caso conflituoso, vimos nos recortes que o aprendiz, em alguns casos, estabelece elos de proximidade por meio do desenvolvimento de algumas estratégias linguísticas e discursivas, mas sem se estruturar/arranjar em uma identidade nessa LE. Em outros, o aprendiz sofre o estranhamento e desenvolve estratégias que fazem com que ele não se inscreva no mundo simbólico que lhe soa estranho. Dessa forma, encontramos uma escrita sempre adiada de realização na língua do outro, imprecisa, de voltas enunciativas, tal como o double bind, em Derrida.

Realizadas as análises, interpretamos que ao se inserir na discursividade da língua estrangeira, o sujeito-aprendiz está na verdade em confronto com a sua própria discursividade, fazendo deslocamentos consideráveis em suas filiações sócio-históricas de

identificação, o que caracteriza a complexidade da inscrição em uma outra língua, dita estrangeira.

Tais conflitos é da ordem do inconsciente e das memórias mobilizadas pelos sujeitos para se poder dizer em uma outra língua. Neste caso, os sujeitos ilusoriamente imaginavam que estavam *estranhando* os dizeres que vem da LI, mas na verdade, eram eles que estavam confrontando o seu próprio dizer, os seus discursos e suas outras línguas que o constituem na LM. Assim, a expressão como: “*no português não é comum essa expressão*”, ressoa a presença do “estranho no familiar”. Outra: “*eu primeiro escrevi em português e depois traduzi para o inglês*”, ressoa a presença do “familiar no estranho”. É através desse jogo, que estratégias inconscientes (retomadas, expressões longas) emergem como resistências (equivocos), tentando evitar o desconforto do estranho. Observamos também que algumas marcas discursivas rompiam dos dizeres dos aprendizes, na forma de expressões longas (*The fact is that*), como marcando a língua da oralidade do povo pernambucano. Neste caso, bem aceitável, já que são estudantes de Recife. Faremos uma outra explanação, na conclusão, quando relatarmos outros pontos relacionados com a pesquisa.

CONCLUSÃO

Com este estudo, que será sempre uma travessia, confirmamos que a cada passo dado, no caminho de novas descobertas científicas, conceitos são resgatados, de forma original ou com novas leituras, a fim de contribuir com um olhar diferente para a solidificação do novo conhecimento que surge. Assim ocorre com esta pesquisa que busca discursivamente criar um espaço que interprete a forma de inscrição do sujeito em uma língua estrangeira, tendo como uma primeira língua a materna.

Nesse sentido, ao considerarmos a falta como constitutiva do real da língua e a estranha-familiaridade que ela convoca, é possível observarmos que, no movimento para se inscrever na língua estrangeira, o sujeito-aprendiz parece se situar em um lugar bastante singular, que não é nem o da língua materna e nem tampouco o da língua alvo (*o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso. Aí eu tive que encontrar um lugar para falar no inglês*). Isso acontece porque o sujeito está interdito pelo efeito do estranho que se dá entre o movimento de identificação ou reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar; e um estranhamento provocado pelos deslocamentos da língua no dizer do outro (língua inglesa). Essa estranheza que invade o sujeito, a cada irrupção do inesperado, do incontrolável e que se materializa na forma de transferências e de equívocos, nesses momentos, desestabiliza-o e põe em xeque a possibilidade de que a língua que ele pensa habitar seja realmente habitável, que ele tenha dela tomado posse.

Trata-se, na verdade, não de uma *outra-língua*, vivida pelo sujeito-aprendiz, mas de um movimento perturbador e inquietante vindo de fissuras inconscientes em que o sujeito busca ocultar o que a ideologia o faz ser. Nessa perspectiva, pensamos, a partir das observações de Derrida (2001), e que aqui se revelaram nos estudos, é que se há sempre um conflito, uma barra mesmo, entre o desejo e a falta, entre o estranho e o familiar na relação com a(s) língua(s), é porque a língua seja ela materna, seja ela estrangeira é sempre herdada, é sempre do *Outro*, visto que este está além das representações e identificações imaginárias. E é essa impossibilidade de habitá-la que impele a língua a estar sempre nas bordas, sempre além ou aquém, jamais sobre o traço, sobre a letra, sempre no desvio. Então, se há uma língua que o sujeito-aprendiz, aqui, pode dizer que habita é a reinventada. E essa é, por assim dizer, constituída de dizeres que são tecidos em malhas finas por estranhamentos (como: *o diferente, o incompleto, o sem sentido, o que não há, o*

incoerente); por estratégias inconsciente (na forma: *tradução, retomadas, ordem livre, inversão, construções de expressões*); por movimentos de identificação do sujeito que ora se aproxima (*ser o outro sem deixar de ser o mesmo*) ora se afasta (*não ser o outro pelas interdições de ser o mesmo*) ora se recobre (*ser traduzível, ser de domínio, ser de adaptação*), marcando, assim, o seu *lugar entre-línguas*, entre discursos *para se dizer e fazer outro*.

A partir do que foi exposto de que tudo parte do *Outro*, de um jogo dos significantes, é possível pensar em outros desdobramentos, aqui encontrados, da relação do sujeito com a língua materno-estrangeira, mas interpelado pela ideologia.

O primeiro deslocamento se dá pelos efeitos de sentido que a designação estrangeira exerce sobre a língua e sobre os sujeitos, referindo-se às considerações tecidas quanto ao estranho, isto é, o que é de fora. Como vimos que o que é considerado exterior, representado como estranho ou estrangeiro, é o que nos constitui enquanto alteridade, e, assim, pode-se pensar, como o fez Kristeva (1994), que somos estrangeiros para nós mesmos. Esse sentimento de estranhamento assim como o do familiar (*“Even if” e “however” foram as duas expressões estrangeiras mais difíceis, pois são incoerentes, não são comuns em nossa língua*) pode, então, ser despertado e vivenciado em qualquer língua, seja materna seja estrangeira. Entretanto, não se pode ignorar que a experiência de estrangeiridade é mais dissimulada na língua dita materna devido à ilusão, já tantas vezes aludida, de que o sujeito é origem e controla os sentidos do que diz. Invocando a metáfora da habitação, já mencionada, o sujeito pretende ser o dono de sua morada, a língua, mas esta lhe é tomada quando ele menos espera. Na relação com uma outra língua, desconhecida e estranha/estrangeira, o sujeito-aprendiz, aqui, vivencia(ou) mais intensamente a estranheza que resulta da confrontação com o real da língua, uma vez que se depara constantemente com a falta do dizer e a falta do sentido (*não, não, não tem na nossa língua, não é uma estrutura comum*).

Neste caso, observamos que o sujeito-aprendiz realizava sempre um retorno aos dizeres, mobilizando as duas memórias, a constitutiva e a representada, para se ter um espaço, se sentir na língua estrangeira. Sentir na LE não quer dizer ocupar o que é constitutivo desta, nem tampouco da LM – o que para nós é uma utopia –, mas ver-se no jogo do duplo a sua inscrição projetada de língua, que se está tomando: a língua escolar (Ensino da gramática: *não é correto*/ Ensino prescritivo: *preciso escrever mais, sabe tenho*

que ler mais), a língua oral (*That may be why – Isso pode ser porque ; It is impossible to deny that – é impossível negar que; the fact is that – o fato é que*).

O segundo desdobramento decorre da falta e do familiarmente estranho, que consiste em pensar que, no nível do imaginário-simbólico, não há lei e não há interdito em uma língua que é estranha/estrangeira ao sujeito e, portanto, ela é uma língua de gozo. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o estranho/estrangeiro repele, ele também é sedução, porque se apresenta como um mistério, como algo que pode se dar a conhecer e seduzir (*Aí, eu me conscientizei que poderia falar em inglês em uma ordem livre se eu parasse e retornasse ligando as idéias presentes em nossa realidade brasileira*).

O terceiro deslocamento refere-se à LE que, em muitas recorrências enunciativas, foi marcada como um significante desprovido de sentido, sem relação discursiva com a própria história que a constitui e que, portanto, adentrará, por intermédio da alteridade, em discursividade com os significantes que remontam ao sempre já-lá da LM do sujeito-aprendiz. Assim, a expressão: “*como se diz.... em inglês?*”; “*busquei palavras*”; “*traduzi*” são enunciados que atestam um desejo pelo significante do já-então-dicionarizado e não pelo desejo de adentrar o histórico-social, a discursividade dessa outra língua e até mesmo da LM.

O quarto deslocamento, e com extensão do que foi dito, anteriormente, refere-se ao enunciado que nos chamou atenção “*Primeiro escrevi em português para depois traduzir para o inglês*”. Ora, a língua estrangeira é que deveria ser traduzida, mas o efeito é o contrário, pois é a língua materna que precisa ter o efeito compreensível, interpretativo na língua do outro. O outro (a LI), então, seria o avesso do *eu* do sujeito-aprendiz, uma imagem projetada do seu dizer que só tem efeito sobre ele mesmo. Por este viés, retornaremos aos relatos sócio-históricos dados pelos sujeitos-participantes. Mesmo não os tendo confrontado com as nossas análises – o que me parece uma falha da minha parte, já que poderia enriquecer mais ainda as informações – foi possível verificarmos que os relatos nos diários tinham ressonâncias discursivas – como imagens projetadas – com os relatos nos questionários sócio-históricos do perfil dos sujeitos. (Gabi: Diários: Primeiro escrevi em português para depois traduzir para o inglês / Questionário: “Das estratégias a mais utilizada são associações com o que sabe e o novo”). É possível verificar para cada aprendiz relações com o dito do diário e o dito do questionário. Este fato é importante porque o capítulo 1 foi escrito justamente para situar as condições de produção do corpus em 2008, uma vez que esta produção poderia ter implicações com a forma com a qual

tínhamos trabalhado, caso outro pesquisador quisesse estudar por esta ótica. Todavia, hoje, vejo que os aprendizes já estavam atravessados, historicamente, pelos discursos escolares e acadêmicos do processo de escrita, já que tinham relação direta com três posições discursivas (cf. **CAPÍTULO 4.1**): Sujeito-aprendiz de inglês; sujeito-aprendiz-professor; sujeito-aprendiz-autor.

Por outro lado, formulamos, também, que a relação entre a LM e a LE não é de mão única. Então, quais são os efeitos desse engendramento da LE sobre a LM? É inegável que o (des)(re)encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais –, em condições de produção tais, permitirá a possibilidade de o sujeito-aprendiz perceber/confrontar outros saberes, outros léxicos, outras estruturas morfossintáticas, outras semânticas, outros sentidos, de tal ordem que se instalará um imaginário do não-familiar, do bizarro, e por que não dizer, do corpo que não habito.

Esse corpo não habitável, destaque do meu quinto ponto de discussão, marcará a LM e a LE pelo fantasma de duplicidade do dizer do sujeito-aprendiz em uma escrita que ganha contornos de ressignificação a cada instante entre um singular/diferente, familiar/não familiar, aquisição/aprendizagem, saber/conhecer, dado à condição de um sujeito que errante do seu dizer pelo que parece ser um processo de subjetivação do sujeito-aprendiz em *língua-outra-mesma-materno-estrangeira*.

Finalmente, é importante assinalar a pertinência da pesquisa pelas reflexões que suscita sobre nosso duplo (familiar e estranha, ao mesmo tempo), sobre nossa língua (materna e/ou estrangeira?). Refletir sobre essas questões permite compreender melhor a nós mesmos e ao outro e a nos interrogarmos constantemente sobre o nosso trabalho em relação ao meu/nosso outro.

Foi devido a essa compreensão que, ao desenvolver este trabalho, não objetivamos estruturá-lo como um manual a ser empregado para a prática docente, mas como uma demonstração da forma como as bases inconscientes do aprendiz, sob os efeitos do duplo, influenciam no contexto de aprendizagem de línguas. Isso porque consideramos que um aspecto de primeiríssima importância a ser observado é que pesquisadores e implementadores pedagógicos nunca devem esquecer que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras envolve pessoas que trazem consigo histórias pessoais do que julgam ser uma língua estrangeira e seu ensino, bem como muitos outros

traços bem particularizados que realmente estremecem a ilusória concepção homogênea do público escolar.

Neste caso, ainda que sem estardalhaço algum, este estudo manifesta-se como possibilidade na autoavaliação que todo professor deve fazer no espaço da aprendizagem do aluno e que ultrapassa questões externas a ele: processos de identificação na LE, as estratégias inconsciente de resistências que os nossos discursos reforçam e que por isso mesmo nos fazem estrangeiros na língua que habitamos.

Claro que sabemos que o professor de língua estrangeira não é um psicanalista ou mesmo, com suas exceções, um analista do discurso, e que, portanto, não vai atuar como investigador dos processos identificatórios de cada aluno ou mesmo as resistências – mesmo porque devido às complicadas condições de trabalho em que ocorre a maior parte das aulas de língua estrangeira, nos contextos escolares dificilmente poderia o professor estruturar um trabalho de análise profunda das situações envolvidas no processo de aprendizagem de cada um de seus alunos. Todavia, torna-se imprescindível, a ele, manter contato com pesquisas ligadas a sua área de ensino, pois é a partir deste arcabouço teórico que poderá tanto compreender que há um emaranhado de confrontos que movem o sujeito, podendo aproximá-lo ou afastá-lo da língua-alvo, quanto poderá modificar sua prática docente, evitando, assim, incorrer no reforço aos ditames de uma política de línguas que dizem a cada um de nós, que somos Um: bom professor de línguas, bom aluno em LE, apagando o diferente, o estranho que se constitui d(n)essas práticas discursivas.

Outra preocupação surgida nos momentos finais, ao observar que me direcionava para as conclusões das análises, foi quanto à originalidade da pesquisa para a área de estudos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Além das conclusões relacionadas às bases inconscientes em LE e à presença dos processos de identificação do aprendiz no ambiente de aprendizagem, aponto para outras constatações que surgem no decorrer da pesquisa.

Primeiro destaco que este estudo propõe pensar a inscrição na discursividade estrangeira como forma de estranhamento – o qual refere tanto a dizeres constitutivos (LM) quanto a uma representação (LE) de dizeres que atravessam o sujeito, vindo dos espaços formativos de aprendizagem de LE – supostamente de familiarização na língua do outro. Para isso, a pesquisa traz como problemática a relação entre o eu e o outro constituindo e se desconstruindo em um espaço, cujas regras são formadas com o que cada uma das línguas permite.

Outra questão que seleciono de importância, são as diferentes formulações possíveis de serem investigadas por outros ao lerem este trabalho, pois tentamos agregar diferentes e variados dizeres discursivos, sentidos, memórias, leituras para interpretarmos nossa condição de estrangeiro, mobilizando dizeres teóricos da Análise do Discurso, da Psicanálise e da Filosofia Derrida. Três áreas, certamente muito difíceis, mas de muita profundidade no tratamento de suas bases constitutivas.

Finalmente, sinalizo, como questão relevante, a possibilidade de se trabalhar com dois instrumentos de pesquisa: os diários e os textos. Ambos redimensionaram os olhares da pesquisa e funcionaram como ressonâncias discursivas do sujeito-aprendiz que se inscreve na LE. E, por que não dizer de nós mesmos, como pesquisadores?

Porém, se houve constatações, muitas dúvidas também surgiram desse processo de inscrição na língua estrangeira, a saber: os resultados seriam outros se as interpretações fossem coletadas de forma oral? Se os participantes fossem aprendizes de mais de uma língua estrangeira, como se daria tal processo de inscrição? Que processos identificatórios seriam observados se os participantes fossem crianças aprendizes de língua estrangeira? Caso tivéssemos tomado como ponto de observação os textos que serviram de leitura, que interpretações seriam possíveis de serem vistas sobre a inscrição em LE? E se fossem os professores, que estranhamentos eles representariam? Tais indagações, bem como as muitas outras que, possivelmente, surgirão nos estudiosos que lerem este trabalho, podem servir de investigação para futuras pesquisas nessa área.

De certeza real, levo apenas uma: nós, sujeitos fragmentados, somos incompletos. Na busca pela completude nos tornamos sujeitos conflituosos, caracterizando todas as nossas ações como momentos de traumas e de alegrias. Como sucessos e insucessos. O término deste trabalho é, para mim, um sucesso, mas um sucesso que, como o Eu que há em mim, também é incompleto. As tantas perguntas, a vontade de seguir a pesquisa com outros métodos, o desejo de ler outras bibliografias... São apenas mais uma prova de que o trabalho acadêmico, bem como todas as demais criações do sujeito, também é marcado pela incompletude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. A constituição de corpora em Linguística da Enunciação. In: SILVEIRA, E. M.(Org.). *Bordas da Linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3ª ed. Portugal, Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ARAÚJO, M. A. C. *A organização relacional de textos argumentativos escritos em inglês/língua estrangeira com ou sem operadores*. Dissertação (Mestrado em letras) – Centro de Artes e Comunicação. Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

ARRIVÉ, Michel. *Linguística e Psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e outros*. São Paulo: Edusp, 1989.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades enunciativas. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n.19, jul/dez. 1990.

_____. A não-coincidência interlocutiva e seus reflexos metaenunciativos. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAILEY, K. Competitiveness and Anxiety in adult. Second Language Learning: Looking at and through the diary studies. In: BROWN, D.; GONZO, S.(eds.). *Reading on Second language Acquisition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995. p. 163-205.

_____. OSCHSNER, R. A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social Science? In: KLASHEN, S.; SCARCELLA, R. (eds.). *Issues in Second Language acquisition*. Massachussets: Newbury House, 1981. p. 187-197.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. (1973). *O prazer do texto*. Trad. J. Guinzburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. (1978). *Aula*. Trad. Leila Perrone-Moisés. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

BAUM, L. Franz. *The complete Oz*. UK: Trilogus Books trade Publication, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEREITER, C.; SCAREDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1987.

BLEY, Sonia Maria. Familiaridade estranha da violência. In: HARTMAN, Fernando; ROSA Jr., Norton Cezar Dal Follo da (Org.). *Violências e contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOHN, H. I. Os processos de significação na produção textual em língua materna e língua estrangeira. In: CABRAL, L. G.; MORAIS, J. (orgs.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 169-185.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade ediscurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 187-95.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Coleção As faces da lingüística aplicada. São Paulo: EDUC / Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASSART, D. G. La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 a 12 ans et les adults compétents. *European Journal of Psychology and Education*, Poitiers, France, v. IV, n. 1, p. 51-69, 1989.

CARMAGNANI, A. M. C. Da reprodução para a autoria: uma mudança possível. *Revista do Mestrado em Letras da UFSM*, Santa Maria, n.17, p. 15-26, jul.-dez. 1998.

CAVALLARI, Juliana Santana. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-668, 2010.

CAZARIN, E. A. A análise do discurso: contribuições para o processo de escrita de textos. In CD do *III Simpósio Internacional sobre formação docente*. Santa Rosa: Editora Unijuí, 2006.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: SCHERER, A. E.; PETRI, V. Língua, sujeito e história. *Revista Letras*. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, n. 37, jul/dez de 2008, p.145-168.

_____. PAYER, Maria Onice ; CELADA, M. T. . Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara. (Org.). *As bordas da linguagem*. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 67-94.

CHEMAMA, R. *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

_____; VANDERMERSCH, Bernard. *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

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

_____. *Identidade e discurso*. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.

CORDER, S.P. The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 1967, p. 161-169.

COURTINE, J. -J. *Análise do discurso político: discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad.: Patrícia C. R. Reuillard [et al.]. São Carlo/Sp: EdUFSCar, 2009.

_____. (1982). Définition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse du Discours. In: *Philosophiques*, vol. IX, n° 2, Paris, 1984.

DABÈNE, Louise. *Representations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, France: Hachette, 1994.

DA POIAN, Carmen. *Os novos caminhos da identificação*. 2002. Disponibilizado em: <http://www.cprj.com.br/internas/interna.php?cod=72>. Acessado em 25 de março de 2015.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 97-110.

DELEUZE, Gilles. (1986). *Foucault*. Trad.: Cláudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 124-136.

_____. GRIGOLETTO, E. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem In: SCHONS, C.R.; CAZARIN, E.A. (Orgs.) *Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias*. 1 ed. Passo Fundo : UPF Editora, 2011, p. 119-143.

_____. Subjetivação na língua do outro: prática de escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SCHONS, Carme Regina (Orgs.). *Discursos em Rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço*. Recife: Ed. Iniversitária – UFPE, 2011. p. 227-248.

DERRIDA, Jacques. (1996). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. (1972). *Posições – Jacques Derrida*. Trad. : Tomaz T. Da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Le Toucher* -Jean-Luc Nancy. Paris: Galilée, 2000.

_____. (1996) Fidélités à plus d'un: mériter d'hériter oil la généalogie fait défaut. In: *Rencontre de Rabat avec Jacques Derrida : idiomes, nationalités, déconstructions*. Paris: Cahiers Intersignes; p. 221-265. Casablanca: Toubkal, 1998.

_____. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

_____. (1967). *De la grammatologie*. Paris, France: Minuit, 1974.

_____. (1967). *Writing and Difference*. Translated by Alan Bass. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

_____. *A escritura e a diferença*. 3ª ed. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

_____. (1972). *Margins of Philosophy*. Translated by Alan Bass. Chicago: Chicago University Press, 1982.

_____. BENNINGTON, Geoffrey. *Jacques Derrida*. Trad. Ana Maria Skinner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

_____. *O monolingüismo do outro*. Ou a prótese de origem. Porto-Portugal, Tradução de Fernando Berardo. Campo das Letras, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona*. Tradução de Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

DOOLEY, Robert A.; LEVINSOHN, Stephen H. *Análise do discurso: conceitos básicos em lingüística*. Tradução de Ruth Julieta da Silva e John White. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan*. Volume 1: O inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *L'interprétation de rêves*. Paris : PUF, 1900.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FERNANDES, E. M. F. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). *O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 405- 416.

FINK, Bruce. *O Sujeito Lacaniano: Entre a Linguagem e o Gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FIORIN, José Luíz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo, 1988.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, n.32, p. 365-387, 1981 a.

FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Trad.: L. F. B. Neves,. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Outros espaços. In: *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A escrita de si*. Trad.: A. F. Cascais e J. B. Miranda. Vega: Passagens, 2004.

_____. ([1998][2001]2003). *A ordem do discurso*. Tradução de L. F. Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. (1992). *O que é um autor*. Traduzido por Antônio Fernando Cascais e Eduardo ordeiro. 3. ed. Portugal: Vega Passagens, 1998.

_____. Truth and power. In: C. Gordon (Ed.). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Nova York: Pantheon Books, 1980. p. 109-133.

FRANCHI, C. Linguagem-Atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 22. Jan/jun. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 9-39.

FREUD, Sigmund. ([1920]1988). Identificação. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.18, p. 133-139. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.

_____. (1915). Pulsion et destins des pulsions. In: _____. *Metapsychologie*. Paris: Folio, Essais, 1968.

_____. (1917). Une difficulté de la pychanalyse. In: _____. *L'inquiétante etrangeté et autres essais*. Paris: Folio, Gallimard, 1989.

_____. O 'estranho'. (1917-1919). In: _____. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919)*. Vol. XVII. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 235-273.

_____. (1916-1917). Conferência XXV: A ansiedade. In: _____. *Conferências introdutórias sobre psicanálise (Parte III)*. In: _____. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. CD-ROM. Baseada na Edição Standard Brasileira, v. XVI. 1980.

_____. (1891). *A interpretação das afasias*. Trad.: Antônio Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70. 1977.

_____. *Uma Nota sobre “O Bloco Mágico”* (1925). Vol. 19, p. 285-294, Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADET, Françoise. PÊCHEUX, Michel. *A Língua inatingível*. Trad.: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. (1981). *La lengua de nunca acabar*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Linguagem em (Dis)curso*. v. 1, n. 2, Tubarão: Unisul, 2001. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm>><http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

_____. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?* 1994. 214f. Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, 1994.

GREGOLIN, M. R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R. (Orgs.) *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos (SP): Claraluz, 2001/2003, p. 60-80.

GRIFFIN, K. *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2002.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trab. Ling. Aplicada, Campinas*, nº. 41, 2003, pp. 39-50.

GUIMARÃES, E. *O Político e os Espaços de Enunciação*. Conferência no I Encontro Nacional "Linguagem, História, Cultura", Cáceres: UNEMAT, 2000^a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., p. 15-46, 1997.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 103-133.

HAROCHE, C. (1984). *Fazer dizer, querer dizer*. Trad.: Eni P. Orlandi. São Paulo, Hucitec, 1992.

_____. PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 1972, p. 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, p. 27-42, 2001.

_____. CAMPOS, Maria do Carmo. *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

KRUEL, S. S. Uma verdade com estrutura de ficção: psicanálise e o fantasma na prática hospitalar com crianças. In: DECAT, M. (Org.) *Psicanálise e Hospital: a criança e sua dor*. Rio de Janeiro: Revinter, p. 47-55, 1999.

KUNH, T. (1970). *A estrutura das revoluções científicas* (7ª ed). São Paulo: Perspectiva.

LACAN, J. (1966). Do sujeito enfim em questão. In: LACAN, J. *Escritos*, p. 229-237, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

_____. (1969). O ato psicanalítico. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1920). Identificação. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v.8, p. 133-139. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.

_____. *O seminário*; Livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

_____. *O Seminário – livro cinco – as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *O Seminário*: livro 10: a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1964) *O Seminário - livro 11- os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. *O seminário*. (1972-73). Livro 20: mais ainda (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1972). In: LACAN, J. *Autres écrits*. Paris: Editions du Seuil, 2001.

_____. (1957). *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

_____. (1966). *Écrits: A Selection*, translated by Alan Sheridan, London: Tavistock Publications, 1977.

_____. (1998). O estágio do espelho como formador da função do eu. In: J. Lacan, *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.; pp. 96-103). Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

LAMPOGLIA, Francis; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. *Na cela: considerações sobre sentidos inscritos em cartuns de Angeli*. Revista Galáxia, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman. cap. 2, 1991, p. 12-51.

LAUREANO, M. M. M. *A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre Análise do Discurso e psicanálise lacaniana*. Ribeirão Preto: USP, 2008. tese de doutoramento.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAJOR, René. *Lacan com Derrida: análise desistencial*. Trad. Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 25-27, out. 1995.

MARCUSCHI, Luís Natônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARIANI, B. Imaginário Linguístico: análise do discurso e psicanálise. In: *Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. n. 132. Porto Alegre: APPOA, dez. 2004.

_____. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. *Gragoatá*, Niterói, n. [?]: linguagem, língua e discurso, 1996.

MASCIA, M. A. A., SILVA JÚNIOR, Alcebiades Nascimento. Embates de Línguas e Embates Identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio In: *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. v.1, p. 86-93. Uberlândia: EDUFU/ ILEEL, 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, jul. – dez. 2002.

MELMAN, Charles. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad.: Ângela Cristina Jesuíno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. *Les noms indistincts*. Paris: Editions du Seuil, 1983.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos/SP: Claraluz, 2007, p. 153-162.

MOTTA, V. R. A. *Sujeito, língua estrangeira e sentido. Experiências discursivas no processo de ensino aprendizagem de inglês em curso de letras*. Dissertação (Mestrado em Ciências de Linguagem), UNIVAS. Pouso Alegre, Minas Gerais. 2010.

NASIO, J. D. (1989). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. *Horizontes*, v.26, n.2, p. 21-29, 2008.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In: NORA, PIERRE (org). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984. Vol.1 *La République*. p. XXIV.

NORRIS, C. *Derrida*. Ed. by Frank Kermode, London: Fontana Press, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5ª. edição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: _____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes, 2008, p. 99-108.

_____. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Segmentar ou recortar*. Lingüística: Questões e Controvérsias, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.

_____. *Interpretação*. Petrópolis, vozes, 1981.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-12.

PAULILLO, R. *A enunciação vacilante: formas do heterogêneo no discurso do si*. 2004. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2004.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Trad.: Maria do Rosário Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAYER, M. O. Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita. In: SCHONS, C.; RÖSINGS, T. M. K. (orgs.). *Questões de escrita*. Passo Fundo, RS: UPF, 2005, p. 55-65.

_____. *Memória da língua. Imigração e Nacionalidade*. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, 1999. Ed. Escuta, São Paulo, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. (1978). Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: *Semântica e Discurso; Uma análise à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. (1975). *Semântica e discurso*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. *Discurso: Estrutura e acontecimento*. 3ª Ed. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. Trad.: Ana Maria Dischinger e Heloísa Monteiro Rosário. *Cadernos de Tradução*. Instituto de Letras – UFRGS, n. 01, 2ª ed., nov. 1998.

_____. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, FR. E TONY, HAK. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1990b.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, n. 19, p. 7-24, jul/dez.1990.

_____. (1969). *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad.:Eni P. de Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988/2009.

_____. Rôle de la mémoire. In: *Histoire et linguistique*. Paris : Editions de la maison des Sciences de l'Homme, 1984.

_____. (1997). Papel da memória. In: P. Achard (org.). *Gestos de leitura*. Tradução: Bethânia Mariani et. al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Les vérités de la palace*. Paris: Maspero, 1975.

_____; FUCHS, C. ([1975] [1993]1997). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 163-252, 2010.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Trad.: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. As novas razões da mentira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 ago. 2004, Caderno Mais!, p. 3.

RANK, Otto. *El Doble*. Buenos Aires: Ed. Orion, 1976.

REVUZ, Christine. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Trad.: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge, 1994.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Trad.: Milton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

_____. *Hermenêutica e Ideologias*, Petrópolis, editora vozes, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 1. ed. Campinas: EDUC/ Mercado de Letras, 2001. p. 207-220.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p. 137-204.

ROYLE, Nicholas. *The Uncanny*. Manchester: Manchester University Press, 2003.

SACEANU, Patrícia. *A Inquietante Estranheza na Contemporaneidade*. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto/Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, p. 209-241.

SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 31-264.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *REVISTA D.E.L.T.A.*, São Paulo: EDUC, v.13, n.1, 1997.

SILVA, M. V. da. Colégio do Brasil: o Caraça”. In: ORLANDI, E. O. ; GUIMARÃES, E. (orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. 2002.

SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: rhétorique et philosophie*. Paris: L'Harmattan, 1998.

SOUZA, Neusa Santos. In: KOLTAI, Caterina (org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta, FAPESP, 1998, p. 155-163.

SOUZA, Pedro de. O esquecimento como condição da memória: a identidade em desabamento no ato do dizer. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.

TABOURET-KELLER, Andrée. 2003. « La langue maternelle un carrefour de métaphores », *Langues dépayées, Diasporas*, n° 2, Université de Toulouse-le-Mirail, CNRS. (21-35).

_____. 2004. « Les métaphores multiples de l'expression “langue maternelle”: un projet de travail », *Les Cahiers de l'ILSL*, n° 17, Université de Lausanne. 2004, p. 277-288.

TFOUNI, L. V. Autoria e Contenção da Deriva. In: TFOUNI, L. V. (org.). *Múltiplas Faces da Autoria*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2008, p.141-158.

VIEIRA, Marcus A. A Inquietante Estranheza: do fenômeno à estrutura. *Latusa*, Rio de Janeiro, n. 4/5, p. 123-138, 2000.

WEINREICH, U. *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Aplicado em 2008, este questionário foi retomado para situarmos discursivamente os sujeitos-participantes da pesquisa em termos de tempo de estudo, razões e objetivos pessoais, do grau de facilidade, de dificuldade e de relação com a leitura e a escrita em língua inglesa. As informações foram tratadas individualmente, respeitando o que nos foi informado na pesquisa.

1. Nome: _____ Codinome _____
2. Sexo: Masculino: _____ Feminino: _____
3. Qual é/será sua idade em 31 de dezembro de 2008?
4. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio?
5. Há quanto tempo você estuda inglês como uma língua estrangeira?
6. Em que tipo de escola você tem uma maior frequência no desenvolvimento de seus estudos em inglês?
7. Qual o tipo de material que você destaca como o mais utilizado por indicação de seus professores, durante as aulas de inglês?
8. Qual o motivo principal que o (a) levou a decidir estudar a língua inglesa?
9. Qual das habilidades você objetiva alcançar no seu estudo com o inglês?
10. Como você considera seu conhecimento de leitura e de escrita na língua inglesa?
11. Como você avalia a sua relação pessoal com a leitura e a escrita em língua inglesa?
12. Como você avalia a sua relação pessoal com a leitura e a escrita em língua portuguesa?
13. Em relação à leitura de um texto em inglês, qual o seu interesse aplicado à escrita?
14. Em termos de escrever um texto em inglês, o que este representa como objetivo para você?
15. Quais são as suas facilidades ao escrever em inglês?
16. Quais são as suas dificuldades ao escrever em inglês?
17. Que estratégias são mais utilizadas por você durante a escrita de um texto em LI?
18. No domínio social do argumentar, qual dos gêneros é o mais fácil para você escrever?

ANEXO B**QUESTÕES REFLEXIVAS SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS**

Questões de orientação reflexiva em torno das experiências com o processo de produção em inglês.

1. Descreva algumas estratégias que você utilizou para organizar as sequências argumentativas do texto?
2. Qual foi a estrutura textual que você esquematizou para construir o texto (workshop 2)?
3. Que facilidade(s) e dificuldade (s) você encontrou ao escrever os seus textos de opinião (workshops 1 e 2)?
4. Nas oficinas 3 e 4, o modelo esquemático de argumentação utilizado auxiliou na escrita de seus textos argumentativos? Em caso afirmativo, de que maneira?
5. Como você avalia sua atual habilidade de produzir textos de opinião escritos em língua inglesa?
6. Que facilidades você sentiu ao escrever um texto de opinião através do processo de retextualização?
7. Que dificuldades você sentiu ao usar o processo de retextualização?
8. Escolha de 1 a 10 a nota que você atribuiria ao grau de interferência da língua portuguesa no momento de produção de seus textos de opinião?

A) Oficinas 1 e 2: _____ B) Oficinas 3 e 4: _____
9. Descreva uma situação ligada às oficinas 1 e 2 / 3 e 4 que você fez uso primeiramente da estrutura da língua portuguesa para depois escrever em inglês.
10. Comente qual o papel social que você atribui a si mesmo, como estudante, ao escrever e/ou ler um texto de opinião.

ANEXO C

DIÁRIOS REFLEXIVOS

P: Gabi

Primeiro escrevi em português para depois traduzir para o inglês. Depois resolvi fazer a tradução dos enunciados e buscava os sentidos na língua portuguesa. Ao fazer isso, eu vi que eu estava traduzindo e que talvez eu não estivesse acompanhando a estrutura do texto de opinião. Eu sei que eu tenho que seguir uma ordem, mas eu prefiro mesmo a tradução. É mais fácil.

P: Patty

Comecei a escrever em inglês, mas consultei o dicionário para traduzir palavras que eu queria usar, mas que só sabia em português. Depois, pela dificuldade de construir o enunciado, busquei frases comuns na língua portuguesa. Sabe eu vejo que tentei até construir um esquema, um layout, mas não foi possível. Eu ainda preciso escrever mais, sabe tenho que ler mais esses são meus problemas quando escrevo.

P: Valentina

Na visualização entre as sentenças e vocábulos ocorria um bloqueio. Eu não sentia que o que estava escrito em inglês fazia sentido não. Não era eu falando não. Assim, eu sempre verificava a construção dos sentidos em português, repetindo, repetindo silenciosamente as palavras, os enunciados, ligando um com o outro até que eu sentisse que estava coerente. Mas não era nada fácil porque o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso. Aí eu tive que encontrar um lugar para falar no inglês, pois o que importa é ser compreendido. Então, selecionei no texto lido pontos específicos mais significativos e os manipulei para falar no inglês e para gerar novas idéias. A gente pensa que sabe muito mas vejo que não. Quando a gente encontra outra coisa aí a gente vê que precisa melhorar. Eu vou se sigo melhor o esquema.

P: Caio

Durante a escrita do meu texto, eu tive muitas inquietações quando eu tentava construir os sentidos nas ligações entre os enunciados. Não achava tão difícil quando o sentido era para ser construído entre as palavras do inglês e do português. Mas com os enunciados a história era outra. Surgiam várias idéias que me deixavam impaciente porque não faziam sentidos em inglês. Além disso, era preciso falar certo em inglês e lembrar de tudo era complicado, muito difícil, pois eu não via sentido em escrever daquele jeito que não me completava. Aí o bom mesmo é fazer um roteiro, é eu sei que temos um modelo de fazer texto, mas eu prefiro fazer o meu porque o inglês é diferente, sem sentido. Na próxima vou separar em duas etapas e ver.

P: Mimo

Eu tive muita, mais muita mesma dificuldade em trabalhar com as expressões “even if” e “however”, pois não é correta... é diferente, não, não, não tem na nossa língua, não é uma estrutura comum. Como a gente vai aceitar isso, pra gente escrever tem que ter ligação com a gente. Com certeza não dá, eu até posso começar a fazer mas depois eu deixo pra lá Eu sei que tive dificuldade com “however” mas porque ele pode assumir lugares diferentes que não assumiria em português?

P: Liz

“Even if” e “however” foram as duas expressões estrangeiras mais difíceis, pois são incoerentes, não são comuns em nossa língua. Além disso, Eu me estressei muito tendo que intercalar essas duas que não dá continuidade ao meu texto. E olha que eu sei escrever, mas dão dá, mesmo quando usei outros enunciados. Talvez tenha outra, mas eu nunca mesmo vi isso nas aulas de inglês, e no português eu vejo que é difícil porque eu sempre me perguntava como eu posso dizer isso ao escrever?

P: Conchita

Em várias situações, por exemplo, eu vi que a expressão because não tinha sentido para mim. Sei que ela é igual à expressão “porque” explicativa do português em frases curtas e que filhos de imigrantes que moram no Brasil a usam, mas não dá, não se aproxima do que eu quero falar entre enunciados. É flustante! Eu tentei usar

o inglês objetivo, mas não deu ritmo. É uma coisa estática e resumida que não me completava. Por isso eu precisei sentir que o que eu estava escrevendo era controlado por mim, tinha ritmo. Eu não sei porque, talvez talvez porque a gente seja mais amigo, aí a gente fala assim.

P: Jeremy

Eu tive muita dificuldade em escrever em inglês porque eu tinha que seguir determinadas regras e não conseguia dizer tudo direto. Isso me fazia sentir que algo me deixava preso, me faltava para completar meus pensamentos. Aí, eu me conscientizei que poderia falar em inglês em uma ordem livre se eu parasse e retornasse ligando as idéias presentes em nossa realidade brasileira. Sempre temos que dar o nosso jeito, e eu tenho o meu que é bem mais fácil.

ANEXO D

TEXTOS DE OPINIÃO

P: Gabi

In my opinion, it is hard to believe that with all the researches about the dangers of cigarettes smoking more than a billion people worldwide still smoke cigarettes. That's why there are much more factories of cigarettes than drugs production and the tobacco industries had been using the light or ultra-light cigarettes with different savers, short cigarettes.

But nicotine levels are so high if not worse. Moreover, its effects are the same of regular ones, when people smoke more and constantly. Therefore, all cigarettes contribute to lung cancer, heart diseases and other potentially deadly diseases.

Even if advertising shows cigarettes linked to beauty and health, it kills more than tuberculosis, HIV/AIDS, and malaria combined (according to world Healthy Organization), however.

So, smoking is an attack on our society and a negative impact on health all us, not just the smoking addicts.

P: Patty

In my opinion, it is necessary not only increase the tougher penalties for who has handguns and makes crimes.

It is necessary, basically, that politics of education be implanted and occupied the empty time of these people. killing is not the solution. Allowing guns for anybody do not resolve the problem of crimes.

See the statistics for the USA, which have high rates of crimes, although, of having tougher penalties. The society must educate its children to combat the violence So, we may come to the conclusion that tougher laws will not necessarily help in the actual reduction of the number of crimes committed with guns if it is not preceded by an evolved social organization that would supply people with the necessary means for following those some laws.

P: Valentina

Brazil has staged a remarkable economic stability and promises to become a major power global. It is happening because the investors foreign believe in Brazil's success story. Its ethanol production, its agricultural sector and its Tupi and Carioca fields are the economic points more significant.

But Brazil is not among the richest country of the world wide. It has many problems to resolve, such as: hyper-inflation and sclerosis democratic. Moreover, its debt remains high. Even if it has plenty of natural resources and so much potential for expansion, however, it needs increase its investments in actions, that today is only 16 per cent of Brazil's GDP.

If Brazil takes this last solution, it can get out of the B group and becomes a success in nuclear investment, petrol resources and sophisticated hydroelectricity program. So, the country is really safe to private foreign investments.

P: Caio

I think that the sharks are been seen like true threats to life of man's life just because they are attacking bathers shows itself as a great contradiction. Sharks are not doing nothing that goes against their own behavior, they are only doing comes natural for them. Besides, the death rates and the physical damage do not represent alarming statistical data and attacks like these are very rare. The truth is that some people keep-up any resentment for the species as if the sharks had reason that we have instead of instinct, to do that. Knowing this, we can say that sharks do not represent risks to anybody. Some ecologists affirm that sharks do not represent risk to anybody.

P: Mimo

Etapa 1:

It's hard to believe that with all the research about the dangers of cigarette smoking more than a billion people worldwide still smoke cigarettes. That is why, some people have a personal attitude about smoking or through the parents' influence. But the big tobacco companies are the most responsible they use aggressive strategies, like light or ultra-light cigarettes and variety taste cigarettes. Moreover they make advertising that promotes healthier ones.

Companies disagree, smoking contributes to lung cancer, heart disease and other potentially deadly diseases. So, smoking is an attack on our society and a negative impact on health all us.

Etapas 2:

In my opinion, drugs should not be legalized, generally. That is why the misfortune of drugs are widely known and proved, such as the addition, the hallucinatory effect and the overdose, all of them caused by drugs.

However, when they are well employed, their use is important because they can support the medical treatment of some diseases, such as cancer, AIDS and glaucoma. Even if government accepts to liberate drugs for medicine ends, they must create strict laws to not let people take advantage of it.

Etapas 3:

Brazil has staged a remarkable economic stability and promises to become a major global power, because it is a success story in the agricultural sector, in ethanol production and others fuels such as petrol in the Tupi and Carioca fields. In addition, it received the stamp of approval of that Standard & Poor's agency by the boom in the prices for the country's commodities. Nevertheless it has now turns from one of stability to one of growth, because the government debt remains high, at 44 per cent of GDP. Even if the good projects launch Brazil to the world, it's important the conscience that this is only the beginning to Brazil can go away from financial crisis, hyper-inflation and democratic sclerosis.

P: Liz

Sharks are attacking bathers and surfers mainly in the beaches areas of Brazilian northeast of American south. And, however, the fact that some people keep-up any resentment for the species that killed, hurt their friends and relative. The fact is that sharks are only doing what comes from natural for them: kill for survival, in self-protection. Researches found out that these attacks are the effects of global warming, the horrible effects of what pollution is doing to the ocean ecosystems around the globe. So, the places where they have happened are the most affected ones, such as the beaches areas of Brazilian northeast,

of American south. However, one should always be careful and remember that, unlike man, these animals never kill for sport or just the sake of killing.

P: Conchita

It is impossible to deny that some developed countries, for instance Japan, United Kingdom and Sweden, have already reduced the statistics related to deaths from guns. That is may be why so many people believe in the relation: tougher Laws are lower number of deaths.

In part because in the U.S.A the number of handgun deaths is huge, whatever the laws are tougher.

Turning to the Brazilian reality, we can face other side of the problem. Crimes and deaths in Brazil are not a matter of having or not having a gun. This is happening because in our country it has many things to link with our social reality problems, such as poverty and unemployment, lead people to a different sort of crime. Same if the govern resolves the human necessities, the problem won't finish, but will diminish the numbers of death from guns. It's necessary to change this reality.

P: Jeremy

I think the adoption of gun will not decrease the violence statistics nor tougher penalties in the United States, mainly if speaking about Brazil, because if robbers rob is for money and greediness always will be human blood. Moreover, in Brazil, for example, guns aren't part of the culture, in the truth guns are a symbol of violence.

An alternative to avoid violence is also investment in educational systems to control the guns and generate job for the people.

In the matter of guns usage, the government should restrict the use of weapons, by controlling it more effectively. Another thing is that the murderers who kill by fire guns, once he/she is caught and goes to the judgment, the law seems to be quite kind to them. So improvements in law must be made in order to punish this kind of crime with more severity, and by doing that avoid it happening.

ANEXO E

TEXTOS DAS LEITURAS

Is It Safe to Go Back in the Water?

An expert tells what we do—and don't—understand about shark attacks.

Jamie Reno
NEWSWEEK WEB EXCLUSIVE
Updated: 12:44 PM ET Apr 29, 2008

In the waters off Fletcher Cove Park, a popular Southern California beach area in the town of Solana Beach just north of San Diego, David Martin, 66, a retired veterinarian and triathlete, was killed by a shark as he swam with a group of nine others. Martin died from blood loss as a result of deep, violent shark bites to both legs.

In the frenzied aftermath of the April 25 attack, San Diego County officials posted an unprecedented warning for the public to stay out of the water along 13 miles of coastline; U.S. Coast Guard and San Diego County sheriff's helicopters patrolled 17 miles of beach for two days looking for more sharks so they could warn beachgoers. No other sharks were spotted.

During its investigation of the attack, the San Diego County medical examiner's office sought the assistance of shark attack expert Ralph Collier, founder of the Shark Research Committee and author of "Shark Attacks of the Twentieth Century: From the Pacific Coast of North America." Collier, who pioneered the technique of measuring tooth impressions to determine shark species and size following an attack, concluded during the autopsy that Martin was killed by a 15-to-16-foot great white.

Collier talked to NEWSWEEK's Jamie Reno about the rarity of shark attacks off the Pacific Coast, this latest attack, and whether it's really safe to go back into Southern California waters. Excerpts:

Is there any way to determine why this shark attacked at this particular time and place?

Ralph Collier: There are three behaviors when it comes to sharks biting objects: predatory, investigative and displacement. In a predatory attack a shark bites because it is feeding. With investigation, the shark isn't quite sure what the object is and will circle it, use all its sensory systems to figure it out and then take a sample bite, hold it for a few seconds and then release it and swim off. With displacement the shark perceives the object as a potential threat and chases it away. In this particular case I was able to determine during my examination that there were at least four bites and as many as six. The initial bite obviously informed the shark that this was not a seal. However, for whatever reason it continued to attack. It is not entirely clear which of these three things motivated the shark in this case. Dr. Martin was swimming with others and was wearing a wet suit. It was a violent attack, but there was no tissue loss. The most important thing now is interviewing witnesses. Their observations will be very important as far as attempting to understand the shark's motivation, but we may never know.

How were you able to determine the size of the shark?

When we started examining the lacerations, we recovered two small tooth fragments that I determined were from lower teeth in the shark's jaw. We measured the distances between the individual tooth punctures. Taking those measurements and looking at not only measurements taken previously from other sharks of known length but also using my formula, we were able to come up with size of the shark. In this case the tooth dimensions we obtained confirm that it was a great white not less than 15 feet and no more than 16 feet.

David Martin's son and his family, who grew up in and around these local waters, went

Newsweek

Snuffed Out

Probing the myth that 'light' cigarettes are better for you.

Thijs Niemantsverdriet
NEWSWEEK WEB EXCLUSIVE
 Updated: 3:02 PM ET Nov 20, 2007

Ever thought you were doing yourself less harm when smoking a Marlboro Light? Well, you can safely bury that illusion now. Information released during a Senate committee hearing last week bolstered the case that "light" or "ultra light" cigarettes are just as harmful to your health as regular ones—if not worse. And not only that: the big tobacco companies have been aware of this fact for 30 years, according to an internal memo from Philip Morris. Some experts have warned for years that light cigarettes aren't necessarily less dangerous than regular smokes.

Philip Morris spokesman Bill Phelps said the memo released in last week's hearing has been available for several years on tobaccodocuments.org, a Web site created as a result of a settlement between the tobacco industry and several states in 1998. Phelps added that his company "does not imply in its marketing that lower-tar and lower-nicotine products are safer than regular cigarettes. ... On our Web site we say: 'There is no safe cigarette.'"

NEWSWEEK's **Thijs Niemantsverdriet** discussed the memo with Allan M. Brandt, professor of the history of medicine at Harvard Medical School and author of "The Cigarette Century: The Rise, Fall, and Deadly Persistence of the Product That Defined America." Excerpts:

NEWSWEEK: What exactly was revealed last week in the Senate?

Allan M. Brandt: At the hearing, Sen. Frank R. Lautenberg released a 1975 internal memo from Philip Morris, hitherto unpublished. It shows that the company knew at that time that the "smoking robot" tests from the Federal Trade Commission (FTC), on which the cigarette industry based its statements about tar and nicotine levels, were inaccurate. The FTC admitted this during Tuesday's hearing. So since the mid-1970s tobacco companies have known that people who smoked "light" cigarettes inhaled the same amount of tar and nicotine as regular-cigarette smokers—if not more.

How?

It happens through a process that scientists and addiction experts call compensation. Smokers who use a reduced-tar product, such as light cigarettes, compensate by taking larger puffs, thus drawing more deeply into their lungs the smoke of those products. So it may well be that some of these "light" products are a greater danger than the regular cigarettes. The industry, however, has until today been allowed to market them as less dangerous to public health.

Is this really the first time it's been publicly acknowledged that "light" cigarettes may not be all that light?

No, it's been well known in tobacco control circles for a long time. What Lautenberg's hearings really make clear is that the industry has explicitly understood this for many years and deceptively marketed this product. So smokers who otherwise might have quit thought they were reducing their risks by buying these cigarettes—in vain. The tobacco industry has for at least 40 years worked hard to mislead the American public about the relative safety of their products. Recently they have started to tell the American public that they're acting as a responsible corporate citizen, and yet they persist in this very deceptive marketing practice.

If this is all true, shouldn't the tobacco companies be ordered to stop selling these so-called "light" cigarettes straightaway?

In 2006 U.S. District Judge Gladys Kessler ruled that the tobacco industry had deceived smokers for decades, violating the federal antiracketeering law. She also ordered that companies stop using the terms "light" and "ultra lights" on cigarette packs. And not only in their U.S. marketing but in all of their sales worldwide. I testified as an expert witness for the Department of Justice in that lawsuit. It was a monumental decision by Judge Kessler.

And? Did the tobacco companies comply?

They've fought the verdict tooth and nail. They went to the appeals court and asked to stay

Judge Kessler's ruling until the full appeal could be heard. [Both the tobacco companies and the Justice Department have sought further appellate review of Kessler's decision.]

How does the new information on "light" cigarettes relate to earlier lawsuits and settlements?

In 1998 there was a landmark settlement called the Tobacco Master Settlement Agreement (MSA). This was exclusively between the state governments and the big tobacco companies. In exchange for an overall stop in civil litigations, the industry promised to compensate the states for Medicare and Medicaid money spent on tobacco-related diseases. The industry settled for a \$240 billion figure, paid out over 25 to 30 years. So the states have received a good deal of money since. But they have spent it on whatever they wanted, at their discretion—unfortunately, very rarely on tobacco control and tobacco cessation policies. And the tobacco industry passed on a lot of those costs to consumers by raising the price of tobacco. Many people felt that after the MSA there would be radical changes in the marketing of tobacco. But the current case of "light" cigarettes shows that the tobacco industry remains healthy and aggressive in the promotion of its products that cause death and disease.

So what other steps could be taken?

The FDA could be granted authority to aggressively regulate tobacco products. This proposal is currently being discussed in a congressional committee. But the question is, will these regulations really help the public? In the past, attempts at regulation have actually benefited the industry. Take the Tobacco Labeling Act of 1984. This was when the four rotating warning labels on cigarette packs were first required by Congress. That was widely seen as a public health intervention. But we now know that industry actually supported these mild and ineffective labels, as they would potentially protect them from liability. It would enable them to say in court, "Forewarned is forearmed. The packages are labeled, so if you're harmed, it's not our responsibility."

If those warning labels actually benefit the industry more than public health, why don't we get rid of them?

I don't think we should get rid of them. We should have other warning signs instead. It has been shown in other countries that very graphic pictorial labeling does work. It discourages kids from starting smoking and encourages addicted smokers to quit. In Canada, Brazil, Thailand and the U.K. they have these very dramatic labels, which show diseased lungs, gangrenous limbs and other diseases that have been associated with cigarette smoking—a little bit like the pictures of killed fetuses that pro-life activists use. Also, they cover a significant portion of the pack. U.S. labels have not changed since 1984. Our labels are widely viewed as diluted and ineffective, especially if you compare them to the labels in other countries.

What will be the fate of "light" cigarettes?

I think that in one or two years light cigarettes will no longer exist in the U.S. While on the litigation front the U.S. has been quite innovative, Congress has been relatively weak and not particularly effective. But legislators are becoming increasingly aware of the hypocrisy of the industry when it claims that it is acting responsibly. In previous decades the industry had tremendous clout in Congress. But this kind of special-interest lobbying and manipulation of legislation is getting problematic in an age when science has determined just how harmful cigarette smoking is.

What has the federal government done recently to fight Big Tobacco?

Federally speaking, taking on the big tobacco companies has virtually come to a standstill under the Bush administration. For instance, almost every nation in the world has ratified an important World Health Organization (WHO) treaty, the Framework Convention on Tobacco Control. But not the United States. The Bush administration has never sent the treaty to the Senate. The Bush administration has strong ties to the tobacco industry. Karl Rove worked as a tobacco lobbyist before joining the White House, and so have other significant figures in the Bush administration. [Rove is now a contributor to NEWSWEEK.]

Any chance of a more assertive attitude when a new president takes office?

Many of the current candidates would probably send the WHO treaty to the Senate.

If we look 10 years ahead, what do you think the situation will be?

The battleground is becoming global. Now that people in more affluent and well-educated societies are quitting smoking, the tobacco industry is very aggressive about finding new markets. Today one in five Americans smoke, as opposed to almost half of all adults a few decades ago. But worldwide there are probably more smokers now than ever before in human history. The WHO estimates that in the 21st century, approximately 1 billion people will die worldwide of tobacco-related diseases. That's 10 times the number that died in the 20th century. The real issue for the future will be to ensure that worldwide smoking becomes less instead of more prevalent.

Last question: are you a smoker yourself?

[Laughs] No, I've never smoked.

Newsweek

Smoke Alarm

More than a billion people are still puffing away—can governments help turn the tide?

Karen Springen
NEWSWEEK WEB EXCLUSIVE
 Updated: 11:31 AM ET Feb 7, 2008

Despite the well-known dangers of tobacco, more than a billion people worldwide still smoke cigarettes. On Thursday, in its first report on global tobacco use and control efforts, the World Health Organization helped shed light on why the number of smokers remains so high. Though tobacco is the world's leading preventable cause of death—killing an estimated 5.4 million people a year (more than tuberculosis, HIV/AIDS and malaria combined)—the WHO report found that, while 152 countries have pledged to implement recommended tobacco-control policies, only a handful have taken strong action already. Governments around the world still take in, on average, more than 500 times as much from tobacco taxes as they spend on tobacco control.

WHO—along with the Campaign for Tobacco-Free Kids, the U.S. Centers for Disease Control, the World Lung Foundation and Johns Hopkins University—is hoping to change that by promoting a new program it calls MPOWER, a package of six tobacco-control policies it is urging all governments to adopt. NEWSWEEK's Karen Springen discussed the plan with Jonathan Samet, chair of the department of epidemiology and director of the Institute for Global Tobacco Control at Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, and Heather Wipfli, project director of the Institute for Global Tobacco Control. Excerpts:

NEWSWEEK: What should governments' role be in combating this public-health problem?
Heather Wipfli: First, monitor the epidemic within the country, know how many smoke. Second, protect people from exposure to second-hand smoke. Less than 5 percent of the world's population are protected by smoke-free regulations. The third action is to offer smoking cessation and treatment to those who are already addicted. The fourth point is that we need to warn world populations, including public service announcements and hard-hitting and large warning labels on all packaging for tobacco products. The fifth is to enforce bans on the advertising and promotion and sponsorship—breaking down the image that the tobacco industry promotes of being useful, sporty and modern. And finally, raise taxes as high as possible. Taxes are very effective, especially among the poor and the young. The funding from taxes can be used for a number of programs. Currently only about 5 percent of the world's population has a tax rate over 25 percent of the package price. There's plenty of room for developed and developing countries to raise taxes.

Jonathan Samet: In the United States, the federal tax is around 67 cents a pack. Federal taxes are in general a small proportion of taxes in the states, which can levy some of them up to almost \$3 a pack. We've begun to tax cigarettes far more than before. It's recognized as a source of revenue. It does have public health advantages. People are more likely to quit, and children are less likely to start.

Which countries are doing the best job?

Wipfli: Uruguay is the first country in the Americas to go completely smoke free. Ireland, Scotland, France and Italy have gone smoke free, everywhere, including restaurants and bars. A lot of countries have very large, graphic health warnings on packages, including in Thailand, Egypt, Uruguay, throughout the European Union. A number of other countries, including Malaysia, have increased their taxes. Thailand has very comprehensive tobacco-control laws, including strong bans on advertising. So does Poland. The United States is not the global leader.

Which countries have been resistant to implementing such policies?

Wipfli: Indonesia, Russia and the United States are among [them].

Should there be global campaigns against smoking in the same way there are now international HIV education and outreach programs?

Samet: There's not a one-size-fits-all here in terms of how to deal with the epidemic and how to slow it. There has to be an understanding of local issues. In India, for example, they use bidi,

which is hand-rolled tobacco.

How much of a difference can WHO make? Isn't its budget tiny compared to the marketing budgets of most tobacco companies?

Samet: Certainly the tobacco industry collectively has spent billions of dollars on advertising and promotion. On the other hand, there's extraordinary power in the evidence on the epidemic, documenting how the industry uses advertising and marketing. To put this in perspective, there are far more resources available to WHO and other groups moving against the tobacco epidemic now than before. Yes, it's a bit of a David and Goliath story, but in this case, the tobacco control community has some pretty good weapons. That's in part what this MPOWER initiative is about.

Wipfli: WHO has just an incredible reach into countries, and it gets a lot of respect. Reports such as these coming out of WHO make a huge difference.

How do you think the tobacco companies undermine WHO efforts?

Wipfli: They do a number of activities to increase their access through investments and through corporate responsibility programs, through youth prevention programs. They are increasingly going into smokeless tobacco products. They're making shorter cigarettes that can be smoked during short smoking breaks. They continue to change their tactics. They continue to invest highly in advertising and promotion, and they're very politically savvy, through lobbying and foreign investment.

Samet: They've been particularly concerned about smoke-free legislation and have tried to oppose it in many states by enlisting the restaurant and hospitality industry as allies, who will claim that their revenues will be reduced.

It's hard to believe that with all the research about the dangers of cigarette smoking—how it contributes to lung cancer, heart disease and other potentially deadly diseases—more than 1 billion people worldwide still smoke. Who still smokes and why?

Samet: About 1.3 billion people around the world still smoke. They're mostly men, a ratio of 4:1. One reason many smoke is they're addicted to smoking. They started at an age when they weren't aware of addiction. Even though in the United States, most people know the diseases that are caused not only by active smoking but passive smoking, people around the world often don't have that information at hand. Often it's culturally acceptable to smoke.

As Western governments take action to curb smoking, are tobacco companies just replacing lost smokers with new ones in developing countries?

Samet: There are a small number of very large companies like Philip Morris International, British American Tobacco [which owns brands like Lucky Strike and Pall Mall], and the world's largest is China National Tobacco. The industry has turned to the developing world to find markets. They're very large markets. China has 350 million smokers.

What about Africa?

Samet: Some of the companies are moving into the African market, like British American Tobacco.

With all the proven health hazards associated with smoking, does the rest of the world have a moral obligation to warn less educated targets of tobacco companies in developing countries?

Wipfli: Everyone has a moral obligation to warn the population about the harms of tobacco use. Last week Philip Morris International was spun off of Altria, the domestic U.S. company, and Philip Morris USA, [meaning it's now independent]. These companies now are close to state-less. They really don't have a government controlling them. They're very unregulated. While the government has a responsibility to act, the companies themselves want to remain beyond the reach of regulation.

Unchecked, WHO estimates that tobacco-related deaths will increase to more than 8 million a year by 2030, with 80 percent of the deaths in the developing world. Do you think you can reverse the trend?

Samet: [Already] 152 countries have agreed to the provisions, which provide a template for tobacco control. In the United States, cigarette smoking peaked in the 1960s. Percentage-wise we're down to 50 percent roughly of where peak smoking was. We know we can begin to curb tobacco use. The question is: how fast we can do it? It would be unfortunate if the developing countries had a new epidemic start, and the world did not move to prevent it.

Independent.co.uk

Carnival time for Brazil's economy

Once an economic basket case, even by emerging market standards, Brazil has staged a remarkable recovery and now promises to become a major global power. By Stephen Foley

Friday, 2 May 2008

It was an incongruous sight. King Carl XVI Gustaf, bespectacled monarch of Sweden, and President Luiz Inácio Lula da Silva, the bush-bearded populist who has governed Brazil since 2003, riding a downtown bus in Stockholm last autumn. The reason the two men were there? A fleet of buses in the Swedish capital has been kitted out to run on ethanol, the biofuel that is fast becoming one of Brazil's most important exports, and the latest chapter in the country's remarkable economic "coming of age" story.

The Brazilian stock market, already buoyed by the boom in prices for the country's commodities and other exports, has surged to a record level this week on news that Standard & Poor's, the credit rating agency, has declared the country to be "investment grade". Specifically, that is a stamp of approval on Brazilian government debt, but it is also the culmination of Brazil's long slog away from financial crisis, hyper-inflation and democratic sclerosis. The country might finally be about to deliver on its promise as an economic power.

"Brazil is a success story and foreign investors believe in Brazil," said Rafael Amiel, an analyst at the research firm Global Insight. "There is economic stability, there is price stability, the public finances have shown a huge improvement and the economy is growing at a much more rapid pace than before."

The explosive growth of Brazil's ethanol production is typical of a country rich in natural resources and whose agricultural sector is regarded as one of the most efficient in the developing world. Brazil is the world's biggest producer of sugar and coffee, whose prices have been rising on global exchanges. It is also the world's biggest producer of iron ore, which is being greedily consumed by China and other developing nations.

And then there is oil. Two massive finds off Brazil's Atlantic coast have the potential to catapult the country into the world's top 10 producers over the next 10 years. Although the offshore fields will take time and money to develop, Petrobras, the state oil company, has already completed a series of promising test drills. Estimates of the exact size of the Tupi and Carioca fields vary, but the reserves have been acclaimed as the biggest oil finds for 30 years.

But Brazil's economic recovery from its financial crises of 1999 and 2002 – when it had to be bailed out by the International Monetary Fund – is based on more than just the boom in commodities prices. Manufactured goods account for 55 per cent of the country's exports. Companies such as Embraer, the aircraft maker, have emerged on to the world stage, showcasing an improving technological base in the country.

Lula's sales and marketing tour of Sweden is in keeping with his business-friendly leadership which, contrary to initial fears, maintained the gently reformist and fiscally responsible policies of his predecessor, Fernando Cardoso, and won praise from Standard & Poor's this week.

"Generally pragmatic and predictable policy and fairly transparent institutions have underpinned macroeconomic stability in Brazil," S&P analyst Lisa Schineller wrote. "This has facilitated a sounder foundation for economic growth and fiscal improvement over the past five years that should continue over the next several years."

Chief among the achievements of recent years is the taming of inflation. In 1993, it was 2,500 per cent. A new currency and an operationally independent central bank have kept it below 10 per cent for almost all of the past decade, and the central bank governor, Henrique Meirelles, has earned his credentials as an inflation-buster. His decision to hike interest rates last year in the face of rising food and fuel prices gave S&P confidence to upgrade Brazil's sovereign debt this week, much earlier than anyone had anticipated.

was slowing and inflation going up, the central bank was very aggressive in increasing interest rates – against all odds. It sent a clear signal that it would not allow high inflation any more. It said if the country goes into a recession, it goes into a recession. That meant that... little by little, prices stabilised."

With biofuels, investment in nuclear power and a sophisticated hydroelectricity programme, Brazil has achieved energy independence, while Lula's policy of paying families who keep their children in school has also helped blunt just a little of the social inequality. As a result foreign companies are pouring investment into the country. London-listed Eurasian Natural Resources, which yesterday paid \$300m for the iron ore company Bahia Mineracao, is just the latest in a long line.

All of which has contributed to Brazil's ballooning reserves of foreign currency, which have grown to \$200bn now from \$85bn at the end of 2006 and \$57bn at the end of 2005, when it finished paying off its IMF loans early. This cushion means the government can manage any short-term crisis very easily, if it were to come. The country is solid, and debt repayment capacity is not an issue.

The question for Brazil now turns from one of stability to one of growth. It is the B in the so-called Bric countries which promise super-size growth over the coming decades, but its 4.5 per cent rate lags Russia, India and China by some distance and it will continue to do so until it can haul its investment levels higher. Government debt remains high, at 44 per cent of GDP, and consumes significant sums in interest payments, with spending – particularly on pensions – continuing to worry economists. Only 16 per cent of Brazil's GDP is channeled into investment, compared with a Latin American average of 20 per cent and 40 per cent in China, but at least the percentage is creeping upwards.

The elevation to investment grade status should help matters, too, triggering a virtuous circle of lower sovereign debt interest costs and higher foreign investment. One of the reasons the Bovespa stock market index jumped on Wednesday was that a new cadre of overseas investors, barred from investing in sub-investment grade countries, can now buy into Brazilian companies.

Augusto de la Torre, the World Bank's chief economist for Latin America, said: "This formally opens the door to quite a bit of money in investors hands to support Brazil's development."

The timing of the S&P upgrade – in the midst of a global credit crisis and concerns over the economic outlook in North America – should be a big boost to private investor sentiment on Brazil, Mr de la Torre added.

A stable financial environment should also help Lula's government shift its focus to infrastructure investment – a key plank in Lula's re-election campaign in 2006 and vital if Brazil's economic growth rate is to be sustained. He is promising new roads, dams and railways, with tax incentives to help seal the deals.

"The country is vast and resourceful," said Global Insight's Mr Amiel. "It has plenty of natural resources and so much potential for expansion of its infrastructure and development. It has ample room to grow."

Lula is a reassuring figure

If you want to understand President Luiz Inacio Lula da Silva of Brazil – more popularly known simply as "Lula" – then think of him as a sort of South American version of Tony Blair, but with a better story. Lula believes as fervently as Bill Clinton or Blair ever did in the merits of the "third way", that half-forgotten piece of political philosophy that is about pragmatism, permanently triangulating conflict and a vaguely humanised form of capitalism.

Like Blair, Lula is there as a relatively reassuring figure to the international business community, a signal that Brazil is not hostile, and a welcome change from the statist military dictators who ran the country until the 1980s, and the Communists and Castro clones who occasionally crop up around Latin America.

"Before the Workers' Party came to power, people were afraid of us," Lula once said. "And they were right."

Lula has been reformist, partially privatising the public pensions system, creating an independent central bank and instituting a basic income for all poor families. As a result, Lula has succeeded

where his more radical neighbour to the north in Venezuela, Hugo Chavez, has failed: in working with private companies to maximise his nation's economic potential.

Yet he has also strained to maintain good relation with President Chavez and with President Bush and tried to broker peace in the border conflict between Colombia and Venezuela.

As the leader of the Workers' Party of Brazil, possibly as misleading a label as "labour" became in the UK, Lula became President in 2002 with 61 per cent of the vote. His popularity has hardly waned since, and he was re-elected in 2006 in a similar landslide. Barring disaster, he will be around until 2011, but no longer, he says.

His personal story is an impressive, almost astonishing tale. He was brought up in poverty and began work as a shoe shiner at 12. Modern-day tourists in Rio and Sao Paulo encounter his successors, virtually begging for work from passers by, every day. His first wife died in childbirth in a run-down hospital and he lost a finger in an accident in a car parts factory. His rise in politics came via the trade union movement, and the foundation in 1980 of the Workers' Party. In 1986, he won a seat on the Brazilian Congress, the start of his political career. Few world leaders can out-humble him.

Lula has overseen a rapidly growing economy, but one with an almost equally booming population, so growth in GDP per head has not been so impressive. Nonetheless this nation of almost 190 million, mainly younger people, and led by the charismatic Lula is laying claim to an increasing role as a leader of Latin America and of the wider developing world.

Corruption and splits are there, but a bigger voice in such bodies as the UN, the World Trade Organisation, the G7 and elsewhere for Brazil are bound to follow. We will be hearing a great deal more from Lula.

Sean O'Grady