

UF *m* G

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ANGELA CAROLINE COELHO RENOVATO AIRES

**OS EFEITOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UM SUJEITO-PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA NOS SEUS DIZERES E MODOS DE FAZER EM UMA  
ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ**

BELO HORIZONTE  
2019

ANGELA CAROLINE COELHO RENOVATO AIRES

**OS EFEITOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UM SUJEITO-PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA NOS SEUS DIZERES E MODOS DE FAZER EM UMA  
ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves.

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

A298e

Aires, Angela Caroline Coelho Renovato.

Os efeitos da constituição identitária de um sujeito-professor de língua inglesa nos seus dizeres e modos de fazer em uma escola indígena pataxó [manuscrito] / Angela Caroline Coelho Renovato Aires. – 2019.

111 f., enc. : il., fots., color.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 105-111.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Professores de inglês – Aspectos sociais – Teses. 4. Psicanálise e educação – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

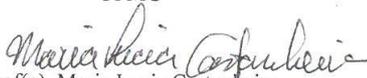
**OS EFEITOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE UM SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS SEUS DIZERES E MODOS DE FAZER EM UMA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ**

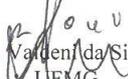
**ÂNGELA CAROLINE COELHO RENOVARO AIRES**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Maria Lucia Castanheira  
UFMG

  
Prof(a). Valdenilda Silva Reis  
UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2019.

Para a minha avó, Madalena Rocha (*in memoriam*), por cada segundo de companhia,  
amor incondicional e por tudo que me ensinou.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Su, por todas as providências, proteções e purificações. Agradeço aos Orixás e Caboclos da minha avó, a Velha Africana, sempre ao meu lado.

Agradeço à minha mãe Diana Coelho e ao meu pai Angelo Renovato (*in memoriam*) por terem abraçado o acaso e terem sido tão generosos comigo. Agradeço à minha avó Madalena Rocha (*in memoriam*) e ao meu avô Gilvan Rocha (*in memoriam*), por primeiro terem me mostrado o amor. Agradeço à minha tia Rose Rocha e ao meu tio Carlos Rocha, pela força e por engendrarem admiração, mesmo nos tempos mais difíceis.

Agradeço à minha tia e amiga Libéria Silva, pela calorosa acolhida nos meus primeiros meses em Belo Horizonte, sem a qual teria sido imensamente mais difícil. Agradeço pelos nossos cafés com chocolate amargo e conversas entusiasmadas!

Agradeço à Psicanálise, por melhorar a qualidade das minhas dúvidas, por me mostrar que o desejo é surpreendente e por disponibilizar recursos que tornam possível lidar com as adversidades da vida.

Agradeço à Comunidade Indígena Pataxó Coroa Vermelha, por ter me recebido, pela generosidade em compartilhar saberes e, principalmente, agradeço à professora participante desta pesquisa por ser doçura e inspiração.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maralice Neves, por me acolher, confiando na sabedoria do inconsciente, e que muito admiro pelo profundo preparo intelectual, além de sabedoria para lidar com as singularidades de cada orientando, respeitando nosso tempo, confiando em nossa responsabilidade e trazendo contribuições preciosíssimas para nossos trabalhos.

Agradeço a todos os colegas do nosso Grupo de Estudos: Arabela Franco, Cléber da Matta, Fernanda Carvalho, Kely Cristina Silva, Jackson Vitoria, Natália Giarola, por todos os compartilhamentos.

Agradeço à Natália Leite pela risada mais sincera do mundo. Agradeço à Caroline Martins por todas as vezes que quebrou meus galhos. E, claro, ao Resenha Lacaniana pelas conversas em conjunto.

Agradeço àqueles apertos no coração e faltas de ar por mostrarem que meu corpo estava na minha pesquisa e por não permitirem uma escrita na zona de conforto.

Agradeço aos mestres de ontem e sempre por serem profunda inspiração: Anco Márcio Tenório Vieira, Eva Carolina Cunha, Fatiha Parahyba, Roland Walter, Virginia Leal.

Agradeço às professoras doutoras Andrea Mattos, Maria Lucia Castanheira e Valdeni Reis, por terem aceitado ler este trabalho e fazer parte da banca de defesa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, por ser espaço que gera uma excelente formação e por todas as disciplinas maravilhosas que cursei.

Agradeço aos funcionários da secretaria do POSLIN, especialmente Geusa Nascimento, Filipe Oliveira e Fábio Miranda, sempre gentis e dispostos a tirar nossas dúvidas nos atendimentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço imensamente pelo aporte financeiro que viabilizou a dedicação a esta pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado na qual propomo-nos a analisar dizeres e modos de fazer de uma professora de língua inglesa da Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, levando em consideração o contexto sociocultural em que professora e estudantes estão inseridos e também questões relacionadas à linguagem e às identidades. Para refletir acerca disso, o objeto da pesquisa está situado na área de Linguística Aplicada (LA), sendo que o aporte teórico e metodológico é composto não somente por linguistas aplicados, mas também pela teoria psicanalítica freudo-laciana e, por vezes, diálogos com os estudos culturais informados pela psicanálise. Esses campos, em diálogo, permitem uma melhor articulação de conceitos relativos ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras às questões identitárias. Como partimos da LA, informada não somente por estudos da área, mas também por estudos de outros campos, alinhamo-nos à LA INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), que se caracteriza por transpor fronteiras disciplinares convencionais com o fim de migrar conceitos e compartilhar metodologias entre os campos. Como metodologia, propomos um estudo de caso pela via psicanalítica de investigação, portanto, qualitativo e interpretativista, utilizando o método de orientação clínica (fazer falar, intervir quando necessário, tendo em foco possíveis repetições e a possibilidade de propiciar deslocamentos subjetivos). Além disso, a pesquisa foi conduzida na escola indígena mencionada, portanto, está também sob o guarda-chuva da pesquisa etnográfica. O *corpus* é composto por entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas; diário de bordo, diário clínico e fotografias que não exponham pessoas. O principal resultado desta pesquisa foi perceber que, refletindo um contexto de hibridização cultural, acentua-se que há algo de estranho-familiar (*das Unheimliche*) tanto na língua inglesa quanto na língua patxohã, ainda que, na ordem afetiva e mnemônica-identitária, tais línguas ocupem posições diferentes quando ensinadas conjuntamente durante a aula de língua inglesa. Este estudo contribui para tornar mais visível a existência de outra(s) ecologia(s) de saber(es) em consonância com identidades e epistemes culturais abertas que falam e escutam entre si, possibilitando a emergência de olhares, discursos e fazeres ressignificados.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Ensino de Língua Inglesa. Língua Inglesa em Escola Indígena. Psicanálise e Educação.

## ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the utterances and the pedagogical practices of an indigenous English language teacher at Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha taking into account the socio-cultural context and issues related to language and identity(ies). To reflect on this, the object of the research is inserted in the field of Applied Linguistics and the theoretical and methodological framework is composed not only of applied linguists theories, but also of Freud-Lacanian psychoanalytic theory and dialogues with the cultural studies informed by psychoanalysis. These fields allow a better articulation of concepts related to foreign languages teaching/learning and identity issues. Therefore we are aligned with the INdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and the Transgressive Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), characterized by crossing conventional disciplinary borders in order to migrate concepts and share methodologies across fields. For the methodology, we propose a case study by the psychoanalytic way of investigation, therefore qualitative and interpretive, using the method of clinical orientation. In addition, the research was conducted at the aforementioned indigenous school, so it is also under the umbrella of ethnographic research. The corpus is composed of semi-structured interviews recorded and transcribed, logbook, clinical diary and photographs that do not expose people. As an overall result, this research has revealed that, reflecting a context of cultural hybridization, there is an uncanny resemblance (*das Unheimliche*) between the English language and the Patxohã language; however they occupy different positions in the affective and mnemonic-identitary orders when taught together during the English language classes. This study contributes to increase the visibility of another ecology of knowledge according to open cultural identities and epistemes that talk and listen to each other, enabling the emergence of other ways of seeing and re-signifying discourses and practices.

**Keywords:** Applied Linguistics. English Teaching. English Teaching in Indigenous Schools. Psychoanalysis and Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Placa na entrada da EIP .....	15
Figura 2 – Pasta da professora e livro utilizado como apoio ao material didático .....	52
Figura 3 – Mochila de aluno .....	52
Figura 4 – Uniforme especial feito para estudantes de uma turma do 9º ano .....	52
Figura 5 – Uniforme utilizado, em geral, pelos estudantes na EIP .....	52
Figura 6 – Entrada da escola que oferece Ensino Médio .....	54
Figura 7 – Escola Indígena Pataxó onde são oferecidos Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos .....	54
Figura 8 – Sala de aula em um momento de aula de língua inglesa que acompanhei .....	55
Figura 9 – Pintura feita por uma estudante em homenagem ao Dia da Mulher, exposto na sala dos professores .....	55
Figura 10 – Primeira página do plano pedagógico para o ensino de língua inglesa para o 6º ano do Ensino Fundamental 2 .....	84
Figura 11 – Imagem 1 de livro didático utilizado na EIP .....	88
Figura 12 – Imagem 2 de livro didático utilizado na EIP .....	89
Figura 13 – Foto de página do caderno da estudante 1 do 9º ano do Ensino Fundamental 2, da EIP .....	90
Figura 14 – Foto de página do caderno da estudante 2 do 9º ano do Ensino Fundamental 2, da EIP .....	91

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EIP Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha

FAE Faculdade de Educação

FALE Faculdade de Letras

Fiei Formação Intercultural de Educadores Indígenas

Funai Fundação Nacional do Índio

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA Instituto Socioambiental

LA Linguística Aplicada

LI Língua Inglesa

MEC Ministério da Educação

PCEF Proposta Curricular para o Ensino Fundamental

POSLIN Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PROLIND Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

RCNEI Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

STV Seminários de Tópico Variável

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Normas para transcrição das falas\*

<b>SINAL</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
/	Pausa curta e hesitações
///	Pausa longa e hesitações
[inc.]	Incompreensível
(( ))	Comentários da pesquisadora
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala da participante
<b>MAIÚSCULAS</b>	Entonação enfática
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
X, X', X”	Suspensão de nome próprio (nomes de pessoas ou instituições)
:: ou :::	Alongamento de vogal ou consoante
<b>Negrito</b>	Trechos analisados

\*As normas para a transcrição das falas foram baseadas em Castilho (1998).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. RIZOMAS TEÓRICOS</b> .....	20
1.1 De que linguística aplicada estamos falando? .....	20
1.2 De que língua estamos falando? .....	22
1.3 Um desenho de sujeito .....	25
1.4 Noção de identidade: uma teia que se tece .....	27
1.5 Culturas híbridas e/ou o estar “entre-culturas” .....	30
1.6 Estar entre-línguas .....	36
1.7 Trauma: uma ferida que dói e não se sente .....	41
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	44
2.1 Algumas considerações sobre a entrevista na pesquisa em psicanálise .....	46
2.1.1 Entrevista preliminar .....	48
2.2 Observação de singularidades .....	51
2.3 Diário de bordo e diário clínico .....	57
2.4 Fotografias e fotocópias .....	57
2.5 Registro geral da formação do <i>corpus</i> .....	58
2.6 Dos passos da análise .....	60
<b>3. DAS PALAVRAS AO GESTO DA PESQUISADORA</b> .....	62
3.1 Quem nasceu primeiro? O amor à língua ou à educação diferenciada? – Identificação(ões) .....	62
3.2 O avesso do avesso de uma boa professora .....	76
3.3 A babel do inconsciente – estar entre-línguas-culturas .....	80
3.4 Brilho eterno de uma mente com lembranças – o que há de traumático em (não) lembrar?.....	95
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

É comumente percebido que a comunicação intercultural tem se tornado um fenômeno social governado pelas necessidades da globalização (em seu contexto social) e da abertura cultural. O sociólogo Zygmunt Bauman (1999) aponta que uma das características da globalização é a supressão espaço/tempo – sendo que essa supressão de distâncias e de escalas temporais tem efeito sobre as identidades culturais. O teórico cultural Stuart Hall afirma que “a ‘globalização’ se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2011a, p. 67). O linguista aplicado B. Kumaravadelu (2006) traz à baila questões que relacionam a língua inglesa, majoritariamente, ao processo de globalização. Ele afirma que o domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento tem sido minuciosamente examinado, em parte, por causa de tal processo, que resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando, por vezes, a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural.

Em ambientes interculturais, a situação é tal que diferentes línguas podem coexistir e as pessoas são encorajadas a falar mais de uma língua. No Brasil, a língua portuguesa é a oficial, mas de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), há cerca de 274 línguas indígenas faladas por povos que vivem em diferentes comunidades, entre outras línguas, como a língua brasileira de sinais e dialetos da língua alemã. Estimando-se que há em torno de 6.900 línguas em aproximadamente 200 países, é muito provável que contatos interculturais envolvam encontros entre pessoas que falam línguas diferentes (LEWIS, 2009 *apud* NOELS *et al*, 2011). Como exemplo, isso é o que ocorre na Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha (doravante, EIP), *lócus* em que pesquisamos<sup>12</sup>, em que o grupo de estudantes e professores é formado por indígenas do etnônimo Pataxó.

Os Pataxó estão distribuídos em cerca de trinta aldeias nos municípios de Itamaraju, Porto Seguro, Prado e Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia, de onde são originários.

---

<sup>1</sup> Há outras escolas indígenas Pataxó na Bahia e em Minas Gerais. Porém, quando utilizarmos a abreviatura EIP, estaremos nos referindo especificamente à escola *lócus* da nossa pesquisa.

<sup>2</sup> Como feito por Sól (2015), adotando a proposta de Sant’Ana (2013), oscilo o uso das pessoas do verbo, pensando tanto em um fluir natural da minha escrita como nos momentos em que tomo maior responsabilidade pela formação e análise do material que compõe o *corpus* deste trabalho. Sendo assim, utilizo mais a primeira pessoa do plural na introdução e na seção em que apresento grande parte do aporte teórico e a primeira pessoa do singular na metodologia e análise.

Há ainda seis aldeias nos municípios de Açucena, Araçuaí, Carmésia e Itapeçerica, em Minas Gerais. A comunidade em questão na nossa pesquisa localiza-se em Coroa Vermelha (parte de Santa Cruz Cabrália) e os indígenas, em geral, mantêm-se economicamente da venda de artesanato, agricultura, pesca, eco e etnoturismo, entre outras atividades, como trabalhar como agente de saúde, professor, guia turístico, funcionários de associações e empresas da rede hoteleira, etc. (SOUZA, 2012).

Em dezembro de 2016, dois estudantes Pataxó, um rapaz de Prado, Bahia, e uma moça de Carmésia, Minas Gerais, formaram-se em Medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em entrevista para um *site* de notícias<sup>3</sup>, disseram que pretendem voltar para atuar em suas respectivas comunidades. Há, também na UFMG, na Faculdade de Educação, o curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei), que trabalha predominantemente com os Xakriabá e os Pataxó e é fruto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), do Ministério da Educação. A Fiei se estrutura em tempos formativos alternos – os profissionais da UFMG vão às aldeias durante etapas intensivas do curso e os estudantes indígenas vão à UFMG em etapas intermediárias (CUNHA, 2013). Trazemos essas informações para destacar que os Pataxó têm buscado diversas formações profissionais, para além daquelas disponíveis em suas localidades.

O povoado de Coroa Vermelha localiza-se também onde oficialmente começou a colonização do Brasil (com a invasão das áreas ocupadas pelos indígenas) e celebrou-se a primeira missa em nosso país, pelos sacerdotes da esquadra de Cabral, em 26 de abril de 1500. Essa localidade é, desde essa época, região de contato com estrangeiros.

Os estudantes da EIP vivem em um contexto social em que, atualmente, lidam frequentemente com turistas de várias partes do mundo (que geralmente procuram o litoral do sul da Bahia como destino de férias, por conta de suas belas praias e infraestrutura turística). Na escola, eles estudam português, inglês e patxohã (a língua ancestral dos Pataxó, pertencente à família linguística maxakali, tronco macro-jê. Em português, *patxohã* significa “língua do(a) guerreiro(a)”). O lema da escola é: “Por uma educação comunitária, intercultural, multilíngue, específica, diferenciada e de qualidade na formação étnica e ambiental”, como pode ser visto na Figura 1:

---

<sup>3</sup> Notícia disponível em <<https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/indios-da-tribo-pataxo-se-formam-em-medicina-pela-ufmg-em-bh.ghtml>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

**Figura 1** – Placa na entrada da EIP.



Fonte: arquivo da autora, 2016.

O Ministério da Educação (MEC), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é responsável pela realização do Censo Escolar Indígena. De acordo com o Instituto, no Censo Escolar de 2015, o Brasil tem 3.085 escolas indígenas, com 285 mil estudantes e 20 mil professores. O IBGE<sup>4</sup> registrou 3919 indígenas em Santa Cruz Cabrália no último Censo Demográfico (2010), sendo que 3.322 vivem na zona urbana e 597 vivem na zona rural. Na EIP, há 790 estudantes e as aulas são ministradas, majoritariamente, em português, sendo uma escola da Rede Municipal de Ensino que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos. Os estudantes são encorajados a aprender sua língua ancestral, o patxohã, o que faz parte de um processo que vem ocorrendo a nível nacional chamado *revitalização*, que busca recuperar as línguas indígenas ameaçadas de extinção. Em relação ao patxohã, o processo de revitalização da língua se acentuou a partir de 1998, com uma forte mobilização de jovens e professores Pataxó da Bahia, que elaboraram o *Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó*, formando um grupo de pesquisadores indígenas motivados pelo desejo de reaprender a língua e de fortalecer a cultura Pataxó (BOMFIM, 2017). Este movimento tem sido chamado também de *retomada*. Atualmente, a língua patxohã é ensinada nas aldeias Pataxó da Bahia, de Minas Gerais e entre os Pataxó Hãhãhãe. No *site*<sup>5</sup> criado pelo grupo Atxohã, de pesquisa da língua e história Pataxó, eles afirmam que por meio do trabalho de pesquisa de educadores e lideranças Pataxó, preocupados em afirmar suas tradições e costumes, em 1998 foram iniciados estudos mais detalhados da língua e o resgate de muitas palavras do vocabulário Pataxó, culminando com a

<sup>4</sup> Informação disponível em <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 26 out. 2017.

<sup>5</sup> Disponível em <<http://www.mukamukaupataxo.art.br/Lingua-Patxoha>>. Acesso em: 24 out. 2017.

ampliação desse vocabulário que, inicialmente, não passava de 200 para 2.500 palavras. No mesmo *site* é possível fazer o *download* gratuito do Inventário Cultural Pataxó, projeto realizado em parceria com o Instituto Tribos Jovens que, por sua vez, recebe apoio financeiro da União Europeia.

Além da língua patxohã, na EIP os estudantes também estudam as línguas inglesa e portuguesa brasileira. Com isso, a situação linguística resulta num processo complexo de aprendizagem de línguas em que ocorre um sistema triádico para cada estudante. Recuperando o termo interculturalidade, apontado no início deste texto, o compreendemos, acompanhando Sousa Santos (2003), como o que acentua o espaço “entre”, o espaço dos contatos, mas também da discordância, dos conflitos e das negociações. Como bem definido por Coracini (2011), esse espaço do ser/estar entre línguas-culturas é tenso de fronteiras tênues e difusas. Interessa-nos avançar hipóteses de análise acerca dos indícios das múltiplas relações entre o sujeito-professor e o meio em que se encontra; suas experiências e expectativas e os efeitos daquele entorno nos seus modos de fazer pedagógicos – e isso a partir do singular da constituição identitária da professora de língua inglesa da EIP.

A partir de uma incipiente pesquisa realizada naquela escola durante a graduação em Licenciatura em Letras Inglês para a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (AIRES, 2016) e de um primeiro contato com a professora de língua inglesa, alguns questionamentos (que depois se configuraram como hipóteses, pois são perguntas carregadas de pressupostos que poderiam vir a ser confirmados ou não) vieram à tona: Por que os Pataxó desejam ensinar/aprender a língua inglesa, e não outra, quando, de acordo com os documentos oficiais<sup>6</sup> que orientam a educação indígena no Brasil, eles têm autonomia para escolher a língua estrangeira a ser estudada? Qual seria a suposta relação existente entre a aprendizagem da língua inglesa e a patxohã, levando-se em conta que na EIP a professora de língua inglesa articula as aulas juntamente com o professor de patxohã? Como foi a sua formação? É possível que a professora de língua inglesa esteja optando em sua prática, ainda que, talvez inconscientemente, por um letramento decolonizante<sup>7</sup>?

Para refletir acerca desses e outros questionamentos, mobilizamos conhecimentos teóricos e metodológicos tanto da Linguística Aplicada, quanto das áreas de Educação, Estudos Culturais e Psicanálise freudo-lacanianiana. Para a análise dos fatos linguísticos,

---

<sup>6</sup> Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI) (BRASIL, 2013).

<sup>7</sup> Alguns autores pós-coloniais consideram os termos “descolonizar” e “decolonizar” como sinônimos, outros não. Neste trabalho, fazemos uso do termo “decolonial”, proposto por Walsh (2009), no sentido de revisão de estruturas sociais, políticas e epistêmicas de colonialidade.

podemos, por vezes, recorrer à teoria da enunciação que é informada pelas teorias do discurso e pela psicanálise. Esses campos, em diálogo, permitem uma melhor articulação de conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras às questões identitárias.

### **É pertinente que o dizer de um indígena seja analisado pelo viés psicanalítico?**

Defendemos o ponto de vista que sim. No caso que pretendemos analisar, o sujeito-professor em questão faz parte de uma comunidade indígena que tem contato intenso com não-indígenas, novas tecnologias digitais de comunicação e informação, religiões cristãs, escolas, universidades, produtos de várias partes do mundo, etc., ou seja, uma comunidade indígena transculturada inserida numa aldeia global. É importante a observação de que optamos por não utilizar a palavra “aculturado”. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa encontramos a seguinte definição: “aculturação *s.f.* 1) processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos 2) *p. ext.* fusão de culturas decorrente de contato continuado” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 45). Porém, percebemos que a carga semântica da palavra vai muito além do que foi dicionarizado e é frequentemente associada a “assujeitamento”. Acompanhando o passo de Alfredo Bosi, consideramos a palavra no sentido de que “aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a certo padrão tido como superior” (BOSI, [1992] 2014, p. 29). Priorizamos o uso do termo *transculturado*, no sentido apontado por Walter (2009), que indica as fases do processo de transição de uma cultura a outra, implicando, necessariamente, uma perda ou desarraigamento e, conseqüentemente, a criação de novos fenômenos culturais, mas não sem tensão. “As relações transculturais são inscritas nas estruturas geopolíticas e econômicas e seus elementos independentes são ligados, separados e justapostos de maneiras contraditórias e complementares mediante fronteiras tanto inclusivas quanto exclusivas” (WALTER, 2009, p. 37). O termo *transculturação* permite indicar o que há de ambíguo nesse processo, pois os elementos heterogêneos de cada cultura não chegam a fundir-se, sendo constantemente diferidos e situados dentro da dinâmica contrapontística social, econômica e cultural.

Contudo, ainda que se tratasse de uma comunidade isolada (que parece existir como algo “intocável/intocado” mais na imaginação do que na realidade de comunidades indígenas brasileiras registradas<sup>8</sup>), poderíamos acompanhar Lépine que, por sua vez, recorre a Lévi-

---

<sup>8</sup> Um exemplo de registro é o que foi divulgado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em seu *site*: “A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em

Strauss, para dizer que “o encontro que fundamenta a Antropologia é possível porque as atividades mentais de todos os homens são determinadas, no nível inconsciente, pela função simbólica, e constituem sistemas entre os quais podemos descobrir homologias” (LÉPINE, 1974, p. 45). O que queremos destacar é que o modo pelo qual os povos indígenas concebem a comunidade, a relação com a natureza, o conhecimento, a experiência histórica, a memória, o tempo e o espaço podem configurar modos de vida que não são redutíveis às concepções e culturas eurocêntricas, porém a psicanálise lacaniana converge com a antropologia levistraussiana para uma mesma noção de inconsciente e inclusive compartilham a noção de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, [1973] 2008, p. 27). Além disso, compartilhamos também da ideia do psicanalista e professor Christian Dunker que, durante uma palestra<sup>9</sup>, aludiu a Lacan para advertir que a psicanálise deve estar atenta à subjetividade de sua época. Ideia que é possível ligar à da psicanalista e crítica de arte Suely Rolnik que, ao tratar da descolonização da psicanálise, afirma: “há na psicanálise uma linha de fuga que é seu ponto de virada mais radical – uma espécie de potência clandestina portadora de um desvio na cultura e na política de desejo dominantes na tradição moderna e colonial-capitalista do Ocidente. Isso inclui a política de produção de pensamento”<sup>10</sup>.

Em entrevista à Revista Cult<sup>11</sup>, em 2010, intitulada *Antropologia Renovada*, o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro afirma:

Há uma frase de um jovem filósofo que eu admiro muito, Patrice Maniglier, um grande especialista em Lévi-Strauss, aliás: “A antropologia nos devolve uma imagem de nós mesmos na qual nós não nos reconhecemos”. É por isso que ela é importante, porque nos devolve algo, ela nos “reflete”. Mas a gente vê essa imagem e não se reconhece nela. “Então nós, humanos, somos assim também? Podemos ser isso? Somos isso, em potência? Temos em nós a capacidade de viver assim? Essa é uma solução de vida ao nosso alcance, como espécie?” Em suma: “É possível ser feliz sem carro, geladeira e televisão?”. Isso nos dá um susto, um susto com valor de conhecimento. (CASTRO, 2010, s/p)

Para facilitar o entendimento, podemos apelar ao senso comum por um instante. Pensemos em uma frase que é dita popularmente: “É igual, mas é diferente”. A partir daqui

---

2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A Funai também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista”. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 26 out. 2018.

<sup>9</sup> A palestra ocorreu no encontro Direito e Psicanálise: política do medo e justiça social, que ocorreu na Faculdade de Direito da UFMG em 08 de abril de 2017.

<sup>10</sup> Disponível em <<http://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/2206-entrevista-suely-rolnik.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

<sup>11</sup> Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/antropologia-renovada/>>. Acesso em: 17 out. 2018.

podemos melhor compreender o que fez o antropólogo norte-americano Roy Wagner ([1975] 2012) ao dialetizar o conceito de cultura. Wagner diz que “a compreensão de outra cultura envolve a relação entre duas variedades do fenômeno humano” (WAGNER, 2012, p. 40). O autor advoga que o fenômeno humano é o mesmo (portanto, não podemos destituir a humanidade de povos tribais ou qualquer outro povo) e existem as capacidades humanas para produzir o que chamamos de cultura, o que muda são os produtos e os efeitos dessas capacidades.

Com inspiração nas perguntas-hipóteses que surgiram nos primeiros contatos com a EIP, o objetivo maior desta pesquisa é investigar questões relacionadas à constituição identitária de um sujeito-professor e os efeitos disso nos seus dizeres e modos de fazer como professora de língua inglesa em uma escola indígena (mais precisamente, na EIP). Para tanto, é preciso que se desdobre em outros dois objetivos: 1) Propiciar espaço para que esse sujeito-professor possa localizar sua posição subjetiva em relação à prática docente, à língua inglesa e o contexto indígena, através de sua escuta e 2) Analisar no dizer desse sujeito-professor se existe ou não alguma parcela de desconforto referente às suas experiências e as expectativas de um ideal sobre como “deve ser” um professor de língua estrangeira em seu contexto indígena.

Este trabalho está organizado em três seções, cada qual dividida em subseções, sendo que, na primeira, é apresentada a fundamentação teórica; na segunda, a formação do *corpus* da pesquisa; e, na terceira, as análises dos registros. Em seguida, são apresentadas as considerações finais do trabalho. O aporte teórico foi construído em forma de bumerangue, de maneira que os conceitos principais estão delineados, porém mais autores, conceitos e noções são trazidos na terceira seção que intitulei “Das palavras ao gesto da pesquisadora”, em que faço as análises dos fatos linguísticos e produtos pedagógicos cedidos pela participante desta pesquisa. Tais conceitos e noções dialogam entre si e são muitas vezes retomados, ou seja, retornam para o leitor, costurando ambas as seções.

## 1. RIZOMAS TEÓRICOS<sup>12</sup>

*“A ciência é um empreendimento essencialmente anárquico”  
(Paul Feyerabend)*

### 1.1 De que linguística aplicada estamos falando?

Partimos de uma linguística aplicada (LA) mestiça e nômade, seguindo o que foi proposto por Moita Lopes (2006), uma LA INdisciplinar (MOITA LOPES, [1998] 2006) ou transgressiva (Pennycook, [2001] 2006), que se caracteriza por transpor fronteiras disciplinares convencionais com o fim de migrar conceitos e compartilhar metodologias entre os campos. Pennycook utiliza a noção de teoria transgressiva “para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74).

O fato é que apenas as teorias linguísticas não contemplam as contingências que envolvem o ensinar/aprender línguas estrangeiras em sala de aula ou fora dela. Para tratar do ensino de língua inglesa como língua estrangeira em uma escola indígena brasileira, língua esta escolhida e ensinada pelos próprios indígenas – já aí indicando o lugar intersticial que ocupam em um mundo globalizado –, será preciso beber da fonte das ciências sociais, das ciências humanas, dos estudos culturais e da psicanálise. Recorremos à psicanálise como nosso par de óculos para analisar o que foi dito pela professora entrevistada e para observar suas ações didáticas, pois apenas a linguística não daria conta de questões como o desejo de ensinar, o desejo de ensinar uma língua específica, as questões identitárias (imaginadas ou não) que atravessam aquele ambiente escolar, etc. Podemos recorrer à teoria da enunciação para analisar a materialidade discursiva “mais dura” das entrevistas transcritas. Por sua vez, os estudos culturais nos ajudam a compreender melhor a comunidade em que aquela escola está inserida e o que ressoa do estar “entre-culturas”, nos modos de fazer e de dizer daquela professora de língua inglesa.

Em outras palavras, a linguística aplicada a qual nos propomos é aquela informada não somente por linguistas, mas também por outras áreas do conhecimento que também têm algo a dizer sobre/na linguagem, provocando uma transdisciplinaridade teórica e metodológica mais adequada ao nosso objeto de pesquisa.

---

<sup>12</sup> Utilizo aqui o termo “rizoma” inspirada pela forma nômade de pensar que Gilles Deleuze e Félix Guattari ([1980] 1995) propuseram. Apesar dos autores não serem abordados no aporte teórico desta pesquisa, trago aqui a referência para este título. Nas palavras dos autores “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, [1980] 1995, p. 23).

A transposição de conceitos de outras áreas, algumas vezes até mesmo tensionando-os, não se dá incoerentemente, tampouco acriticamente. Acompanhando Vianna (2016), compreendemos que seria, no mínimo, inconsistente apenas uma inserção de noções de outros campos, sem “trabalhá-los”. Há aqui um esforço no sentido de dialogar conceitos (e um diálogo pode conter *encontros e desencontros*), de buscar pares de óculos para enxergar aquilo que apenas um campo do conhecimento, isolado, não daria conta. Além disso, precisamos ressaltar que tanto a LA quanto a psicanálise têm um belo ponto em comum: o de ser *práxis* e contemplar a possibilidade da prática alterar a teoria.

Um aspecto que precisa ser explicitado é que não buscamos necessariamente solucionar um problema ou encontrar respostas definitivas para as nossas perguntas. Antes, queremos propor caminho(s) por onde trilhar para compreender alternativas de ensino. Seguindo Moita Lopes:

Outro ponto que merece destaque aqui é a revisão patente em compreensões contemporâneas de LA que criticam lógicas solucionistas como aquela encontrada em Moita Lopes (1996), quando se afirma que a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos de linguagem possam ser vislumbradas. (MOITA LOPES, 2006, p.20)

Nesse sentido é que caminhamos procurando escutar o que vem das entrevistas com a professora, com nossa “antena” ligada para possíveis elaborações e gestos de interpretação que não poderiam partir somente por parte da pesquisadora. Em um texto de Colette Soler (1995), intitulado *Interpretação: as respostas do analista*, a psicanalista francesa argumenta sobre a resposta ser anterior à pergunta:

Na estrutura do discurso a resposta encontra-se antes da pergunta. Lacan evoca isso em seu texto “*L’Étourdit*”. Temos aí uma página e meia dedicadas ao que ele chama de função da resposta. Não só reafirma que a resposta é primeira, anterior a qualquer pergunta, mas acrescenta o seguinte: é a resposta que estimula a pergunta, a resposta antes da pergunta, a resposta do real. E aqui considera o real no sentido forte do termo e dá-nos a fórmula desse real, enquanto impossível. (SOLER, 1995, p. 21)

Antes de buscarmos uma “resposta” (no sentido comum da palavra), ou uma “solução”, buscamos melhorar a qualidade das nossas perguntas feitas *a posteriori*, uma interpretação significativa que, sabemos, não resolve o enigma, mas o desloca, fazendo com que, como sob um prisma, possa ser visto de outras maneiras.

## 1.2 De que língua estamos falando?

*“Omama fixou suas palavras dentro de nós”  
(Davi Kopenawa)*

Existe o espaço relativamente labiríntico das teorias linguísticas. A despeito de haver orientações teóricas prestigiadas, como o gerativismo, o funcionalismo e a análise do discurso, não há uma orientação hegemônica (ILARI, 2004, p. 54). Tendo em vista que pessoas de outras áreas (antropologia, psicanálise aplicada, educação, etc.) podem ter contato com este trabalho, cabe aqui uma explicitação da teoria linguística a partir da qual faremos nossos diálogos com a psicanálise: a teoria linguística estruturalista, saussuriana, porque foi a partir dela que Lacan promoveu uma reinvenção. Além disso, o entendimento do que é a língua na teoria saussuriana permite-nos uma melhor aproximação dos conceitos de sujeito e identidade, que apresentaremos a seguir. Há também forte influência de Jakobson e Benveniste (ambos estruturalistas) na teoria lacaniana, mas estes também são tributários de Saussure.

Para Saussure ([1916] 2012), a língua é um sistema de valores e o valor de um signo se define pela sua posição em relação aos demais signos do conjunto. Saussure separa os fatos de língua dos fatos de fala: os fatos de língua dizem respeito à estrutura do sistema linguístico e os fatos de fala dizem respeito ao uso desse sistema (PIETROFORTE, 2008, p. 84). O livro *Cours de linguistique générale*, publicado em 1916 a partir das anotações de aula dos alunos de Saussure, foi de alta relevância para a afirmação do estruturalismo. Nele encontramos quatro pares de conceitos conhecidos como “dicotomias saussurianas”, porém a distinção é mais intrincada do que binarismos simplistas, pois cada conceito só faz sentido em relação ao outro.

Cada “par” foi aqui resumidamente explanado. A intenção é apenas localizar para o leitor os pontos teóricos dos quais partimos. As dicotomias saussurianas são: sincronia e diacronia; língua e fala; sintagma e paradigma; significante e significado.

Um estudo diacrônico da língua incide nas mudanças que ela apresentaria ao longo do tempo. A maioria dos estudos diacrônicos são históricos e comparativos. Por exemplo, foi a partir de um estudo comparativo que o indo-europeu teve sua existência suposta. Por outro lado, um estudo sincrônico da língua incide nas características que a língua apresenta em um determinado período do tempo. Nas palavras de Saussure:

Para mostrar simultaneamente a autonomia e a interdependência do sincrônico e do diacrônico, pode-se comparar a primeira com a projeção de um corpo sobre um plano. Com efeito, toda projeção depende diretamente do corpo projetado e, contudo, dele difere, é uma coisa à parte. (...) Em Linguística, existe a mesma relação entre a realidade histórica e um estado de língua, que é como a sua projeção num dado momento. (SAUSSURE, 2012, p. 129)

Em seguida, Saussure utiliza a metáfora do jogo de xadrez para explicar o que é sincronia e diacronia, o que será muito importante para compreendermos também a *teoria do valor* proposta por ele (ILARI, 2004; VIANNA, 2016). Uma partida de xadrez pode ser descrita cronologicamente, como aconteceu do início ao fim do jogo, ou pode-se congelar um momento específico do jogo e analisá-lo. Isso compreenderia analisar o *valor* de cada peça naquele dado momento, valores esses que dependem de suas posições em relação às outras peças, sem esquecer que tais valores se submetem às regras do jogo (ao sistema).

Isso nos leva ao par língua (*langue*) e fala (*parole*). Para Saussure, a língua é um sistema relativamente estável e sincrônico enquanto a fala é suportada por esse sistema, é heteróclita e representa os atos linguísticos concretos. Para o semanticista brasileiro Rodolfo Ilari (2004), o par língua/fala é a mais fundamental das oposições saussurianas, pois afirmou a separação entre a dimensão social e a dimensão individual do funcionamento da linguagem. Para Pêcheux ([1969] 1997), considerado fundador da Análise do Discurso Francesa,

(...) mesmo que explicitamente ele [Saussure] não o tenha desejado, é um fato que esta oposição autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como subjetividade em ato, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados a sua disposição; em outros termos, tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. (PÊCHEUX, 1997, p. 71)

Na análise do discurso, a noção de sujeito da ideologia é diferente da noção de sujeito do inconsciente (proposta por Lacan e que apresentaremos a seguir), porém é tributária a ela. O que cabe aqui notar é a brecha na teoria linguística proposta por Saussure que permite o aparecimento do sujeito. Como afirma Vianna, “o elemento que vai, então, escapar da órbita pretendida pela ciência Linguística é matéria para a Psicanálise” (VIANNA, 2016, p. 87).

Sendo a língua considerada um sistema, as relações sintagmáticas e paradigmáticas dizem respeito aos eixos de combinação (operações metonímicas) e de seleção (operações metafóricas) das unidades constitutivas desse sistema. As relações sintagmáticas são decorrentes do caráter linear da linguagem. Uma frase ou palavra, por exemplo, é formada por

certo número de signos linguísticos que são apresentados linearmente. Quando duas ou mais unidades são combinadas, então estamos compondo sintagmas. As diversas combinações sintagmáticas, que se dão pela exclusão de outros possíveis arranjos distribucionais é que compõem o eixo sintagmático da língua. As relações sintagmáticas ocorrem *in praesentia*, entre dois ou mais termos que estão presentes em um mesmo contexto sintático.

Já as relações paradigmáticas se dão *in absentia*, são associações mentais que ocorrem entre uma unidade linguística que ocupa um determinado contexto (uma determinada posição na frase) e todas as outras unidades ausentes que, por pertencerem à mesma classe daquela que está presente, poderiam substituí-la nesse mesmo contexto.

Significante e significado, na teoria saussuriana, correspondem às duas faces indissociáveis do signo, sendo que ambas as faces são psíquicas. O significante é a *imagem acústica*, a impressão psíquica do som material (não confundir com a fala nem com o som), a representação da palavra, mas não a palavra. O significado, ou o *conceito*, representa o sentido que atribuímos ao significante, uma imagem sensorial. O significante não é a palavra e o significado não é a coisa. Na teoria saussuriana, significante e significado são representações virtuais e são interdependentes quanto ao seu funcionamento.

Lacan adota a teoria geral da estrutura, mas diverge da Linguística ao subverter a noção de significante. Para ele, a) um significante não tem relação de interdependência com o significado e b) um significante representa um sujeito para outro significante (VIANNA, 2016). Portanto, a palavra significante usada nas duas teorias é uma homonímia.

A psicanálise se difere da linguística por ter uma teoria do inconsciente e uma teoria do sujeito. Linguagem, outra homonímia, não quer dizer o mesmo para psicanalistas e linguistas. “Meu dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da linguística” (LACAN, [1972-1973] 1985, p. 25 *apud* VIANNA, 2016, p. 85).

Em seus últimos estudos, Lacan denominou como linguisteria suas teorizações sobre a linguagem, para diferenciá-la dos seus escritos quando estava sob maior impacto da linguística saussuriana.

Lacan situa o inconsciente onde a ciência linguística não está (talvez, retomando o trecho de Pêcheux citado alhures, “tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo” (PÊCHEUX, 1997, p. 71)). Justamente esse resíduo, não contemplado pela linguística “dura”, é o que nos interessa na análise que apresentaremos adiante. Lacan ([1964-1965] 2006), no Seminário 12, intitulado *Problemas Cruciais para a Psicanálise*, traz uma noção de significante que considera alguma perda que a língua, por si só, não pode apreender:

Por que será que, desde então, esse discurso sobre o significante pode conservar alguma obscuridade? Será que é porque, durante certo tempo, eu o quis, por exemplo? Sim. E quem é o eu então? Ele é talvez interno a esse nó de linguagem que se produz quando a linguagem tem que dar conta de sua própria essência. Talvez seja obrigado que nessa conjuntura se produza obrigatoriamente alguma perda. É exatamente conjugando a essa questão da perda, da perda que se produz cada vez que a linguagem tenta, num discurso, dar conta de si mesma, que se situa o ponto de onde quero partir, para marcar o sentido do que chamo de *relação do significante com o sujeito*. (LACAN, [1964-1965] 2006, p. 19, grifo do autor)

O “que se diga” (ato de enunciar) está esquecido no que se ouve, que é o significante, por isso podemos perguntar ao significante qual é seu significado. O que se diz se encontra ao lado do significado (SOLER, 1995) e, ainda assim, é tão evanescente que se mostra como a face da recusa que oferece o sentido do lado do significado (LACAN, [1964-1965] 2006). Dito de outra maneira: é o sujeito falado (e não o sujeito falante) que nos interessa captar ao analisar os fatos de linguagem da professora foco da nossa pesquisa. Nosso enfoque é na linguística enquanto afetada pela possibilidade da psicanálise, no sentido de fazer concessão à existência do inconsciente, ao desejo e ao sujeito marcado pela falta, considerando a face recusada do/no dizer e a filigrana que é então tecida no deslizar dos fios do discurso.

### 1.3 Um desenho de sujeito

O conceito de sujeito comporta uma diversidade de definições dependendo do campo teórico. Na pesquisa que propomos, partimos do sujeito suposto pela psicanálise. Sujeito em psicanálise está longe do conceito filosófico e científico, como algo que decorre de uma concepção. O sujeito, antes, *impõe-se* ao analista ou ao pesquisador em psicanálise. A categoria de sujeito do inconsciente foi delineada por Lacan e é extremamente importante para o *corpus* teórico psicanalítico.

Para explicar melhor a noção de sujeito, precisamos entender como ele emerge. Lacan ([1964] 2008) é tributário de Saussure ([1916] 2012) ao lançar mão do conceito de signo linguístico para, em seguida, subvertê-lo. Explico: em Saussure, o signo é formado por significante (imagem acústica da palavra) e significado (conceito), inextricavelmente colados. Para Lacan, não somente o significante se descola do significado, como também é nas relações que as materialidades simbólicas em que eles consistem estabelecem entre si, que os significados se produzem. Como o significado é secundário em relação ao significante, na teoria lacaniana é esse o sentido de “primazia do significante” (ELIA, 2010). O sujeito emerge do deslizamento que ocorre entre um significante e outro, sendo constituído,

inicialmente, a partir de um lugar vazio. Cindido (pelo atravessamento da linguagem), volátil, evanescente, como um fluido que desliza ao longo da cadeia de significantes. Assim, não podemos dizer exatamente o que um sujeito *é*, como algo imanente, mas sim que ele *está* em um lugar transitório entre significantes, bastante distinto do ser biológico e do sujeito da consciência filosófica. O sujeito do inconsciente não é objetivado, localizável, universal, mas potência e devir.

Outro conceito fundamental da teoria psicanalítica que se articula com a noção de sujeito é a transferência. Para Elia, “convocar o sujeito a falar, segundo o método introduzido pela regra da associação livre, leva a que algo se produza, para além da palavra, mas nela inteiramente ancorado, e esse algo é a transferência” (ELIA, 2010, s/p.). No Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, editado por Pierre Kaufmann, transferência é “o surgimento na análise do amor que se volta para o analista, desempenhando um papel ao mesmo tempo revelador do passado, mas também de resistência ao relato desse passado” (PORGE, 1996, p. 548). É preciso ressaltar que não se trata do amor apenas como entendido no senso comum, mas, resumidamente, como o conjunto de todas as manifestações do afeto.

Plon e Roudinesco, ao descreverem o que é a transferência na perspectiva lacaniana, apontam que “é exatamente nisso que consiste a transferência: ela é feita do mesmo estofado que o amor comum, mas é um artifício, uma vez que se refere inconscientemente a um objeto que reflete outro” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 769). Segundo Lacan, “É por isso que, por trás do amor dito de transferência, podemos dizer que o que há é afirmação do laço do desejo do analista com o desejo do paciente. (...) É o desejo do paciente, sim, mas no seu encontro com o desejo do analista” (LACAN, 2008, p. 246). Ou seja, encontro de desejo com desejo. Mas encontro-desencontrado, nas palavras de Vorcaro (2010), pois a transferência é ambivalente. Esse amor pode estar voltado também para o pesquisador em psicanálise e é somente se houver transferência que a pesquisa em psicanálise pode ser realizada. O pesquisador em psicanálise, assim como o analista, situa o sujeito no nível da demanda, perguntando-lhe *o que ela quer* (afinal, só demandas podem ser formuladas em perguntas e respostas) (ELIA, 2010). Isso não implica que o pesquisador seja, necessariamente, um psicanalista. De acordo com Matet e Miller, “pôr em jogo a transferência e o que nela se interpreta não exige nenhum *standard*, tampouco um *setting*. Implica pôr em jogo o corpo através da fala interpretante, através desse artifício singular que se assemelha ao amor” (MATET; MILLER, 2007, p. 3).

No caso específico que abordaremos neste trabalho, a professora de língua inglesa da escola indígena em questão apresenta-se como sujeito do inconsciente, singular, marcado e

movido pela falta, que pode emergir na (e pelas falhas da) fala, ou seja, sendo efeito do significante e suposto no campo da linguagem. O campo relacional da transferência, por sua vez, surge como pré-condição para que uma pesquisa em psicanálise se produza e também para evitar uma “fala vazia”. Neste ponto, sabemos que no caso de uma pesquisa desta natureza, realizada fora do contexto clínico, é necessário pensar em manejos para criar uma demanda por parte da participante. Isto foi feito e é detalhado na seção “Metodologia”, mais adiante neste trabalho.

#### **1.4 Noção de identidade: uma teia que se tece**

*“O que tivesse de ser, somente sendo”  
(João Guimarães Rosa)*

A palavra identidade carrega uma carga semântica demasiadamente complexa para ser esquadrihada aqui, mas é preciso, no mínimo, indicar sua relevância para a tarefa que temos à frente. A questão da identidade está, atualmente, no centro das teorias de diversos campos das ciências humanas e sociais. No chamado “pós-modernismo”, novos grupos sociais têm se tornado visíveis - como é o caso de diversas comunidades indígenas no Brasil, incluindo a Pataxó -, buscando afirmar suas identidades, ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades hegemônicas até então.

Uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. Vamos nos ater ao discurso da crítica cultural influenciada pela psicanálise que têm destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade (HALL, 2014), ou seja, à noção de identidade como não essencialista. A noção de identidade evocada aqui é a que se articula com aquela noção de sujeito do inconsciente descrita alhures: ou seja, como potência, alocada na contingência. Segundo Hall, as identidades:

Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm tanto a ver com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como “o mesmo que se transforma”: não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas “rotas”. Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação da história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. (HALL, 2014, p.109)

Para Hall, a identidade só pode ser constituída na *différance*<sup>13</sup>, o que dialoga bem com a proposição de Lacan (1998a) de que há ruptura e deslocamento efetuados pela imagem que é refletida pelo olhar do Outro (a ordem significante e simbólica em que o sujeito se inscreve):

Pois a forma total do corpo pela qual o sujeito antecipa numa miragem a maturação de sua potência só lhe é dada como *Gestalt*, isto é, numa exterioridade em que decerto essa forma é mais constituinte do que constituída, mas em que, acima de tudo, ela lhe aparece num relevo de estatura que a congela e numa simetria que a inverte, em oposição à turbulência de movimentos com que ele experimenta animá-la. Assim, essa *Gestalt*, cuja pregnância deve ser considerada como ligada à espécie, embora seu estilo motor seja ainda irreconhecível, simboliza, por esses dois aspectos de seu surgimento, a permanência mental do [eu], ao mesmo tempo que prefigura sua destinação alienante; é também prenhe das correspondências que unem o [eu] à estátua em que o homem se projeta e aos fantasmas que o dominam, ao autômato, enfim, no qual tende a se consumir, numa relação ambígua, o mundo de sua fabricação. (LACAN, 1998a, p. 98)

O termo *Gestalt* em alemão traduz-se, literalmente, por *configuração*. De acordo com Lacan (1998a), o estágio do espelho deve ser compreendido como uma *identificação*, isto é, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem. Isto ocorrerá antes mesmo do [eu] se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua sua função de sujeito. Ou seja, quando adentra “o mundo de sua fabricação” é quando começa a se ver como eu-ideal, partindo da identificação e de representações.

A artista plástica e pesquisadora Arissana (Pataxó) Souza (2012), professora de artes na EIP, afirma que um grande problema enfrentado pelos povos indígenas em geral é a ideia que é passada de que indígenas transculturados, ao buscarem reconhecimento dos seus direitos, principalmente territoriais, junto ao Estado, estariam buscando também o aval da identidade étnica como índio, como se não o fossem. Ao responder à pergunta “Quem é, afinal, índio no Brasil?”, o antropólogo e professor brasileiro Eduardo Viveiros de Castro responde sagazmente:

Vamos mudar a pergunta: quem está autorizado a dizer que é índio? Eu não estou. Esse é um problema fundamental: quem está autorizado a dizer quem é quem, quem é o quê. Fazer disso uma questão de peritagem me parece uma coisa monstruosa. Ninguém se inventa índio, ninguém sai por aí reivindicando uma identidade escondida, eu diria. Portanto, não é índio quem quer. Mas quem pode. Não é negro quem quer. Mas quem pode. (CASTRO, 2009, p.139)

---

<sup>13</sup> *Différance* é um termo cunhado pelo filósofo Jacques Derrida ([1972] 1991). Hall o utiliza a partir de uma leitura que faz desse autor.

Não é foco de nossa pesquisa analisar os processos identitário-territoriais, nem outros aspectos identitários sociais mais amplos. Contudo, como propomos uma pesquisa centrada em uma professora de língua inglesa inserida em uma comunidade indígena, devemos levar em conta que esses discursos acerca do coletivo certamente a interpelam. É pertinente retomarmos Freud no que diz respeito à identificação com uma massa:

A condição para que se forme uma massa, a partir dos membros casualmente juntados de uma multidão, é que esses indivíduos tenham algo em comum, um interesse partilhado num objeto, uma orientação afetiva semelhante em determinada situação e (eu acrescentaria: em consequência) um certo grau de capacidade de influenciar uns aos outros. Quanto mais fortes essas coisas em comum, mais facilmente se forma, a partir dos indivíduos, uma massa psicológica, e mais evidentes são as manifestações de uma “alma coletiva”. (FREUD, [1921] 2011, p. 34)

Mais adiante no mesmo texto, Freud aponta que cada indivíduo é um componente de muitos grupos, “tem múltiplos laços por identificação, e construiu seu ideal do Eu segundo os mais diversos modelos. Assim, cada indivíduo participa da alma de muitos grupos, daquela de sua raça, classe, comunidade de fé, nacionalidade etc.” (FREUD, [1921] 2011, p. 92). Isto, é importante frisar, precisa ser levado em conta na tarefa que empreendemos porque ainda que a pesquisa tenha sido feita focando um sujeito-professor, que traz as marcas de sua subjetividade (e, portanto, é singular), existe a justaposição dos vários lugares sociais ocupados, os efeitos da *performance* social, os dizeres que fazem eco aos vários discursos que interpelam esse sujeito, especialmente quando se trata de um grupo étnico minoritário, como é o caso dos Pataxó. Ademais, na presente pesquisa, por questões teórico-metodológicas, focamos no micro (sujeito-professor), mas isso pode levar eventualmente a reverberações no macro (entorno social, comunidade indígena, outras comunidades) por permitir reflexões sobre problemáticas mais amplas.

De acordo com Plon e Roudinesco (1998), um capítulo inteiro da *Psicologia das massas e análise do eu* (FREUD, 2011), o sétimo, é dedicado à identificação, postulada como “expressão primária de uma ligação afetiva com outra pessoa”. Freud distingue três tipos de identificação. Primeiro, ela é concebida como desempenhando “um papel na pré-história do complexo de Édipo”. O segundo caso é o da identificação regressiva, discernível no sintoma histérico, uma de cujas modalidades de formação constitui-se da imitação não da pessoa, mas de um sintoma da pessoa amada - Freud cita o exemplo de Dora (Ida Bauer), que imita a tosse do pai, a identificação pode tomar emprestado “apenas um único traço da pessoa-objeto”; trata-se do traço único (*einzigster Zug*). Por fim, existe a terceira modalidade, aquela em que a

identificação se efetua na ausência de qualquer investimento sexual. Trata-se então do produto da “capacidade ou da vontade de colocar-se numa situação idêntica” à do outro ou dos outros. Esse caso de identificação produz-se, em especial, no contexto das comunidades afetivas. É essa forma de identificação que liga entre si os membros de uma coletividade. Ela é comandada pelo vínculo estabelecido entre cada indivíduo da coletividade e o condutor das massas. Esse vínculo é constituído pela instalação deste último na posição de ideal do eu por cada um dos participantes da comunidade.

Lacan dedicou, na década de 1960, um ano de seu Seminário à questão da identificação. Lacan (2003), na releitura que fez da identificação na teoria freudiana, acrescentou dois pontos importantes:

Primeiramente, construiu seu conceito de traço unário, que, apesar de se inspirar no traço único da identificação regressiva de Freud, supera largamente seu conteúdo, uma vez que Lacan fundamenta nele sua concepção do um, esteio da diferença, que por sua vez é a base da identidade, distinta da abordagem lógica clássica que faz do um a marca do único. Daí, a partir da análise do cogito cartesiano, Lacan situa o fundamento da identificação inaugural, a do sujeito distinto do eu, no traço unário, essência do significante, que é o nome próprio. Em seguida, integra em sua teoria do significante os outros dois tipos de identificação freudiana - a identificação primária, na vertente do pai simbólico, e o terceiro tipo, a identificação histérica, aquela que encontramos em ação na constituição das massas e que tem por vetor o desejo do Outro, evocado pela pergunta “Que queres?” (*Che vuoi?*), marca da dependência incontornável do sujeito. (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 365)

Em suma: fazemos nossa subjetividade construir-se na pluralidade, no pluralismo desses níveis de identificação que Lacan (2003) chamou de *o ideal do eu* (o outro como falante, o outro na medida em que mantém comigo uma relação simbólica), *o eu ideal* (constrói-se na dinâmica do estágio do espelho; decorre, pois, do registro do imaginário e se torna uma “aspiração” ou um “sonho”). Concordando com o que foi muito bem colocado por Sedat: “Inicialmente, poderíamos dizer que as identificações são uma lenta hesitação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ao passo que a identidade é finalmente encontrar um eu que poderia (ilusoriamente) estar livre de qualquer relação de objeto” (SEDAT, 1996, p. 256). Ou seja, para estabelecer o laço social, o sujeito é, a um só tempo, assujeitado sócio historicamente ao(s) discurso(s) que o interpela(m) como singularmente desejante (NEVES, 2008).

### 1.5 Culturas híbridas e/ou o estar “entre-culturas”

“Virá  
Impávido que nem Muhammad Ali  
Virá que eu vi  
Apaixonadamente como Peri

*Virá que eu vi*  
*Tranquilo e infalível como Bruce Lee*  
*Virá que eu vi*  
*O axé do afoxé Filhos de Gandhi*  
*Virá*  
*E aquilo que nesse momento se revelará aos povos*  
*Surpreenderá a todos não por ser exótico*  
*Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto*  
*Quando terá sido o óbvio”*  
*(Um Índio, Caetano Veloso)*

*“Cuando me buscan nunca estoy*  
*Cuando me encuentran yo no soy*  
*El que está en frente porque ya*  
*Me fui corriendo más allá”*  
*(Desaparecido, Manu Chao)*

De acordo com Canclini ([1989] 2015), o termo *hibridação* surge como um conceito que exigiu reformulação do campo dos estudos culturais. Os estudos que contemplam o processo de hibridação modificaram o modo de tratar identidade, cultura, diferença e multiculturalismo, apenas para dar alguns exemplos.

Para o antropólogo argentino, a hibridação refere-se aos “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. 19). Ele esclarece, no entanto, que tais estruturas discretas podem ter sido resultado de hibridações anteriores, por isso não devem ser consideradas fontes puras.

No caso do presente trabalho, podemos chamar de híbrida a comunidade em que está inserida a EIP, tendo em vista que se localiza geográfica e sócio culturalmente entre indígenas e não-indígenas, numa zona de contato intenso, ocupando atualmente um lugar intersticial. Porém, os indígenas brasileiros, de forma geral, já haviam passado por processo de hibridação desde que a Europa se expandiu em direção à América no século XVI (GRUZINSKI, 2001). Além disso, eu ainda acrescentaria o contato com povos africanos e mesmo entre povos indígenas de etnias diferentes. Com isso, chegamos ao ponto em que é preciso questionar a “pureza” que muitas vezes é atribuída às comunidades indígenas que se encontram em zonas de menor contato com não indígenas. Tal pensamento talvez seja reflexo do iluminismo, do “bom selvagem” de Rousseau, e alimenta mais a imaginação do que a realidade das comunidades indígenas registradas. O fato é que não encontrei na literatura pesquisada nenhuma referência a povos “mais indígenas” do que outros. O que arrisco dizer é que existem comunidades indígenas mais entrelaçadas às comunidades não indígenas do que outras.

Um exemplo de como grupos indígenas em contato com as culturas (incluindo as novas tecnologias de comunicação e informação) não-indígenas sofrem preconceito está em um vídeo produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA), intitulado “#MenosPreconceitoMaisÍndio”<sup>14</sup>. No vídeo, enquanto um indígena do etnônimo Baniwa diz: “Andamos pelados. Vivemos isolados. Não conectados. Estamos sempre de cocar. Comemos com a mão. Cortamos o cabelo sempre igual. Não temos pátria. Nem religião. E o nosso único esporte é caçar”, as imagens que aparecem são justamente o contrário do que está sendo afirmado, mostrando indígenas vestindo roupas, acessando a internet via computador de mesa ou *smartphones*, usando boné, utilizando talheres e pratos, jogando futebol com a camiseta da Confederação Brasileira de Futebol e frequentando igrejas cristãs. Então, ele continua: “Ou pelo menos era assim em 1500. E se tudo mudou e você continua sendo ‘homem branco’, por que a gente não pode mudar e continuar sendo índio?”. Algo parecido também foi dito por Joênia Wapichana, que em 2018 foi eleita Deputada Federal (cabe ressaltar que Joênia foi a primeira mulher indígena a se formar em Direito no Brasil e também a ter assento no legislativo brasileiro): “A visão de que moramos no mato, andamos sem roupa e pintamos frequentemente o corpo não é nossa. É do branco. Nenhuma cultura fica estagnada. Se fosse assim, os brancos ainda viveriam como os portugueses que chegaram ao Brasil, com aquelas rouponas e peruca”<sup>15</sup>.

A questão é que a paisagem do entrelaçamento entre comunidades indígenas e não-indígenas é bem mais complexa do que se possa imaginar como uma simples fusão. A mistura estaria sob o signo da ambiguidade e da ambivalência. Para Canclini (2015), a construção linguística e a social do conceito de hibridação serviram para sair dos discursos biológicos e essencialistas da identidade, autenticidade e da pureza cultural. Um otimista em relação a esse processo, ele afirma que os poucos fragmentos escritos de uma história das hibridações puseram em evidência a produtividade e o poder inovador de muitas misturas interculturais.

O autor explicita o motivo de poderem ser considerados ambíguos os processos de hibridação:

Se falamos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais. Assim se trabalhariam os processos de hibridação em relação à desigualdade entre as culturas, com as possibilidades de apropriar-se de várias simultaneamente em classes e grupos diferentes e, portanto, a respeito das assimetrias do poder e do prestígio. (CANCLINI, [1989] 2015, p. 25-26)

<sup>14</sup> Instituto Socioambiental. ISA | #MenosPreconceitoMaisÍndio. 2017. (1m31s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/exercito-de-uma-mulher-so/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Nas condições de globalização atuais, o pensamento mestiço e os processos de hibridação podem ser considerados maneiras de lidar com as tensões das diferenças. Em alguns casos, como o que pesquisamos, há a possibilidade de se tratar de uma escolha por um estado de hibridação para que haja espaço para resistência, um espaço para reconstrução da memória (e isso inclui a reconstrução da língua ancestral, entre outros aspectos culturais). De outra forma, talvez esse espaço fosse aniquilado. Não é na escola e nas universidades, instituições ocidentais, que está acontecendo grande parte da chamada *retomada* cultural Pataxó? Nas aldeias também, entre *smartphones*, comércio hoteleiro, igrejas cristãs e turistas?

Interessa-nos nesta pesquisa perceber na enunciação da professora de língua inglesa o que há de desgarre e o que se deixa fundir. Muitas vezes, o que conseguiremos apreender serão apenas frações dessa encruzilhada de práticas interculturais em permanente processo.

Quando analisamos o plano pedagógico para o ensino de língua inglesa na EIP (apresentaremos adiante), os modos de fazer em sala de aula da professora de língua inglesa e o que ela diz sobre suas práticas didáticas, podemos ter uma ideia daquilo que, nos entrecruzamentos, permanece diferente. O ensino da língua inglesa pode ser aceito e até mesmo desejado, mas não acontece acriticamente. Cabe-nos buscar entender como ocorre essa hibridação.

Bhabha (1996; [1994] 2013) aponta para a incomensurabilidade da cultura. No texto de 1996, intitulado *Culture's In-Between* (que traduzimos como “culturas entre-lugares”), o autor traz uma compreensão teórica geral da cultura-como-diferença que nos possibilita entender a articulação fronteira da cultura em relação a espaço e tempo desencontrados. Ele explica que a memória comum poderia buscar seus significados por meio de um senso de causalidade compartilhado com a psicanálise, que negocia a recorrência da imagem do passado, mantendo aberta a questão do futuro. A importância de tal retroatividade está em sua capacidade de reinscrever o passado, reativá-lo, realocá-lo, ressignificá-lo. Mais importante, compromete a nossa compreensão do passado e a nossa reinterpretação do futuro, para uma ética da “sobrevivência”, que nos permite trabalhar através do presente. E tal trabalho nos libertaria do determinismo da repetição, da inevitabilidade histórica sem diferença. Permitiria confrontar essa difícil fronteira - a experiência intersticial do que consideramos ser a imagem do passado e o que de fato está envolvido no passar do tempo e na passagem do significado.

No livro *O Local da Cultura*, Bhabha discorre mais amplamente sobre essa articulação fronteira:

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, *contingencialmente*, se abrindo, retrazendo as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente. (BHABHA, [1994] 2013, p. 346)

O conceito de cultura-como-diferença de Bhabha (2013) é tributário da noção de *différance* de Derrida ([1972] 1991). Para o filósofo franco-magrebino, o neografismo homófono da palavra *différence* (diferença) salienta que a *différance* (diferença, na tradução para a língua portuguesa) não serve para representar o mesmo conceito. Para explicar do que se trata a *différance*, Derrida lança mão de dois sentidos do verbo diferir (do latim *differre*): o de diferir na temporização (“recorrer, consciente ou inconscientemente, à mediação temporal e temporizada de um desvio que suspende a consumação e a satisfação do ‘desejo’ ou da ‘vontade’, realizando-o de fato de um modo que lhe anula ou modera o efeito”) e o de diferir no sentido de espaçamento, de “não ser idêntico, ser outro, discernível, etc.”. Derrida aponta “que é sem dúvida necessário que entre os elementos outros se produzam, ativamente, dinamicamente, e com uma certa perseverança na repetição, intervalo, distância, *espaçamento*” (DERRIDA, 1991, p. 38). Nas palavras de Derrida:

A diferença é o que faz com que o movimento de significação não seja possível a não ser que cada elemento dito “presente”, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado, e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo, mas esse intervalo que o constitui em presente deve, no mesmo lance, dividir o presente em si mesmo, cindindo assim, como presente, tudo o que a partir dele se pode pensar, ou seja, todo o ente, na nossa língua metafísica, particularmente a substância e o sujeito. Esse intervalo constituindo-se, dividindo-se dinamicamente, é aquilo a que possamos chamar *espaçamento*, devir-espaço do tempo ou devir-tempo do espaço (*temporização*). (DERRIDA, 1991, p. 45)

A noção de *différance* (diferença) nos é cara por radicalizar os pressupostos e as consequências do conceito de representação como algo estático, fixo – comum nos estudos de identidade com marcas aristotélicas ou platônicas –, e por trazer para o plano linguístico as noções de espaçamento e temporização, que dão embasamento a pensar que dificilmente um

sentido ocorra *on time*, mas seja antecipado ou restabelecido em posteridade. Os efeitos de sentido como *diferença* encontram-se justamente no entremeio, “entre-lugares”, num devir-espacial-temporal.

No texto intitulado *Ousia e Gramme*, Derrida ([1972] 1991) apresenta uma concepção não tradicional ao pensar espaço e tempo como concomitantes e inseparáveis, além de problematizar, com a noção de espaçamento, tanto a concepção do tempo para além das *formas do presente* (passado como presente que passou, futuro como presente que virá), quanto a compreensão ordinária do tempo, dada pela linha do tempo (como se houvesse uma sucessão de “agoras”). Na teoria derridiana, passado e futuro existem ao mesmo tempo na síntese que constitui o “presente”. Justamente por isso o presente guarda a marca do passado e expõe um por vir (um futuro além da concepção de linha do tempo) simultaneamente. Sendo o futuro considerado como por vir, não pode ser representado nem planejado, o que caracterizaria uma “monstruosidade” ou “perigo absoluto”, nas palavras do autor:

O futuro só se pode antecipar na forma do perigo absoluto. Ele é o que rompe absolutamente com a normalidade constituída e por isso somente se pode anunciar, *apresentar-se*, na espécie da monstruosidade (DERRIDA, 1973, p. 6).

O que destaco da teoria derridiana é o fato de haver a possibilidade de ressignificação do passado em concomitância com um futuro por vir que, como visto, não pode ser representado, pois já está inscrito no presente, deixado como uma marca que aponta para várias direções. Ao invés de pensar em uma linha do tempo, seria plausível, como fizeram alguns autores (MATTHES, 2013; WALTER, 2009), pensar na faixa de Möbius, que se caracteriza por ser não-orientável, permitindo, assim, um modo diferente de lidar com o futuro.

Uma das características mais importantes do discurso dos Pataxó, em geral, e da professora foco da nossa pesquisa é a evocação do passado pela memória. A consciência de história daquele povo formou-se em um contexto de contradição. No espaço da escola é possível uma re-construção (que exige re-criação e re-invenção) dos caminhos mnemônicos que levam a uma re-afirmação identitária necessária para resistir a um completo assujeitamento e homogeneização. Como bem apontado por Coracini: “A memória se faz de história e ficção ao fazer história e ficção: cada vez que relembremos o passado, nós o transformamos ou a ele acrescentamos novos traços (...)” (CORACINI, 2011, p. 126). A memória como local de cultura é evocada no espaço escolar, não somente nas aulas da língua patxohã, mas também nas aulas da língua inglesa e em outras matérias em que a iteração de uma história recontada ocorre.

## 1.6 Estar entre-línguas

Um olhar menos experiente nos estudos linguísticos e culturais poderia atribuir à língua inglesa um lugar pura e simplesmente de língua hegemônica no atual contexto de globalização. Por outro lado, linguistas aplicados (RAJAGOPALAN, 2015; KUMARAVADIVELU, 2006; CANAGARAJAH, 2013) têm apontado para as estratégias de negociação no ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira que vêm ocorrendo em diversos países periféricos, como é o caso do Brasil. Pode haver uma força de norte-americanização de diferentes culturas, mas não sem reação e contrarreação. As estratégias de negociação contribuem para (e também são reflexos de) afirmações identitárias.

Neste trabalho, de acordo com o que foi visto na EIP e no entorno social da comunidade Pataxó, não achamos cabível realçar os extremos do caráter hegemônico/imperialista das políticas linguísticas, tampouco pretendemos celebrar a língua inglesa como língua franca global. Parece-nos mais plausível, neste contexto, pensar no que tem sido feito de uma situação de contato que já foi estabelecida, em que tanto uma completa resistência ao que vem de fora como um total abandono da busca por manter viva a memória ancestral poderia representar riscos à existência de tal povo.

Não se trata de entregar-se à “força da realidade”, mas de pensar as possibilidades do ensino de língua inglesa de forma crítica e até transgressiva. Uma forma de subversão por dentro. Há alguns contextos sociais, como o da EIP, em que é preciso, como dito em uma frase de uma canção<sup>16</sup> do cantor baiano Tom Zé, “estudar para saber ignorar”.

A esse respeito, Rajagopalan defende:

(...) como as equações geopolíticas estão postas nos dias de hoje, pouco se pode fazer no sentido de resistir o avanço avassalador da língua inglesa. Qualquer esforço nesse sentido seria simplesmente quixotesco. Como escrevi alhures, uma das formas mais comuns de se posicionar diante da “invasão” da língua inglesa em nossas vidas é erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo o que ele representa. Às vezes – ou quem sabe, mais comumente – a rejeição ao idioma ocorre em resposta à forma arrogante e unilateral pela qual o mundo anglófono conduz sua política externa (...). Mas, como também argumentei naquele texto, uma boa dose de prudência e senso prático não faz falta à ninguém nessas ocasiões. Admitir isso não é, de forma alguma, curvar-se diante das pretensões hegemônicas por trás da transnacionalização da língua inglesa, tampouco fazer apologia dela. É simplesmente uma questão de encarar as coisas com uma dose de realismo, levando em conta as circunstâncias imediatas e as possibilidades efetivas de tirarmos proveito delas. (RAJAGOPALAN, 2015, p. 23-24)

---

<sup>16</sup> Canção intitulada *Tô*, do álbum *Estudando o Samba*, lançado em 1976 pela Warner Music Brasil. Composição de Tom Zé e Elton Medeiros.

É nesse sentido que vejo a professora de língua inglesa da EIP articulando os saberes sobre as línguas naquela localidade para provocar fortalecimento cultural e proveito das situações em que uma língua estrangeira precisa ser utilizada.

Quanto a esse tema, trago como exemplo o recorte 01 (R-01)<sup>17</sup> de uma entrevista feita com a professora:

<b>R-01 Entrevista 02 – /05/2018</b>	
23) Entrev. 2	Ca: Então, na sua opinião, <b>qual a importância de estudar inglês para os estudantes indígenas?</b>
24) Entrev. 2	Kamayurá: Eu ve... <b>é / além, né, da comunicação que tá / invadindo assim, hoje você vê to: :dos nós de uma forma geral assim sermos invadidos</b> , entre aspas, pela / <b>pela língua inglesa</b> . Então hoje que a gente vai, seja vestuário, alimentação, é, moda e cosmético, tudo tem inglês, então, <b>além dessa questão da comunicação que melhora</b> , alimentação também, né, que se possa ler os rótulos e tal de um modo geral para todas as populações, mas eu vou falar dos indígenas daqui. <b>Nós como indígenas a gente tem uma, uma, é / a cultura de morar perto do litoral, né, o Pataxó é do litoral e o litoral a gente recebe mais turista, eu tenho batido nessa tecla</b> , principalmente nas minhas aulas de EJA ((Educação de Jovens e Adultos)) que <b>é uma grande necessidade que eu passo pra eles e que eu vejo a maior delas é a interação com o turista</b> que, que vem. Então isso, <b>isso diz respeito ao profissional</b> , não é só quem trabalha num hotel, não é só quem trabalha num resort, é quem vai vender a colher de pau. Eu digo a eles assim “Cê vai vender sua colher de pau, cê vai vender a sua pulseirinha, cê vai vender o seu brinco, você vai se deparar com alguém que fala inglês e aconteceu uma coisa bem interessante, eu tenho alguns alunos que trabalham numa loja aqui próxima, são assim quatro ex-alunos meus e recentemente eu fui lá comprar uma camiseta vermelha pro meu uniforme tava iniciando / o ano, e eles foram “tea: :cher” eles falam assim, né “tea: :cher, que bom que cê apareceu, por que que você não apareceu aqui vinte minutos antes?” “quê que foi?” <b>“ah, apareceu uma mulher aqui com a língua toda embolada e eu me arrependi de to: : das as aulas que eu matei sua, eram aulas, professora, que eu não queria ter, mas agora se a senhora desse aula, olha, até pagando eu gostaria de ter de volta aquelas aulas”</b> . E é muito interessante eles acabam vendo isso na prática. Então nessa região com os índios que moram no litoral, é / eu ((o som fica entre “é” e “eu”, como um tropeço na fala)) / importante, <b>a interação com o turista é importante porque isso demanda mui: : ta mui: : ta muito sustento de famílias / né, e incrementa. De um modo geral, como para nós todos, né, nos comunicar melhor e nos, vamos dizer assim, atualizar ///</b>

<sup>17</sup> Explicito como foi formado o *corpus* desta pesquisa e como foram feitas as transcrições das entrevistas na seção “Metodologia”, mais adiante neste trabalho. Por enquanto, limito-me a dizer que uso um apelido meu para referir-me a mim como pesquisadora, implicando-me na pesquisa. Respeitando a ética na pesquisa, Kamayurá é o nome fictício escolhido pela professora pesquisada. Não utilizo em nenhum momento deste trabalho o nome verdadeiro da professora.

O que visou salientar, por meio desse recorte, é o fato da língua inglesa ser vista como “língua invasora” por Kamayurá, professora de língua inglesa da EIP (ainda que ela destaque na sua fala que a palavra “invadido” está entre aspas. Como Authier-Revuz (1998) propõe, as aspas indicam a heterogeneidade discursiva, ou seja, que está retomando outras vozes). Contudo, não é descartada por isso (p. ex.: “*além dessa questão da comunicação que melhora*”, “*é uma grande necessidade que eu passo pra eles*”, “*isso diz respeito ao profissional*”). Pelo contrário, há o desejo de ensinar/aprender a língua inglesa, porém não sob uma completa sujeição, visto que há crítica, mas visando ganhos e utilidades (pode haver uma demanda neoliberal pelo ensino da língua inglesa. A questão está mais para: o que se faz com isso?).

Tal leitura me afastou de pensar facilmente em velhos ou novos processos colonizatórios ou de rotular a língua inglesa que, sabemos, não é apenas uma. É possível perceber, talvez graças à exposição constante das relações de poder dissimétricas – tanto por parte das teorias pós-coloniais, como de outras teorias, como as do discurso –, e da ressignificação que vai sendo processada através da passagem do tempo, que os ganhos não são vislumbrados sem ponderar possíveis perdas. Como exemplo disso: a língua inglesa não está sendo celebrada cegamente pela professora como língua franca, mas como “invasora”, que, no entanto, serve para “comunicar-se melhor” nos ambientes de trabalho daquela localidade, trazendo algum benefício para aqueles que a usam. Além disso, Kamayurá articula muitas aulas de língua inglesa junto ao professor de patxohã (mais sobre isso será visto na análise que virá a seguir).

Outro ponto importante é considerar que a venda de artesanato para aqueles indígenas não se configura apenas como comércio. Caracteriza-se por ser, também, troca cultural tanto nas aldeias quanto nos diferentes ambientes pelos quais os indígenas circulam. Existem os artesanatos feitos exclusivamente para uso indígena e os que são destinados à venda, nem sempre com mesmo *design* e finalidade (CUNHA, 2013).

A maneira que a professora vê a língua inglesa é de extrema importância nesta pesquisa, pois acreditamos que os “modos de entender a posição desta língua na sociedade e de acionar nossas (des) identificações com a língua inglesa informam nossas construções identitárias, especialmente quando estamos no papel de alunos e/ou professores de inglês no Brasil” (JORDÃO, 2014, p. 22).

Preciso também destacar do recorte R-01 o lapso na fala da professora quando diz “*é / eu* ((o som fica entre ‘é’ e ‘eu’, como um tropeço na fala)) *importante*”. Como pesquisadora, voltei muitas vezes a esse áudio no momento da transcrição para ter certeza do que havia

escutado. Na tentativa de dizer algo entre é-eu, ouve-se “êu importante”, o que indica fortemente que, sendo a língua inglesa considerada importante por Kamayurá naquele contexto, ela também se considera importante para aquela comunidade e escola como professora de tal língua.

Cabe aqui uma breve discussão acerca dos termos Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Língua Franca (ILF), algumas vezes também referido como língua internacional ou língua global. Neste trabalho, defendemos o uso do termo ILE porque: (1) é dessa forma que tanto a professora de língua inglesa como o professor de patxohã se referem à língua inglesa na EIP (2) concordamos com Jordão (2014) que o caráter estrangeiro do ILE, em contraste com ILF, ao mesmo tempo que remete às relações de subalternidade, principalmente relações de centro *versus* periferia, ressalta a necessidade de se pensar na língua inglesa como politicamente posicionada como a língua “do outro”, e potencializa abertura para tematizar a relação do local com o global, mantendo sua singularidade diante de outras línguas estrangeiras na sociedade atual.

Entendendo a palavra *estrangeira* no sentido de *outra*, *invasora*, e que aposta à palavra *língua*, transmite a ideia de língua-estranha que, para ser apre(e)ndida, pode causar certo desconforto (“*eu me arrependi de to: : das as aulas que eu matei sua, eram aulas, professora, que eu não queria ter*”). Língua-corpo-estranho que pode gerar anticorpos. Paradoxalmente, para ser aprendida precisa da vacina investimento-desejo (“*mas agora se a senhora desse aula, olha, até pagando eu gostaria de ter de volta aquelas aulas*”). Porém, mesmo quando desejada, é possível que seja um desejo de algo não aquiescente na língua. Para deixar mais claro meu ponto de vista, trago um trecho de Melman:

Mas apesar desse esforço para garantir uma filiação com o pai simbólico, o desejo continua sendo aquele de outra coisa, restituindo à língua sua propriedade original que é de ser sempre. Outra, na medida em que o significante, como no dicionário, onde para definir uma palavra há somente outras palavras. Nada na língua, com efeito, assegura minha identidade. O sujeito com o qual lidamos está sempre em exílio”. (MELMAN, 1992, p. 37)

O autor refere-se tanto a língua materna quanto a estrangeira. A questão é que há contextos em que a “estrangeiridade” da língua amplifica-se. É o caso de contextos de imigração, diáspora e, arrisco dizer, mesmo dos indígenas no Brasil, tratados como *outros* ainda que no mesmo lugar em que nasceram.

Apliquei dois questionários anônimos em cada uma das duas turmas na EIP (oitavo e nono ano do Ensino Fundamental) quando assisti às aulas da professora de língua inglesa.

Trago aqui como informação extra porque não faz parte da formação do *corpus* desta pesquisa, levando-se em conta que a materialidade discursiva dos estudantes não é foco deste trabalho e que, para ir mais fundo nas questões identitárias dos estudantes, seriam necessários mais procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, exigiriam mais tempo para conseguir novas autorizações dos responsáveis por aqueles estudantes que são menores de idade. Limitei-me apenas a um questionário anônimo, pois caberia no escopo deste trabalho. Pensando em como aqueles estudantes se posicionavam em relação à língua materna, havia em um dos questionários a pergunta: “Com qual língua você se identifica?”. 15 alunos aceitaram responder aos questionários, sendo que 8 alunos responderam português e 7 responderam patxohã. Nenhum estudante respondeu que se identificava com a língua inglesa. No outro questionário, a pergunta era diferente: “Qual a sua língua materna?” e 100% dos estudantes responderam português.

É necessário observar o desencontro entre o que é considerado língua materna e o que é a língua com a qual uma pessoa “se identifica”. Os estudantes mostraram que consideram a língua portuguesa como a língua materna, mas não necessariamente como a língua com a qual se identificam e, num gesto meu de interpretação, não como *sua própria* língua. A língua inglesa, naquele contexto, é uma língua estrangeira, servindo primariamente para finalidades de comunicação no trabalho. É precisamente neste ponto, da identificação, que argumento que tanto professores quanto estudantes da EIP estão “entre-línguas”, como reflexo de estar “entre-culturas”.

Recuperando Jordão (2014), ela afirma que, em relação à língua, a noção de estrangeiro tendia a remeter-se a tempos coloniais, em que o diferente era visto como superior, opressor, destruidor, inimigo. Atualmente, essa noção tem sido ressignificada como a diferença que permite o contraponto, a percepção do local, a aprendizagem de si e do outro. Walter (2009) alude a Henry Louis Gates (1989) em *The Signifying Monkey* para apresentar diversas formas tanto de resistência discursiva quanto mnemônica. O argumento é que o jogo de inversão, que Gates chama *signifyin(g)*, caracteriza-se por ser ambíguo: regras impostas pelo outro são seguidas e, ao mesmo tempo, minadas mediante aquelas em processos de nascer dos fragmentos restantes e misturados das próprias epistemes culturais. As diversas formas de *signifyin(g)* explodem a significação única normativa numa pluralidade de significações ambíguas e ambivalentes.

Aqui está, novamente, a *différance* derridiana. Um “e” paradoxal que une, sem fundir, o mesmo e o diferente, impossibilitando uma polarização entre opostos. Na EIP, em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, há a língua portuguesa e a língua inglesa e a língua

patxohã, ocupando diferentes posições, mas certamente não extremos da mesma linha. Como apontado por Coracini (2011), os efeitos de sentido se encontram no entre meio, *in-between*, na região opaca em que as diferenças se desestabilizam. A função da língua inglesa na comunidade em que está a EIP e o seu conjunto de estudantes e professores é de língua estrangeira para contato com e entre não-nativos (não-nativos nem na língua nem naquela localidade). Ainda que os indígenas tenham contato com músicas em língua inglesa, com redes sociais virtuais, com toda sorte de publicidade e produtos importados, ainda assim a língua inglesa utilizada em tais meios tem uma importância secundária se comparada ao apelo com relação ao uso da língua inglesa nos ambientes de trabalho que são majoritariamente no ramo turístico.

### 1.7 Trauma: uma ferida que dói e não se sente

*“A noite vem raptar o que sobra de um solução”  
(Roberto Piva)*

Freud concedeu muita importância à memória em sua construção teórica. No entanto, não devemos pensar que ele elabora uma teoria da memória entendida como memória de acontecimentos passados. A memória de que nos fala Freud é a memória inconsciente. Como apontou Garcia-Roza (1991), Freud defendeu que o passado se conserva integralmente (embora não seja necessariamente recordado); o esquecimento concebido como ativo e não passivo (esquecemos por eficiência e não por deficiência, por desgaste do material mnêmico); o caráter seletivo da memória e a ideia de uma mudança contínua do material mnêmico.

Aqui o esboço do que seria a memória na teoria freudiana, através da leitura de Garcia-Roza, nos ajuda a compreender melhor a noção de trauma psíquico. Para Freud, não é a experiência vivida que é considerada traumática, mas a sua lembrança. “São as representações reinvestidas num *après coup* que vão produzir um efeito traumático e não o acontecimento na sua forma original” (GARCIA-ROZA, 1991, p. 50).

Para Dal Molin (2016), tanto nas relações intersubjetivas e históricas, quanto na dimensão intrapsíquica, o trauma pode ser definido como um evento intenso e marcante que estende seus efeitos de devastação. Nem sempre o impacto psíquico é reconhecido e representado, o que faz com que seu efeito não seja produzido de imediato. Muitas vezes, é só no depois, só em um segundo tempo que o trauma torna-se efetivo.

O tempo na teoria psicanalítica lacaniana dialoga com as considerações freudianas, porém as atualizam no sentido de trazer a temporalidade como fruto de justaposições e interseções entre cadeias significantes. Tais interseções, como frutos de ordenações simbólicas, criariam “retroativamente o passado” em “direção ao porvir” (ARAÚJO, 2016). O tempo do inconsciente é *a posteriori*. Outra noção importante acerca do tempo na teoria lacaniana é a do tempo lógico. Lacan (1998b) criou a noção de tempo lógico a partir de um sofisma. Ele a dividiu em: “o instante do olhar”, “o tempo para compreender” e “o momento de concluir”. O sofisma nasce de um texto que narra a seguinte situação: há três detentos que podem ter acesso à liberdade se declararem para o diretor do presídio se nas suas costas existe um disco preto ou um disco branco, não podendo comunicar entre si. Sendo que as conjecturas devem ser feitas levando-se em conta que existem apenas três discos brancos e dois discos pretos.

Lacan (1998b) então distingue três formas temporais do sujeito, que estão associadas com as soluções que essa situação dos prisioneiros enseja. A primeira solução é que, se eu vejo dois discos pretos, imediatamente concluo que eu sou um branco. Então podemos dizer que há aí um sujeito da imediaticidade, nesse “instante do olhar”.

Na segunda circunstância é quando eu vejo um disco preto e um disco branco e então surge uma dúvida que me impele a pensar. É o que Lacan chamou de tempo para compreender. Esse é o tempo que aparece na lógica das relações, da intersubjetividade. O tempo compartilhado, o tempo em que o que eu vou fazer depende do tempo do outro.

Há, ainda, uma terceira forma temporal, que envolve a situação em que os três prisioneiros têm às suas costas discos brancos. E aí a solução é complexa: ela passa por um momento de certeza, depois de perda da certeza e, por fim, de recuperação da certeza. É o que Lacan chamou asserção da certeza. O sujeito pode chegar à certeza a partir dos seus equívocos, a partir dos obstáculos e a partir daquilo que ele não pode saber imediatamente. Esse é “o momento de concluir”.

Isso tem a ver com o traumático no sentido de que levamos em conta o tempo do sujeito e não o tempo contínuo, homogêneo, que passa sempre igual e que é o tempo cronológico. A partir da fala de si, do relato, pode vir a ocorrer o momento atualizante da memória de traumas na narrativa do sujeito-professor em questão, no tempo possível às margens da sua singularidade.

De acordo com Rudge:

As discussões sobre o trauma caminham hoje para uma crítica da sociedade contemporânea, ou seja, dos fatores históricos e sociológicos que podem afetar de modo nocivo a maneira de ser dos sujeitos. Entretanto, não se pode esquecer que o

enfoque da psicanálise é voltado para os sujeitos um a um, para a singularidade de cada pessoa apoiando-se em sua história única, embora em muitos aspectos a história de cada um seja também compartilhada por seus contemporâneos. O trauma não é o acontecimento em si, mas o modo como esse acontecimento incide sobre o psiquismo de alguém e por ele é processado. (RUDGE, 2009, p. 7)

O povo Pataxó já passou e continua passando por diversos eventos trágicos, como o apagamento do ancestral mediante genocídio, escravidão, ataques militares, aldeamentos forçados, etc. Em 1951, ocorreu o que é conhecido como Fogo de 51, um conflito entre policiais e indígenas, resultando na morte de muitos índios, queima de ocas, estupro de mulheres e tortura de crianças. Como apontado pelo grupo *Movimiento Regional por la Tierra*<sup>18</sup>, o massacre teve consequências psicológicas e sociais em muitos índios. Há até hoje medo de que sua cultura seja motivo de violência, muitos nem sequer autorizam-se a usar seus adereços fora da aldeia.

Mais recentemente, no dia 13 de outubro de 2016, os Pataxó da Aldeia Aratikum, em Santa Cruz Cabrália, sofreram despejo a mando do Estado. Com fuzis em punho, carros e um trator, Polícia Militar e Polícia Federal promoveram operação contra quinze famílias Pataxó. As forças policiais destruíram as casas, a escola, o centro de cultura e o posto de saúde da comunidade, sem dar tempo para a retirada dos pertences. A comunidade foi empurrada para as beiras da BR-001, onde agora vive em condições precárias e sofre constantes ameaças<sup>19</sup>.

Existe a possibilidade de que esses acontecimentos atravessem os dizeres e também a prática pedagógica da professora em foco em nossa pesquisa, reverberando na constituição de sua identidade. Ao falar de si, podem ocorrer deslocamentos e perlaborações subjetivas que engendrem uma compreensão outra de sua própria prática.

<sup>18</sup> Disponível em <<http://www.porlatierra.org/casos/ver/89>>. Acesso em: 24 out. 2017.

<sup>19</sup> Notícia divulgada pelo Instituto Helena Greco de Direitos Humanos e Cidadania, localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <<https://institutohelenagreco.blogspot.com.br/2016/11/despejo-da-aldeia-aratikum.html>>. Acesso em: 24 out. 2017.

## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa faz parte do escopo da linguística aplicada. A linha de pesquisa é ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e o nosso objeto de pesquisa concerne à questão dos efeitos da constituição identitária de um sujeito-professor indígena nos seus dizeres e modos de fazer como professora de língua inglesa. Mobilizamos conhecimentos teóricos e metodológicos tanto da Linguística Aplicada, quanto das áreas de Educação, Estudos Culturais e Psicanálise freudo-laciana. Para análise dos fatos linguísticos, podemos, por vezes, recorrer à Teoria da Enunciação que é informada pela Linguística e pela Psicanálise.

Propomos um estudo de caso pela via psicanalítica de investigação<sup>20</sup>, portanto, qualitativo e interpretativista, utilizando o método de orientação clínica (fazer falar, intervir quando necessário, tendo em foco possíveis repetições e a possibilidade de propiciar deslocamentos subjetivos<sup>21</sup>). Para tanto, mobilizamos a distância entre o enunciado (a frase efetivamente dita) e a enunciação (lugar simbólico desde onde a frase é dita), separando duas instâncias: o “eu” e o “sujeito do desejo inconsciente”, distância bem definida por Riolfi (2011) aludindo a Lacan (1960). Quanto a isso, Lacan (1998) afirma:

Podemos tentar aqui, numa preocupação de método, partir da definição estritamente linguística do [Eu] como significante: onde ele não é nada além do *shifter* ou indicativo que, no sujeito do enunciado, designa o sujeito enquanto ele fala naquele momento.

O que quer dizer que designa o sujeito da enunciação, mas não o significa. É o que se evidencia pelo fato de que todo significante do sujeito da enunciação pode faltar no enunciado, além de haver os que diferem do [Eu], e não apenas no que é insuficientemente chamado de casos da primeira pessoa do singular, se lhe acrescentarmos seu alojamento na invocação plural e até no Si da auto-sugestão. (LACAN, 1998, p. 814)

Interpretamos a afirmação de Lacan da seguinte forma: nem sempre o significante que designa o sujeito do enunciado e/ou da enunciação, significará o sujeito da enunciação, ou

---

<sup>20</sup> Trata-se de uma pesquisa em psicanálise ou pela via psicanalítica de investigação (termos intercambiáveis, de acordo com alguns autores) no sentido apontado por Figueiredo e Minerbo: “Chamemos de ‘pesquisa em psicanálise’, no sentido amplo, um conjunto de atividades voltadas para a produção de conhecimento que podem manter com a psicanálise propriamente dita relações muito diferentes. Em certas circunstâncias, por exemplo, observa-se uma respeitosa distância: ora as teorias da psicanálise tornam-se ‘objeto’ de estudos sistemáticos, ora de estudos históricos, ora de reflexões epistemológicas; outras vezes, **alguns conceitos psicanalíticos são mobilizados como instrumentos para a investigação e compreensão de variados fenômenos sociais e subjetivos. Em nenhuma destas modalidades de pesquisa em psicanálise requer-se um psicanalista atuante**” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 258, grifo meu).

<sup>21</sup> Ver FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In: \_\_\_\_\_. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 191-203.

seja, o *denunciará*. O que geralmente ocorre é que o sujeito da enunciação seja denunciado nos tropeços da fala: lapsos, chistes, atos falhos, etc.

Acompanhando Prieur (2011), quando se fala de sujeito do inconsciente ou do desejo, interessa-nos a linguagem da descoberta freudiana, que é a dos equívocos, do duplo sentido, da homofonia ou do lapso, do chiste e da metáfora insólita e inesperada.

Como se Freud tivesse integrado à linguagem todos os fenômenos da *heterogeneidade* do sentido, como se ele tivesse ressaltado que o quê *mais fala*, o *mais significante*, na *parole*, fossem seus *fracassos*, suas *mancadas*; quando ele fala de inconsciente ou de desejo, ele dá um sentido a essa *heterogeneidade da linguagem*, a essa alteridade da fala; ele restabelece, de certa forma, a fala na sua força de desvio e de descentração (PRIEUR, 2011, p. 22).

Já em Lacan ([1960] 1998), interessa-nos o que ele acrescentou à teoria freudiana – após seus estudos de Saussure, Jakobson e Benveniste –, e que chamou de sujeito da enunciação, isto é, o que se deixa aparecer no deslizar dos significantes. É o que definimos alhures, no arcabouço teórico desta pesquisa, o sujeito falado.

Seguindo a via psicanalítica de investigação, não podemos apontar um conjunto de técnicas estáticas que se apoiariam em conceitos teórico-metodológicos engessados, visto que isto vai contra os princípios da psicanálise, mas podemos indicar trajetórias possíveis, que orientam as leituras e ações da pesquisadora, tendo sempre em mente a singularidade do objeto.

A pesquisa foi conduzida na EIP, por isso trata-se de um estudo qualitativo que explora os instrumentos da pesquisa etnográfica<sup>22</sup>. Como base, a formação do *corpus* se deu através das seguintes ferramentas:

- Entrevistas semiestruturadas de orientação clínica para que a professora em foco falasse em associação livre: isto quer dizer que a orientei para que falasse o que lhe viesse à cabeça, livremente. Tal ferramenta metodológica foi acionada sob a condição da transferência e de uma escuta clínica, flutuante, o que implica uma escuta sustentada o máximo possível na suspensão de pressupostos, aberta ao que emerge na enunciação, levando em conta a existência do inconsciente, do desejo e da falta, permitindo também tempo e espaço para que o sujeito elaborasse o que viesse à tona.

<sup>22</sup> Acompanhando Cavalcanti (2006), quero dizer que tem princípios da etnografia, principalmente no que diz respeito às técnicas de geração de registros. Em relação à análise dos dados, contudo, não me restrinjo à etnografia, uma vez que trabalho com um leque teórico que é acionado dependendo da interpretação que faço do material registrado.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para que fosse feita a análise. As regras de transcrição foram seguidas conforme Castilho (1998).

- Observação de singularidades: esta ferramenta foi descrita por Pereira (2016) como a disposição de acompanhar o professor, realizando uma auscultação minuciosa das situações microfísicas que ele vive cotidianamente.
- Diário de bordo: para registro das notas de campo, as observações referentes às atividades, aulas da professora em questão, ao ambiente escolar e suas idiossincrasias, etc.
- Diário clínico: para registro de reflexões, indagações relativas aos efeitos da transferência, presenças/ausências nos encontros, impressões, etc.
- Fotografias que não exponham pessoas e fotocópias: para registrar atividades pedagógicas e produtos finais, recursos utilizados pela professora, planos pedagógicos, documentos político-pedagógicos, etc.

A escolha das ferramentas metodológicas se deu durante a escrita do projeto definitivo para esta pesquisa<sup>23</sup>.

Passo a detalhar, a partir de agora, cada etapa da formação do *corpus*, a começar pelas entrevistas.

## 2.1 Algumas considerações sobre a entrevista na pesquisa em psicanálise

Quando definimos que o objeto desta pesquisa concerne à questão dos efeitos da constituição identitária de um sujeito-professor e que na análise dos fatos linguísticos interessa-nos o sujeito da enunciação, então precisamos perceber que o “objeto” desta pesquisa possui a paradoxal característica de ser também “sujeito”. De acordo com Costa e Poli, “o sujeito na pesquisa em psicanálise é, pois, aquele que, através da linguagem e na linguagem – assujeitado às leis que a organizam –, constitui o universo físico como universo discursivo, trazendo junto a marca de sua presença” (COSTA; POLI, 2006, p. 15).

As autoras aludem ao livro *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault (1999), para fundamentar que é na interface entre as “palavras” e as “coisas” que surge o inconsciente em ruptura com as evidências “claras e distintas”. É nesse sentido que evitaremos o conceito de

---

<sup>23</sup> A escrita do projeto ocorreu no segundo semestre de 2017, quando também cursei uma disciplina ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves, no POSLIN - UFMG, chamada STV em Linguística Aplicada: A pesquisa na formação de professores em interface entre psicanálise e educação. Muito do arcabouço teórico que faz parte da metodologia desta pesquisa foi-me primeiro apresentado no decorrer dessa disciplina.

representação caro à Idade Clássica, do ponto de vista epistêmico, geralmente atrelado à ideia de indivíduo que tem domínio e suficiência do seu “eu”. Em que pese que representações (como laços) sociais nos atravessam e apareçam nos discursos (materializados nos enunciados), o que estou querendo apontar é que, quando se trata de subjetividade(s), a imagem a que se cola e que se tem como representação de si é móvel, frágil e ficcional (mas nem por isso com menos valor de verdade).

Birman e Hoffmann (2017) ponderam que, certamente, houve diferenças teóricas entre Lacan e Foucault, mas que também, ao lado disso, aconteceram encontros conceituais importantes entre ambos, que não podem ser negligenciados. Um desses encontros diz respeito à morte do sujeito filosófico, como algo substanciado, para dar lugar ao sujeito do inconsciente correlato à linguagem conduzida ao seu limite se configurando como gozo. Os autores afirmam que o encontro teórico entre Foucault e Lacan encontra seu apogeu justamente no livro *As palavras e as coisas*, no qual Foucault atribuiu grande importância à noção de inconsciente, não se restringindo, contudo, à psicanálise freudo-lacaniana, mas também se inscrevendo no discurso da antropologia estrutural, sob a influência de Lévi-Strauss.

Então, na análise das entrevistas, não buscaremos a representação de si como algo transparente na narrativa da professora foco desta pesquisa, mas as marcas da presença do sujeito que ocorrem na opacidade da fala, nos tropeços, no lapso de um esquecimento, em metáforas inesperadas, nos momentos em que ri, etc., e que apontam para um sujeito muitas vezes não reconhecido.

Como ressaltado no aporte teórico desta pesquisa, a transferência é pré-condição para que uma pesquisa em psicanálise seja produzida, o que significa a constituição de um campo relacional no qual esteja em causa a hipótese do inconsciente. De acordo com Costa e Poli:

Lembramos aqui a origem deste termo, “inconsciente”: *Unbewusst* foi a palavra utilizada por Freud. Literalmente: “insabido”. Operar com o inconsciente implica, pois, a suposição de um saber que “não se sabe”, mas que é suposto. As condições de produção de conhecimento sobre este “insabido” são internas ao campo relacional que o constitui. (...) Não é, pois, um saber prévio que já estava ali, no “entrevistado”, como um dado a ser colhido pelo “entrevistador”. É algo que se situa num espaço transferencial em que o “insabido” se expressa como formações do inconsciente. Logo, ele inclui o pesquisador na própria formação. Para o psicanalista trata-se de apresentar assim as condições éticas da produção de conhecimentos sobre o sujeito. Pois, se um cientista dirige-se aos seus “sujeitos de pesquisa” com uma questão ou hipótese, ele já está implicado na construção das interpretações que produzirá. Conforme os critérios objetivos da ciência positivista, porém, ele precisa negar sua implicação neste pré-julgamento. Em psicanálise, ao contrário, reconhece-se o compartilhamento de um código que define de antemão as condições de estabelecimento de um campo de transferência. É justamente este reconhecimento que impede que se caia em “subjetivismos” interpretativos. A transferência

compartilha com as formações do inconsciente uma estrutura na qual um saber sobre o *Unbewusst* se produz, podendo ser apreendido e nomeado. (COSTA; POLI, 2006, p. 17)

Em uma aula da língua alemã, colegas nascidos e crescidos na Alemanha compartilharam que a palavra “*Unbewusst*” pode também ter o sentido da expressão “sem querer” na língua portuguesa, ou seja, quando algo é feito, mas não de propósito, geralmente seguido de um pedido de desculpa. Voltamos então a frisar que são justamente os tropeços que nos interessam na análise da enunciação de Kamayurá. Porém, para evitar uma “fala vazia”, é preciso estar no campo relacional da transferência, gerando uma demanda por parte da entrevistada. Neste ponto, sabendo que no caso de uma pesquisa com viés psicanalítico realizada fora do contexto clínico é necessário pensar em formas de criar uma demanda por parte da entrevistada.

Para tanto, mesmo já conhecendo Kamayurá por ter estado naquela escola por uma semana, no ano de 2016, para a escrita de um trabalho para a conclusão da minha graduação em Licenciatura em Letras Inglês (AIRES, 2016), elaborei uma entrevista preliminar, semiestruturada, para criar novamente uma relação de transferência e identificar quais temas interessavam-lhe mais falar a respeito. A partir dos temas que surgissem nas respostas, nas perguntas ou a partir de significantes específicos é que elaboraria novas perguntas para as entrevistas seguintes que tenderiam a ser cada vez menos estruturadas.

### 2.1.1 Entrevista preliminar

Foram elaboradas as seguintes perguntas como roteiro para uma entrevista preliminar:

<b>Roteiro para entrevista 1</b>
1) Você poderia falar um pouco sobre como foi a sua formação para tornar-se professora de língua inglesa? Você tem estudado inglês por quanto tempo?
2) Você conhece as leis brasileiras sobre educação indígena? Se sim, quais? Se não, por que não?
3) Você já lecionou em uma escola não-indígena?
4) Você acha que ensinar inglês na escola indígena é diferente de ensinar inglês em uma escola não-indígena? Por quê?
5) Na sua opinião, qual é a importância de estudar a língua inglesa para estudantes

indígenas?
6) Para quantas turmas você leciona? Há quantos alunos em cada turma?
7) Como você descreveria a sua sala de aula?
8) Quais são os materiais didáticos utilizados?

Não obstante, seguiu-se que tal entrevista preliminar semiestruturada configurou-se apenas como um conjunto de questões-guia, como algo que pudesse indicar uma direção, e não como regra estática a ser seguida, pergunta após pergunta, sem dar atenção ao que estava surgindo daquele e naquele encontro. Não ocorreu uma sucessão dessas perguntas em sequência. Tais perguntas foram feitas, mas surgiram outras naquele momento, como: “Você tinha vontade de aprender inglês?”; “Você podia me explicar melhor o que você quer dizer com isso, com educação indígena?”, etc. A partir das respostas de Kamayurá a cada uma dessas questões, novas questões surgiram ali naquele momento e eu me autorizei a fazê-las percebendo que Kamayurá estava disposta a falar. Assim, o laço transferencial que eu achei que deveria ser refeito ainda estava vivo e não foi preciso muito esforço para que ela falasse sobre suas experiências e opiniões.

Nos primeiros dias em que estive em Coroa Vermelha para a pesquisa de campo, achei que precisaria refazer o laço transferencial porque quando fui ao encontro de Kamayurá na EIP, para perguntar pessoalmente se poderíamos agendar a data da nossa primeira sessão de entrevistas, ela disse que não se lembrava do meu nome, apesar de lembrar-se de mim. Depois disso, a data da primeira entrevista foi adiada por ela, que me enviou uma mensagem através de um aplicativo de mensagens instantâneas, dizendo apenas que não poderia naquela data, sem explicar o motivo.

Contudo, no dia 10 de maio de 2018, data da nossa primeira sessão de entrevistas, após me perguntar por quanto tempo eu estaria ali para pesquisar e eu ter respondido: “Vou poder ficar aqui mais tempo dessa vez”, ela me disse: “Você lembra o meu filho mais novo. Vocês acham que têm todo o tempo do mundo!”. A partir daí, percebi o laço transferencial e, talvez, a tentativa de Kamayurá de atribuir-me um lugar. Não respondi a essa afirmação, apenas assenti com um sorriso e procurei, nos encontros seguintes, me afastar dessa posição. O manejo que fiz foi o de diminuir o número de perguntas e interrupções à fala da professora nos encontros seguintes. De qualquer forma, o fato de achar que eu não estava ocupando a posição de mestre, mas perceber que ela gostaria de ocupá-lo, fez com que eu me sentisse

mais à vontade para fazer perguntas na nossa primeira sessão, sabendo que geraria a demanda, por parte da entrevistada, de ser *perguntada*.

As perguntas que ocorreram já durante as entrevistas ou que foram retomadas nos encontros seguintes, após algum tempo de elaboração, não serão descritas aqui por estarem imbricadas no que acabou se tornando uma conversa entre mim e Kamayurá, e não um jogo de perguntas destacáveis. Todas as entrevistas-conversas gravadas foram transcritas e as regras de transcrição foram seguidas conforme Castilho (1998).

Questões que achei mais importantes foram recortadas das entrevistas e serão apresentadas na seção seguinte. Reconheço que o recorte já faz parte do (meu) gesto de interpretação e responsabilizo-me como pesquisadora pelas minhas escolhas metodológicas, pelo manejo das entrevistas-conversas e pelos recortes selecionados para análise.

Assim, uma entrevista preliminar, no sentido de primeira entrevista com vistas a estabelecer ou restabelecer uma relação transferencial, tornou-se o que estou agora chamando de entrevista-conversa, que é uma das características da entrevista de orientação clínica, muito diferente de entrevista-inquérito, característica de investigações científicas positivistas.

Quanto à *orientação clínica*, Pereira (2016) diz:

Atuar com base em um pensamento ou atitude clínica é necessariamente partir de algo dado, de referências prévias e, mesmo assim, no surgimento da incerteza, consentir em ser surpreendido pelo outro, em inventar, em intuir, para que emerja uma palavra, um gesto, um ato que terá efeito sobre aquele que se sente apto a ouvi-los. (PEREIRA, 2016, p. 78)

É justamente com o elemento surpresa que contamos, abrindo cada vez mais espaço para associação livre nas entrevistas que se seguiram. No total, foram cinco sessões de entrevistas, em dias que não somente entrevistei a professora, como também a acompanhei na escola, assistindo às suas aulas, lanchando com ela na sala dos professores, esperando-a na biblioteca, observando o ambiente escolar, os estudantes e os outros funcionários, etc.

Como resultado de algumas perguntas feitas na entrevista preliminar exposta acima, obtive as informações de que Kamayurá é formada em Turismo pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA, atualmente IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) e Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo contato com a língua inglesa desde o curso de Turismo, mas se dedicando mais à aprendizagem da língua após a conclusão dos dois cursos (o técnico e o superior), em um curso privado oferecido pela empresa em que trabalhava. Estudou a língua inglesa durante dois anos e meio nesse curso privado e leciona a língua inglesa há dez anos. Fez uma especialização em Pedagogia Diferenciada em uma

universidade privada durante a graduação em Letras. Na EIP, ela leciona para catorze turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), tendo aproximadamente 28 alunos em cada turma, trabalhando nos três turnos.

## **2.2 Observação de singularidades**

De acordo com Pereira (2016), em se tratando de psicanálise aplicada à pesquisa, a observação de singularidades conduziria nosso olhar para as capilaridades e as especificidades das singularidades discursivas. Para tanto, é necessária disposição para acompanhar o(a) professor(a) realizando uma auscultação minuciosa das situações microfísicas que ele(a) vive cotidianamente. Eu acrescentaria: não somente acompanhar auscultando, mas também fazendo observação ocular do ambiente em que ele(a) atua. Tal observação é, afirma Pereira, “não necessariamente participante e deve ser o máximo possível assistemática de modo a permitir-nos focar nossa atenção flutuante nas particularidades do objeto investigado” (PEREIRA, 2016, p. 95).

Alguns aspectos idiossincráticos do ambiente escolar da EIP que me chamaram muito a atenção foram registrados em fotografias. O ato de fotografar já é por si só outra ferramenta utilizada para formação do *corpus* desta pesquisa. Porém, devo ressaltar que não houve acionamento de uma ferramenta metodológica isolada das demais. Apresento cada ferramenta aqui separadamente apenas para facilitar o entendimento. Nos momentos de observação de singularidades, tive em mãos meus diários de bordo e clínico, além da câmera fotográfica e do eco do que havia sido falado durante as entrevistas, ou seja, as ferramentas metodológicas foram acionadas conjuntamente.

**Figura 2** – Pasta da professora e livro utilizado como apoio ao material didático.  
**Figura 3** – Mochila de aluno.



Fonte: arquivo da autora, 2018.

**Figura 4** – Uniforme especial feito para estudantes de uma turma do 9º ano.  
**Figura 5** – Uniforme utilizado, em geral, pelos estudantes na EIP.



Fonte: arquivo da autora, 2018.

No momento em que a foto da **Figura 5** foi feita, um grupo de alunas me mostrava uma versão em inglês do jogo de cantiga de roda “Escravos de Jó”, elaborada por Kamayurá.

O grafismo pataxó que estampa as camisetas da maior parte dos estudantes é uma manifestação estética importante, categorizada como arte gráfica. Para Vidal, o grafismo “trata-se de uma rica iconografia aplicada em diferentes suportes: pedra, cerâmica, entrecasca, papel e, com maior frequência, o corpo humano, onde obviamente os aspectos estético e semiótico são os mais aparentes” (VIDAL, 2000, p. 14). No passado, esse tipo de grafismo servia para diferenciar os pataxó de outros grupos étnicos, sendo uma arte própria daquele povo. Vale ressaltar que existem diferentes tipos de grafismo pataxó, assim como para outros grupos indígenas.

Já na **Figura 4**, a camiseta da aluna estampa uma imagem de uma mulher indígena com pintura facial e usando um cocar. De acordo com Arissana (Pataxó) Souza (2012), os cocares são dos adereços que mais apresentam variação, mediante pequenos detalhes que são percebidos principalmente na combinação das cores das penas e nos grafismos tecidos nas tranças que sustentam as penas ou outro material componente.

Frequentei a EIP por quinze dias não consecutivos e nem todos os dias que lá estive encontrei-me com a professora Kamayurá. Não vi, em nenhum desses dias, estudantes na escola utilizando cocares ou vestimentas indígenas, como tangas, por exemplo. Vi muitas meninas usando brincos com penas ou miçangas e pulseiras. Porém, em contextos de trabalho, como quando estão vendendo artesanatos, geralmente usam mais adereços pataxó.

**Figura 6** – Entrada da escola que oferece Ensino Médio, exatamente ao lado da escola que oferece Ensino Infantil e Fundamental, sem muros que as separem.



Fonte: arquivo da autora, 2018.

**Figura 7** – Escola Indígena Pataxó onde são oferecidos Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, lócus desta pesquisa.



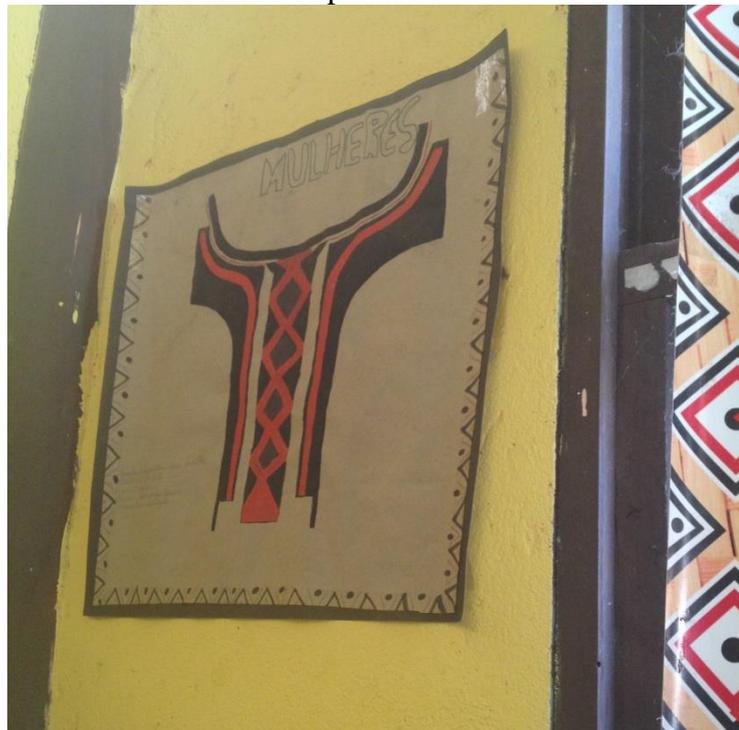
Fonte: arquivo da autora, 2018.

**Figura 8** – Sala de aula em um momento de aula de língua inglesa que acompanhei.



Fonte: arquivo da autora, 2018.

**Figura 9** – Pintura feita por uma estudante em homenagem ao Dia da Mulher, exposta na sala dos professores.



Fonte: arquivo da autora, 2018.

Algumas outras fotos aparecerão ao longo da análise para mostrar alguma atividade elaborada pela professora ou produto pedagógico final. Neste momento, quis apenas mostrar alguns aspectos singulares daquele ambiente escolar que podem ajudar a situar o leitor assim como me ajudaram na análise do que foi dito por Kayamurá.

Neste ponto, preciso explicar que meus contatos com Kamayurá ocorreram sempre em contextos de produção acadêmica, sendo que, meu primeiro encontro com ela se deu, como disse na introdução deste trabalho, durante a minha graduação em Letras Inglês, pela Universidade Federal de Pernambuco. Porém, nasci em Vitória da Conquista, na Bahia, e já morei em Santa Cruz Cabralia (distante 357 km da minha cidade natal) por um ano, quando cursei o 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública mista (que contempla alunos indígenas e não-indígenas). Além disso, tenho parentes muito próximos que moram em Porto Seguro, sendo um deles, meu tio, professor de matemática. Em um momento de conversa paralela, Kamayurá me disse que foi aluna do meu tio durante o período do curso de Turismo, mas nenhuma de nós sabia desse ponto em comum até o final da minha estada ali na EIP. Com isso, quero dizer que não sou uma completa estranha naquela localidade, porém não sou indígena, nem tenho qualquer vínculo profissional ou estudantil com aquela escola, o que ainda caracteriza meu olhar como o de alguém de fora. É preciso que isso seja levado em conta, pois o que trago nesta pesquisa são recortes feitos sob meu ponto de vista. Outro(a) pesquisador(a), eventualmente, veria outras singularidades ou talvez chamaria atenção para os mesmos pontos, porém sob um ângulo diferente.

Ainda que busque ser o mais objetiva possível, sendo eu mesma analisante<sup>24</sup> durante a interpretação dos dados<sup>25</sup>, é preciso levar em consideração que o(a) pesquisador(a) em psicanálise é movido(a) por sua subjetividade ao analisar os dados de pesquisa. De acordo com Iribarry (2003), quando se trata de realidade psíquica, as noções de subjetivo e objetivo se relativizam e, por isso mesmo, surpreendem pela riqueza de paradoxos e contradições possíveis quando encontramos a lógica subversiva das formações do inconsciente.

---

<sup>24</sup> Passei pelo processo psicanalítico como analisante no segundo semestre de 2018, que foi quando comecei a interpretar os fatos linguísticos e produtos pedagógicos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

<sup>25</sup> Tomo emprestado o termo “dados”, próprio da pesquisa positivista, mas subvertido na linguística aplicada transgressiva proposta por Pennycook (2006) que questiona as crenças normativas sobre “dados”, a confiança estranha na linguagem como uma garantia de significado para aqueles dados e a possibilidade de dados que escaparam à linguagem. Ou seja, acompanhando o autor, estamos aqui falando de “dados transgressivos”.

### 2.3 Diário de bordo e diário clínico

O diário de bordo é bastante conhecido nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. No caso desta pesquisa, tratou-se de um caderno cujo registro escrito contém informações e minhas impressões mais “palpáveis” (no sentido do que podia ser descrito mais facilmente, gravado em áudio se fosse o momento ou, até mesmo, fotografado). Como é o caso de dizer onde a escola se localiza, como é a organização física da sala de aula, descrição de atividades, etc. O diário de bordo esteve comigo em todos os momentos em que estive na EIP.

A palavra *bordo*, que tem também o sentido de ser um dos lados do navio, parece-me bastante adequada em contextos de pesquisa. Encarando o ato de pesquisar como uma travessia, suponho que seja necessário, além da entrega, uma preparação, convocando dispositivos que auxiliem na viagem e da constante definição, redefinição e afinação dos procedimentos da tarefa a que se empreende.

Já para o diário clínico, utilizei outro caderno, inclusive, com capa de outra cor para não ser confundido com o diário de bordo. Inspirei-me, novamente, em Pereira (2016) que, aludindo ao psicanalista Sándor Ferenczi, defende que o diário clínico permite que o pesquisador deixe fluir associações significantes, formando um tecido textual em que sua própria experiência fica registrada.

Anotei no diário clínico o que achei que fossem impressões mais subjetivas, como, por exemplo, palavras-chave tanto para mim quanto do que surgia das entrevistas com Kamayurá ou em conversas paralelas com outros funcionários da escola ou minhas impressões acerca dos efeitos da transferência, da resistência (tanto da minha parte quanto do que eu podia apreender de Kamayurá). Enfim, um diário mais livre, em que pude anotar *insights*, trechos de conversas paralelas importantes, cacofonias, etc.

### 2.4 Fotografias e fotocópias

Como mencionei anteriormente, as fotografias servem como um apoio para a análise das transcrições das entrevistas e para mostrar alguma característica que eu tenha achado singular daquele ambiente ou das atividades pedagógicas feitas pela professora pesquisada (seus modos de fazer como professora de língua inglesa). O professor e psicanalista gaúcho Isac Nikos Iribarry (2003) alude a Mauss (1947) para explicar o motivo de tal estilo de registro poder também ser usado na pesquisa psicanalítica:

Segundo Mauss (1947), a pesquisa etnológica consiste numa observação das sociedades e dos fatos sociais destas. A etnografia seria, portanto, uma estratégia metodológica em que a observação é o recurso mais importante. Através da observação, uma vez inserido em seu campo de investigação, o pesquisador delimita seu estilo de observação e o estilo de registro que irá utilizar. Para Mauss (1947), tais estilos podem ser morfológicos, cartográficos, fotográficos, fonográficos, filológicos e sociológicos. Para compor seu diário, o pesquisador psicanalítico registra línguas e linguagens (estilo filológico) e se atém ao *modus vivendi* (estilo sociológico) do campo em que está inserido. (IRIBARRY, 2003, p. 125)

Para tanto, na maior parte das vezes utilizei uma câmera fotográfica de pequeno porte de forma a não perturbar muito a rotina da EIP, principalmente no que diz respeito aos estudantes e às suas curiosidades. No geral, consegui fotografar sem chamar muito a atenção. Antes de qualquer fotografia, pedi a autorização de Kamayurá e explicitiei que não iria expor o rosto de nenhum aluno.

## 2.5 Registro geral da formação do *corpus*

Foi sintetizado no **Quadro 1** o registro geral dos passos dados para a formação do *corpus* da pesquisa enquanto estive presente na EIP, disponibilizando-me a acompanhar Kamayurá em suas aulas, atividades extraclasse e eventos escolares em busca também de momentos que pudesse entrevistá-la naquele ambiente. A única entrevista que ocorreu fora da EIP foi a quinta e última, devido à greve dos caminhoneiros que ocasionou cancelamento das aulas por uma semana (28/05/2018 – 01/06/2018).

**Quadro 1** – Registro geral da formação do *corpus* enquanto estive na EIP.

<b>Registro da formação do <i>corpus</i></b>			
<b>Data</b>	<b>Horários de chegada e saída</b>	<b>Duração</b>	<b>Ferramenta metodológica acionada</b>
04/05/2018	13h-15h	2h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica
<b>O que aconteceu:</b> Visitei a escola para conversar com a diretora sobre estar ali para pesquisar, não a encontrei nesse dia. Também procurei Kamayurá para marcarmos nossa primeira entrevista. Ela não estava naquele momento. Estava acontecendo a preparação para uma feira de cultura na escola, então conversei um pouco com outros funcionários, fiz anotações e tirei uma foto.			
07/05/2018	13h-15h	2h	Diário de bordo, diário clínico
<b>O que aconteceu:</b> Visitei a escola novamente para conversar com a direção sobre estar ali para pesquisar, encontrei a coordenadora X. Também procurei Kamayurá para marcarmos			

nossa primeira entrevista, ela me deu seu número de telefone para nos comunicarmos via <i>WhatsApp</i> (aplicativo de mensagens instantâneas).			
10/05/2018	07h-13h	6h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica, gravador
<b>O que aconteceu:</b> Visitei a escola para acompanhar Kamayurá e encontrar uma brecha entre as aulas para poder gravar a primeira entrevista. Realizamos a primeira entrevista. Fiz anotações e fotos.			
11/05/2018	07h-13h	6h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica, gravador
<b>O que aconteceu:</b> Realização da segunda entrevista com Kamayurá. Também a acompanhei nas aulas de diversas turmas do Ensino Fundamental 2, além de estarmos juntas em outros momentos, como na hora do lanche ou na sala dos professores.			
14/05/2018	8h-13h	5h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica
<b>O que aconteceu:</b> Visitei a escola para acompanhar as aulas junto com Kamayurá.			
15/05/2018	8h-13h	5h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica
<b>O que aconteceu:</b> Acompanhei uma aula de Patxohã.			
17/05/2018	07h-13h	6h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica, gravador
<b>O que aconteceu:</b> Visitei a escola para acompanhar as aulas junto com Kamayurá. Realização da terceira entrevista.			
18/05/2018	08h-14h	6h	Diário de bordo, diário clínico
<b>O que aconteceu:</b> Visitei a escola para acompanhar as aulas junto com Kamayurá. Esperei por um tempo na biblioteca, tempo que tive para observar o acervo e o relacionamento entre funcionários e estudantes. Fiz algumas fotos e anotações nos diários.			
21/05/2018	08h-14h	6h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica
<b>O que aconteceu:</b> Eu sabia que haveria uma reunião somente entre funcionários na sala dos professores, por isso levei café e biscoitos, mas não participei da reunião. Aguardei Kamayurá na biblioteca. A reunião durou cerca de 3 horas. Depois disso a acompanhei em uma aula.			
24/05/2018	07h-13h	6h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica, gravador
<b>O que aconteceu:</b> Gravei a quarta entrevista com Kamayurá, entre as aulas. Acompanhei uma atividade feita por ela com o nono ano para a construção de um jardim na escola.			
25/05/2018	13h-17h	4h	Diário de bordo, diário clínico, câmera fotográfica
<b>O que aconteceu:</b> Acompanhei a mesma atividade da construção do jardim, mas desta vez com outra turma do nono ano.			

29/05/2018	13h-16h	3h	Diário de bordo, diário clínico, gravador
<b>O que aconteceu:</b> Devido à greve dos caminhoneiros, as aulas na EIP foram canceladas. Entrei em contato com Kamayurá para marcarmos em outro local e ela me convidou para ir até a sua casa. Lá foi gravada a quinta entrevista.			

## 2.6 Dos passos da análise

“O primeiro participante de uma pesquisa psicanalítica é o seu próprio autor” (IRIBARRY, 2003, p. 124). Há uma recomendação geral para que o pesquisador passe, ele mesmo, pelo processo de psicanálise durante a pesquisa para que, ao menos, consiga identificar seus sintomas e busque não embará-los com os do(a) participante da pesquisa. Isto foi feito por mim no segundo semestre de 2018, no momento de organizar o *corpus* formado e partir, então, para as análises.

É o momento do “osso”<sup>26</sup> da pesquisa, de encontrar com a escuta do texto, tendo como referência a enunciação e não somente os enunciados, permitindo que surjam os gestos de interpretação, posto que as subjetividades, tanto da pesquisadora quanto da participante da pesquisa estarão em cena. Interpretação é caleidoscópio, portanto, o que se pode esperar de uma pesquisa são fragmentos, entre outras interpretações possíveis, dentro, é claro, de um cuidadoso aparato teórico e metodológico.

Os gestos de interpretação aqui apresentados foram feitos *a posteriori*. Gestos porque, sob o viés psicanalítico, não há uma “verdade” completa nem um sentido único para os dizeres. O que há são fragmentos, enigmas, que decorrem da emergência do inconsciente nos tropeços da fala, esquecimentos, silêncios, mudanças no tom de voz, repetições, olhares, etc. Por vezes, poderemos nos entrelaçar na teoria da enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998) para analisar a materialidade discursiva, mas, em geral, recorreremos à teoria e à metodologia da psicanálise aplicada à educação para investigar na rachadura, no intervalo, na fenda que o inconsciente se manifesta, não apenas nos tropeços, mas também em toda cadeia discursiva, seja entre dois significantes ou na passagem de um significante a outro.

O *corpus* analisado é composto pelas transcrições das entrevistas, tendo o apoio das fotografias, algumas fotocópias de documentos e produtos pedagógicos finais e de recortes dos diários.

<sup>26</sup> A despeito de que possa parecer informal o uso da palavra “osso”, faço-o aqui sob o impacto da leitura do seminário do psicanalista Jacques-Alain Miller, intitulado *O osso de uma análise*, publicado no Brasil em 2015 pela Editora Zahar.

O tratamento dos dados seguiu as normas a que está condicionada à pesquisa acadêmica. A legislação que sustenta a pesquisa é a elaborada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), da UFMG, e do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), submetidos à Fundação Nacional do Índio (Funai).

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e alguns recortes foram selecionados para esta análise. Buscou-se manter a oralidade do discurso nas transcrições, embora tenham sido utilizados vírgulas, pontos finais e outros sinais gráficos. Ciente das limitações impostas pelas regras de transcrição, manteve a transcrição literal da materialidade linguística, sem qualquer adaptação às normas gramaticais.

Para a realização das análises, foi feita uma divisão em eixos temáticos e os dizeres das entrevistas foram comparados. Os eixos temáticos são: (1) identificação (com a educação indígena e com as línguas ensinadas na EIP); (2) desejo de ensinar (educação diferenciada/educação indígena); (3) relação com a(s) língua(s) (estar entre-línguas-culturas); (4) memória.

### 3. DAS PALAVRAS AO GESTO DA PESQUISADORA<sup>27</sup>

*“A realidade antecede a voz que procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, e por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio. Eu tenho à medida que designo - e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria -prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la - e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano.”*

*(Clarice Lispector)*

*“Rima pra que faz tanto mas tudo dor amor e gozo:  
Outras palavras”*

*(Outras palavras, Caetano Veloso)*

#### 3.1 Quem nasceu primeiro? O amor à língua ou à educação diferenciada?

##### Identificação(ões)

Esta subseção traz o que Kamayurá disse sobre se identificar com a educação diferenciada e com relação às línguas que aprendeu (principalmente patxohã, inglês e espanhol. A aprendizagem da língua portuguesa também surge por conta da formação acadêmica da participante). Os dizeres de Kamayurá misturam-se a discursos correntes, como os que estão nos documentos oficiais que orientam a educação indígena no Brasil, mas também revelam singularidades, como veremos a seguir.

Kamayurá é filha de pai indígena (Pataxó) e mãe não indígena e nasceu em uma cidade vizinha à Santa Cruz Cabralia-BA. Na resposta à primeira pergunta que fiz (*“Você poderia falar um pouco sobre como foi a sua formação para tornar-se professora de inglês?”* (01 - Entrev. 1)), ela diz que fez um curso técnico em Turismo e uma graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas, ambos em instituições públicas, e estudou a língua inglesa por dois anos e meio em um curso privado oferecido pela empresa em que trabalhava, uma multinacional.

Depois, obtive a informação (que anotei no diário de bordo) de que durante a graduação em Letras Vernáculas ela fez uma especialização em Pedagogia Diferenciada em uma universidade particular. Atualmente, leciona na EIP e mora na Aldeia Pataxó Coroa Vermelha.

<sup>27</sup> O título deste capítulo é inspirado no título do livro do psicanalista Jorge Forbes, *Da palavra ao gesto do analista*, publicado em 1999 pela Jorge Zahar Ed. Meu intento foi apenas destacar que se trata de um gesto de interpretação, certamente não é o único possível.

Ela diz: “*eu tava com REDA ((contrato através de Regime Especial de Direito Administrativo)) no Estado e comecei a trabalhar / com alguns alunos indígenas na Escola X e isso fez com que eu gostasse da educação indígena e eu entendi desde sempre que era a forma de eu trabalhar na escola, era como professora de língua inglesa*” (02 - Entrev. 1).

Perguntei-lhe, então, “*Você podia me explicar melhor o que você quer dizer com isso, com educação indígena?*” (14 – Entrev. 1). A resposta que ela me deu está no recorte 02 (R-02):

<b>R-02 Entrevista 01 – 10/05/2018</b>	
15) Entrev. 1	<p>Kamayurá: É / <b>quando a gente tava terminando a faculdade</b> / nós, eu ia falar nós especificamente era um grupo que a gente chamava de mell com dois éles, éramos um grupo de amigas, somos amigas até hoje, X, X, X e X. Então, nós quatro, é / d:::essas, <b>de quatro, duas eu tinha certeza que ia trabalhar numa educação assim diferenciada, a gente se via, eu por exemplo, que eu apesar de estar na indústria, não tinha bagagem nenhuma de sala de aula, eu sabia que eu ia parar numa sala de aula e eu sabia que eu não queria uma educação convencional. E eu comecei a pesquisar / isso porque eu não tinha essa visão pedagógica da educação diferenciada, eu não tinha, eu só tinha um tino assim</b> e aí nós nos deparamos com um cartaz na escola, na faculdade, na UNEB ((Universidade do Estado da Bahia)) na época e o cartaz dizia que, oferecia na verdade, um curso de pós-graduação em educação diferenciada e eu quis saber o que era isso. Porque eu q, realmente, <b>eu queria trabalhar, né, eu pensei que fosse trabalhar, mais esse lado, eu queria trabalhar mais com educação assim, sei lá, pra negros, africana ou a população MST</b> ((Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)), e não tinha imaginado a educação indígena ainda, então quando eu, <b>o que eu quero dizer com educação indígena é trabalhar</b>, assim, no meu ver, naquela época o foco <b>eu queria trabalhar nessa escola, eu queria trabalhar com aqueles alunos, eu queria trabalhar com os índios daqui porque eu olhava neles e via</b> ((a professora para para dizer “tudo bom?” a alguém que passa por nós)) olhava neles e via, é, é, assim, <b>muita semelhança entre os familiares do meu pai. E EU ME IDENTIFIQUEI</b>, [inc] isso, <b>então a educação indígena ainda sem um conceito formal básico, né, eu sabia que era uma das educações diferenciadas aqui que oferecia, mas era essa escola, entendeu, era essa escola, eram esses alunos, isso pra mim era educação indígena</b></p>

Primeiro, a educação indígena é a educação diferenciada na qual ela se vê (“*de quatro [colegas], duas eu tinha certeza que ia trabalhar numa educação assim diferenciada, a gente se via*”), mais especificamente na escola em que trabalha agora, a EIP. Quando foi contratada para trabalhar na EIP havia a necessidade de um(a) professor(a) de língua inglesa, por isso a

participante diz: “*eu entendi desde sempre que era a forma de eu trabalhar na escola, era como professora de língua inglesa*”. Porém, não só isso. O seu dizer deixa escapar uma indicação de que é na educação indígena que ela realmente *trabalha* (“*realmente, eu queria trabalhar, né, eu pensei que fosse trabalhar, mais esse lado, eu queria trabalhar mais com educação assim*”, “*o que eu quero dizer com educação indígena é trabalhar*”), na multinacional ela *estava* (“*apesar de estar na indústria*”). Estaria Kamayurá colocando o corpo na educação indígena muito mais do que em outros contextos de trabalho? De acordo com Lazarini: “Nos contextos organizacionais, ainda nos dias de hoje, o potencial humano é entendido como um recurso onde o controle *do corpo e do pensamento*, com vistas à obtenção do lucro e da produtividade, é a metodologia que prevalece” (LAZARINI, 2014, p. 65, grifo meu). Vale lembrar que para a psicanálise quando se fala de corpo não estamos falando apenas de seu aspecto anatômico, mas sim de subjetividade, do corpo pulsional em constante reinvenção.

Fiz o recorte abaixo dos momentos da primeira entrevista em que o significante “trabalhar” aparece. Eles estão na mesma ordem em que se sucedem na entrevista, o que pode nos dar melhor a ideia do deslizamento de sentido:

<b>R-03 – Recorrência do significante “trabalhar” na primeira entrevista.</b>
“eu trabalhava em uma multinacional” (02 – Entrev. 1)
“comecei a trabalhar / com alguns alunos indígenas” (02 – Entrev. 1)
“e eu entendi desde sempre que era a forma de eu trabalhar na escola” (02 – Entrev. 1)
“ia trabalhar numa educação assim diferenciada, a gente se via” (15 – Entrev. 1)
“realmente, eu queria trabalhar, né, eu pensei que fosse trabalhar, mais esse lado, eu queria trabalhar mais com educação assim” (15 – Entrev. 1)
“o que eu quero dizer com educação indígena é trabalhar” (15 – Entrev. 1)
“eu queria trabalhar nessa escola, eu queria trabalhar com aqueles alunos, eu queria trabalhar com os índios daqui” (15 – Entrev. 1)

Percebe-se que o significante “trabalhar” aparece relacionado à multinacional apenas uma vez, já em relação à educação indígena, ele aparece muito mais vezes, sendo repetido na mesma frase até três vezes e aparecendo apostro ao advérbio “realmente”, o que indica reforço. Tem-se a impressão de que é *realmente* na *educação indígena* que ela *trabalha*, onde, arrisco dizer, ela coloca o corpo e o pensamento, fazendo uso de sua criatividade e inventividade.

Essa relação que se estabelece entre os significantes parece remeter a uma cadeia metonímica, em que tais significantes tanto podem ser desdobrados em outros como repetidos à quase exaustão do sentido da palavra, na busca por melhor expressão do que lhe escapa, o que revela “as não-coincidências do dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998), talvez aí na insistência em apelar para um significante que não dá conta de expressar o que se quer.

Dos documentos oficiais que Kamayurá tem acesso, ela mencionou nas entrevistas o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) (BRASIL, 1998) e a *Constituição de 1988* (BRASIL, 1988). Além desses, ela gentilmente disponibilizou para esta pesquisa a *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental* (doravante, PCEF), referente ao ano de 2017, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação Departamento Pedagógico, Prefeitura de Santa Cruz Cabralia, pelas mãos de profissionais de diversas escolas municipais e a *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017.

Na PCEF, a seção dedicada à Educação Escolar Indígena alude a Gonçalves e Mello (2009) para trazer uma distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Cito o trecho ao qual ela se refere:

As populações indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar indígena: a educação indígena é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas. Além disso, a formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos índios fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena (GONÇALVES; MELLO, 2009).

Porém, como pode ser percebido na maneira como Kamayurá diz o que pensa sobre a educação indígena, esse discurso não lhe atravessa tanto, talvez não sejam exatamente essas questões que a fazem *se identificar* com a educação (escolar) indígena. Em suas ações, nos seus fazeres pedagógicos encontramos sim o eco do que está escrito no documento, mas não tanto em suas palavras, pelo menos não naquele momento. Já no RCNEI, a educação indígena é caracterizada como “comunitária, intercultural, multilíngue/bilíngue, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998, p. 24-25), sendo que aqui encontramos a palavra “diferenciada”, utilizada por Kamayurá em relação à educação indígena e que também aparece na placa na entrada da EIP:

(...) é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão “*uma escola indígena específica, diferenciada*”

*e de qualidade*”, de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos. (BRASIL, 1998, p. 13)

Em relação à educação diferenciada, o documento postula:

Chama-se a atenção para as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode dar ao exercício da cidadania indígena. Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados - os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Quando perguntada sobre o que entendia sobre educação diferenciada, Kamayurá disse:

<b>R-04 Entrevista 01 – 10/05/2018</b>	
19) Entrev. 1	Kamayurá: É / eu, eu entendo como educação diferenciada? <b>Uma educação que ela tem por parte das leis de educação do país um tratamento específico, né?</b> Por questões de necessidades, vamos dizer assim. Seja ela sociais, seja ela de / vamos dizer assim, de CONJUNTURA, né? Mas eu entendo dessa parte, em minhas palavras, né. Que eu vej, <b>como a educação indígena, [inc], específica e diferenciada, é a educação indígena.</b> Por que ela é assim? Porque na conjuntura em que o país SEMPRE VIVEU mas agora especificamente, né, dentro de pouco tempo, graças a Deus, o povo conquistou o OLHAR, né, da política para que os beneficiasse e aí eles entram, eles ganham cotas, aí eles ganham, GANHAM entre aspas, né, conquistam na verdade porque foi é uma luta muito grande e tudo isso em uma função de uma necessidade específica que foram os direitos negados ao longo do tempo, então, é / eu entendo dessa forma.

Então, o que podemos inferir é que, quando se trata da chamada “educação diferenciada”, já existe um eco maior do que está postulado em documentos que orientam a educação indígena no Brasil. O fato de se dar mais atenção às especificidades de cada povo, por exemplo, no que Kamayurá também acrescenta sua opinião sobre o sistema de cotas como uma maneira de reparação histórica. Os discursos são muito importantes para a constituição do sujeito-professor, pois dizem de determinados grupos de fala decantados e sedimentados pela história, como realizações individuais do todo social que há na língua. O discurso:

está ligado a essa dispersão do sujeito, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras. (FISCHER, 1995 *apud* PEREIRA, 1998, p. 183)

Contudo, mesmo sendo interpelado pelos efeitos dos discursos, onde o *eu* vacila é, geralmente, o lugar da subjetividade, lugar em que podemos ter algum vislumbre desse sujeito-professor. Perguntei para Kamayurá sobre o que ela pensa a respeito do lema da escola, do que está escrito na placa que apresentei na introdução deste trabalho. A resposta está no recorte R-05:

<b>R-05 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
113) Entrev. 4	Ca: O lema da escola, que está exposto logo na placa de entrada, é: “Por uma educação comunitária, intercultural, multilíngue, específica, diferenciada e de qualidade na formação cultural étnica e ambiental”. Por favor, você poderia me dizer o que vem à sua mente quando você lê ou pensa nesse lema?
114) Entrev. 4	Kamayurá: / É / o resumo, na minha cabeça, o resumo dela é / <b>preservar a cultura indígena para as próximas gerações</b> / esse é o resumo, né, então quando a gente fala de qualidade, mas não é a qualidade que seja uma nota quatro e cinco na Provinha Brasil, né, <b>num é a qualidade que vai, é / SATISFAZER a necessidade do governo, mas é uma qualidade que preserva a importância do ser índio</b> , a importância é / de, de sentir o orgulho mesmo, de ser indígena, né, pras outras gerações, eu, eu penso nessa forma / e aí eu saber porque <b>na escola eu aprendo mui, eu reaprendo, eu vejo os meus alunos reaprenderem</b> , né, a vestir a tanga, eles reaprendem a colocar o bustiê, <b>eles valorizam, eles reaprendem a valorizar o cocar, por que eu digo reaprendem? Porque lá nas quatro paredezinhas da casa dele tem um tubo que mostra pra ele uma realidade, um mundo diferente</b> , e muitas vezes aí ele pa: :ssa a infância acham, <b>TUDO AMERICANIZADO, e depois</b> que ele vai acompanhando, vai fazendo o <i>awê</i> e tal, que às vezes até na infância ele não se dá muito conta disso, <b>quando chega na adolescência, Fundamental 2, aí ele se descobre como índio</b> / e eu creio que o resumo é justamente esse / a preservação da cultura e do ser índio para as próximas gerações /
115) Entrev. 4	Ca: E você acha que <b>quando ele se descobre como índio o que acontece?</b>
116) Entrev. 4	Kamayurá: <b>A primeira coisa ele fica meio assim PERdido</b> , alguns alunos já chegaram a dizer pra mim “professora, eu não quero ser índio” / aí eles falam “eu não quero ser índio”, aí eu falo “mas por que você não quer ser índio?”, né, “porque, professora, as pessoas não

	<p>respeitam índio” aí eu falo com eles assim “sim, mas você não é menor que ninguém” e <b>aí a gente começa toda uma conversa acerca disso do, do ser ou do não ser e de quanto é bom e de quanto é ruim</b>, e com o tempo passa, não é assim do dia pra noite, né, ele chega no nono ano e cê fala com ele “cê vai participar da formatura cultural” porque até bem pouco tempo nós éramos praticamente, assim, entre aspas, obrigados a fazer uma formatura social porque eles vinham com essa carga e se a gente quebrasse essa expectativa deles, né, é / o dano seria maior até pra cultura, então a gente ainda permitia terceiro ano, nono ano, fazer a formatura SOCIAL E A CULTURAL, mas gra: :ças a Deus, o ano passado a gente já não tem formatura social, a gente tem formatura cultural, né, existe um ou dois que não quer, existe, hoje mais por questões financeiras até porque um cocar tá caro, né, uma tanga tá cara, então a gente vê <b>“ah, não, professora, não quero gastar com isso” não sei que, mas não tanto quanto antes da resistência assim do não querer usar a tanga, “ah, não quero usar tanga não, não sou índio não” / essa, essa resistência, então eles se descobrem, ele fica indeciso e ali a partir da convivência na comunidade, a partir da afirmação a cada dia de que é importante, né, que ele, que ele se aceite como tal, porque isso não vai sair dele, isso não vai sair dele, não vai deixar de ser índio por não querer ser índio</b> e aí eles voltam assim, alguns impulsionados “ah, porque tem bolsa, ah então na faculdade isso vai ser bom pra mim” <b>mas depois é lá na faculdade quando ele tá mesmo assim, é, vamos dizer assim, na minoria do seu povo</b>, que às vezes pode entrar quatro, cinco na mesma sala, na mesma faculdade, <b>mas ele tá em minoria é que ele vai usar aquela força que ele teve nos anos anteriores pra poder se estabelecer como tal, como índio, né, ele assume isso com uma FORÇA que aí a gente fica bobo e a gente vê o resultado, é muito legal</b></p>
--	---

A fala de Kamayurá aponta para a palavra “qualidade”, no sentido de valorizar a cultura Pataxó (“*é uma qualidade que preserva a importância do ser índio*”) que se daria via resgate da memória em sala de aula (“*na escola eu aprendo mui, eu reaprendo, eu vejo os meus alunos reaprenderem (...) por que eu digo reaprendem? Porque lá nas quatro paredezinhas da casa dele tem um tubo que mostra pra ele uma realidade, um mundo diferente*”). Aqui, temos novamente a questão destacada na subseção “Identidade – uma teia que se tece”, no aporte teórico deste trabalho: não é índio quem quer, mas quem pode. E por mais que “não se queira mais ser”, ainda assim, é: (“*e ali a partir da convivência na comunidade, a partir da afirmação a cada dia de que é importante, né, que ele, que ele se aceite como tal, porque isso não vai sair dele, isso não vai sair dele, não vai deixar de ser índio por não querer ser índio*”). O que Kamayurá parece ler na placa da escola é a questão da identificação comunitária e a vontade de reafirmação identitária, que, em suas palavras, pode culminar em empoderamento do estudante em situações fora da comunidade indígena

“mas depois é lá na faculdade quando ele tá mesmo assim, é, vamos dizer assim, na minoria do seu povo (...) mas ele tá em minoria é que ele vai usar aquela força que ele teve nos anos anteriores pra poder se estabelecer como tal, como índio, né, ele assume isso com uma FORÇA que aí a gente fica bobo e a gente vê o resultado, é muito legal”).

Ao longo das análises do que foi dito por Kamayurá, há alguns desencontros entre o que ela intenciona dizer conscientemente e o que podemos apreender de sua narrativa de si, como é o caso do que ela diz sobre como se deu sua aprendizagem da língua inglesa.

Quando perguntei sobre o que é ser indígena, Kamayurá fala “*eu sinto hoje é se IDENTIFICAR com TODOS*”, “*não apenas fisicamente, né, nos traços mas se identificar com a história, com a cultura e com os fazeres / de uma comunidade, e eu me identifico com todas elas*”, como pode ser visto no recorte R-06:

<b>R-06 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
122) Entrev. 4	<p>Kamayurá: <b>SER in / dígena / eu sinto hoje é se IDENTIFICAR com TODOS não, não apenas fisicamente, né, nos traços mas se identificar com a história, com a cultura e com os fazeres / de uma comunidade, e eu me identifico com todas elas / né, então quando eu ponho a TANGA, quando eu coloco o cocar, e as, eu digo, eu não PRECISO de um registro na Funai pra dizer que eu sou índia, não preciso disso, né, então eu me identifico quando conto a história do Fogo de 51, quando você conta, recentemente eu tava, é, é, lendo a história de alguns parentes lá no, ali na, na fronteira da Bolívia, como eles estão sendo usados como mulas pra carregar cocaína e essas coisas então é indígena eu me identifico com essa história, com a história deles, com a, com a história que eu vejo assim “<b>puxa, eu não vivi, eu não tava na aldeia, eu não tava lá no dia, sabe, mas eu sinto que os meus antepassados eles estavam / é a semelhança, aí, sim, entra a semelhança física, no caso dos meus antepassados, do meu pai em diante, né, e : eu, eu olho assim e vejo agora eu entendo porque a minha avó cheirava tanto rapé, agora eu entendo porque o meu avô ficava na roça e é um eureka na minha vida, é uma identificação mesmo, e pra i, e isso não é o governo, não é o Estado que vai me dar, eu sinto, eu sou ///</b></b></p>

É importante notar que Kamayurá modaliza dizendo primeiro “sentir” para só no final afirmar que “é”. Essa pergunta poderia ter sido respondida de diversas maneiras, tanto por ela como por outras pessoas. Para Kamayurá, ser indígena está relacionado a uma identificação com a comunidade, mas antes disso, ela já tinha falado sobre uma identificação com os familiares do pai, como pode ser visto nos recortes R-07 e R-08:

<b>R-07 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
123) Entrev. 4	Ca: Na nossa primeira entrevista, dessa última vez, né, desse semestre, você me disse que sentiu vontade de trabalhar com os estudantes indígenas daqui porque, nas suas palavras, você olhava neles e via muita semelhança com os familiares do seu pai. Como são os familiares do seu pai?
124) Entrev. 4	Kamayurá: Eles são, assim, eu vou falar especificamente da minha tia, tem um tio meu também, ele é até vereador em X ((diz o nome da cidade)), mas tem uma tia, a tia que mais me vinha, assim, à mente era X, até porque ela tava sumida na época por questões de bebida e droga, essas coisas, e ela, ela / alta, ela não é baixa, ela é alta, tem uma pele assim, marrom chocolate, o cabelo liso com franja, assim, ela usou franja durante muito tempo já não tem mais franja mas ela usou franja durante bastante tempo e essa é a mais típica assim a que eu me lembro assim, que <b>ME FEZ realmente depois que meu pai falou de onde ele veio</b> , que ele veio de Minas Gerais e, e dali da região e que <b>a gente foi visitar a aldeia</b> e que eu tirei foto, eu falei essa aqui é tia X, né, mas tem as outras também tudo nesse mesmo sentido assim, morenas, cabelos lisos, né, e com costumes muito de, de roça e muito que eu vejo <b>até palavras às vezes que a gente costuma usar, eu fico assim “ah, mas ela usava essa palavra também”</b> , né, e aí eu, <b>por isso que eu me identifico</b> , os homens também da mesma forma, meu pai é moreno, é caboclo, né, aqui eles chamam muito de caboclo, então é moreno do cabelo liso, o meu pai, a pele do meu pai era mais escura, inclusive, mas ele tinha o cabelo totalmente liso assim, com estatura mediana, e uma pele bem, bem limpa, assim, bem lisa, <b>me lembro, meu outro tio, também, é, tá vivo, tio X, que eu acho assim muito a cópia de X ((diz o nome de um aluno que conheci enquanto a acompanhava em uma aula)) que eu vejo na aldeia</b> , né, tio X é muito assim aquele índio forte, assim, então eu vejo muitos e aí <b>eu ia nomeando cada um</b> , né, <b>esse é meu tio tal, esse é meu tio tal</b> , tudo, bem legal ///

<b>R-08 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
125) Entrev. 4	Ca: Então pelo que eu tô entendendo os seus família, <b>os familiares do seu pai são indígenas?</b>
126) Entrev. 4	Kamayurá: Sim. Nenhum, é bom observar assim, eu não me lembro deles vivendo aldeados, eu não me lembro, tá, <b>eu tô indo por essa questão, PELA HISTÓRIA que meu pai fala é / que nós vivemos em gruta durante muito tempo porque um / um fazendeiro BONZINHO deixou a gente ficar na gruta que era na fazenda dele e aí ele não conseguia na época ele já tava já no fim da idade</b> , não era tão VELHO mas <b>já estava muito maltratado por conta do câncer de língua de garganta</b> que foi em função do cigarro, começou a fumar aos oito anos de idade, e <b>aí ele falou pra mim ele começou a falar</b> , a gente chegou ir, né, na aldeia, procurar os familiares dele, que a maioria já morreu, e <b>a gente e ele me contava essas histórias que eles viveram muito tempo em gruta</b> então na, ê, eu, <b>imaginei assim de pronto foi uma espécie mesmo de chacina que aconteceu assim como o Fogo de 51 foi aqui pro pataxó daqui ///</b>

Aqui se revela uma identificação com o que ela primeiro diz ser com os familiares do pai: uma tia específica X, que depois leva a associação com outras tias e tios, parentes de seu pai. Mas ao longo da cadeia discursiva, é possível chegar à forte identificação com o próprio pai, com as histórias que o pai contava e que ela mesma sentia como se tivesse vivido aquelas histórias. Cabe ressaltar que a participante usa a palavra “identificação” no sentido do senso comum. Para a análise, aponto que, de acordo com a teoria freudo-lacanianana, existem diferentes níveis de identificação que ocorrem ao longo da história de cada um. Sendo a identificação “a mais antiga forma de laço afetivo com o outro” (FREUD, [1921] 2011), podemos pensar que há aí uma primeira identificação com o pai, indígena, para depois haver outro tipo de identificação, desta vez horizontal, com um grupo, os Pataxó.

Não podemos, em um trabalho dessa extensão, querer analisar a identificação de Kamayurá com o pai, isso seria um trabalho a ser feito mais cuidadosamente em clínica, por um(a) psicanalista. Podemos apenas indicar o que surgiu nos dizeres de Kamayurá. Assim como apontamos para a identificação que ocorre com o grupo étnico (“*se identificar com a história, com a cultura e com os fazeres / de uma comunidade, e eu me identifico com todas elas*”). Sendo esta última, como definido no arcabouço teórico, o produto da capacidade ou da vontade de colocar-se numa situação idêntica à do outro ou dos outros. Esse caso de identificação produz-se, em especial, no contexto das comunidades afetivas e é essa forma de identificação que liga entre si os membros de uma coletividade. Ela é comandada pelo vínculo estabelecido entre cada indivíduo da coletividade, sendo esse vínculo constituído pela instalação deste último na posição de ideal do eu por cada um dos participantes da comunidade (PLON; ROUDINESCO, 1998). O ideal do eu é apenas um nível de identificação, que faz parte da constituição do sujeito, no processo de múltiplas identificações que engendram a subjetividade de cada pessoa.

Com relação à língua, Kamayurá tende a enaltecer a língua patxohã, mas parece não se dar conta (ou não querer se dar conta) do desejo investido para aprender a língua inglesa. Como explicado na seção em que detalhei a metodologia deste trabalho, houve repetição de perguntas ao longo das sessões de entrevistas que tive com Kamayurá. Uma das perguntas repetidas foi em relação ao motivo para ter estudado a língua inglesa. As perguntas aparecem a seguir nos recortes R-09 e R-10, acompanhadas de suas respectivas respostas. O recorte R-11 traz a questão de por que ter se tornado professora de língua inglesa.

<b>R-09 Entrevista 01 – 10/05/2018</b>	
07) Entrev. 1	Ca: Aí depois você fez um curso privado de inglês porque / você tinha vontade de aprender inglês?
08) Entrev. 1	Kamayurá: <b>Porque era uma oportuni / tudo que a empresa oferecia na época, né,</b> e era gratuito, apesar de ser privado, pra mim era gratuito, então o profissional ele ia lá na indústria e dava aula, <b>era quarenta e cinco minutos do meu horário de almoço,</b> minha hora de almoço era uma hora e quinze, <b>então eu almoçava, escovava os dentes e ia pra, se eu quisesse, né,</b> eu tinha esse direito, lá, que era na X ((diz o nome da empresa em que trabalhava)) na época, e aí eu pude fazer <b>foram os dois anos /</b> que eu creio que foi o que eu peguei uma basezinha mas realmente assim eu aprendi mais no dia-a-dia e hoje eu me vejo necessitada de / preciso buscar isso ///

<b>R-10 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
96) Entrev. 4	Ca: Por que você quis aprender a língua inglesa?
97) Entrev. 4	Kamayurá: <b>Eu nunca quis /</b> ((ri alto)) na verdade eu, assim, eu sempre fui de aproveitar as oportunidades, então, no IFBA, fazendo Turismo, inglês, francês e espanhol, eu fiz o meu melhor, embora eu não gostasse de inglês, né, eu gostava mais de espanhol, eu queria ser professora de espanhol, eu era bem melhor em espanhol ((ri)) <i>mi maestra</i> , nó, ela sempre achou que eu fosse ser professora de espanhol, X ((diz o nome da professora de espanhol que teve)) e / depois <b>como a empresa proporcionava um curso, um curso gratuito eu não via porque perder,</b> entendeu, então eu nunca tracei isso, eu quero assim, não /

<b>R-11 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
100) Entrev. 4	Ca: É / por que você quis se tornar professora de língua inglesa?
101) Entrev. 4	Kamayurá: /// <b>Porque / eu queria me tornar uma professora in, indígena ((ri)) então professora de língua inglesa foi uma CONSEQUÊNCIA</b> assim, né, <b>vamos dizer,</b> era a única forma de eu dar aula na escola porque na época só tinha vaga para professora de língua inglesa e <b>eu sabia que tinha uma, apesar de não gostar, eu tinha uma competência naquilo ali, de uma certa forma</b> e eu sempre, assim, confiei muito na, na, em Vigotski, então eu vi Vigotski na minha vida o tempo inteiro porque, ele, ele fala muito que era a ZDP, né, hoje tem um outro termo, mas essa zona de desenvolvimento proximal era realmente, ela fez diferença na minha cabê, tudo que eu tinha aprendido quando eu passei a necessitar aquilo foi florescendo, <b>eu fui buscando estudando de fato / foi muito bom / nesses termos, então eu escolhi ser professora indígena e se PARA tal eu precisava dar aula de inglês, assim eu fiz, me apaixonei pelos dois</b>

Tanto os significantes utilizados por Kamayurá, no fio discursivo que vai formando a filigrana de sua enunciação, quanto às atitudes que ela descreve que teve, desencontram-se do

seu insistir em dizer que “nunca quis” aprender a língua inglesa. É claro que se deve levar em conta o contexto de que tal professora identifica-se com uma comunidade que partilha um entre lugar sócio-linguístico-cultural, por isso é que foi preciso localizar bem o contexto no aporte teórico deste trabalho. Há um ideal do eu compartilhado horizontalmente que impele cada membro da comunidade a buscar reavivar a cultura ancestral comum, e isso inclui a língua patxohã, muito valorizada por estar colada a uma imagem identitária e, talvez por isso, mais facilmente assumida como querida.

Por outro lado, parece existir um grande investimento em aprender a língua inglesa a despeito da negação. Possivelmente alguma parcela de desejo de outra coisa, acontecendo de ser contingencialmente a língua inglesa, pois passar dois anos e meio trocando quarenta e cinco minutos do horário de almoço no trabalho por aulas não é para alguém que “não quer” aprender. O desejo é o motor principal para a aprendizagem. Como espirituosamente colocado por Revuz: “Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça!” (REVUZ, 1998, p. 216).

Talvez ela não tenha planejado que um dia se dedicaria a fundo ao estudo da língua inglesa, como se dedicou. Como lembrado por Sól (2015), para o psicanalista Forbes ([2003] 2016), “o desejo não se dá a ver, e querer o que se deseja implica um investimento intenso do sujeito com o objetivo de alcançar o que deseja” (SÓL, 2015, p. 97). O desejo não se dá a ver porque é sempre desejo de outra coisa. Lacan conceituou a ideia de desejo em psicanálise a partir da tradição filosófica, para dela fazer a expressão de uma cobiça ou apetite que tendem a se satisfazer no absoluto, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão (DAVID-MÉNARD, 1996). Ainda assim, é preciso um investimento desse “apetite”, um tipo de busca (sendo o desejo uma força motriz das ações do sujeito) para investir em uma aprendizagem, o que torna a aprendizagem um desejo querido, ainda que não se tenha consciência disso. Kamayurá diz que “*era uma oportuni / tudo que a empresa oferecia na época, né*”, “*era quarenta e cinco minutos do meu horário de almoço*”, “*então eu almoçava, escovava os dentes e ia pra, se eu quisesse, né*”, “*então eu nunca tracei isso, eu quero assim, não*”, “*sabia que tinha uma, apesar de não gostar, eu tinha uma competência naquilo ali*”, “*eu fui buscando estudando de fato / foi muito bom / nesses termos, então eu escolhi ser professora indígena e se PARA tal eu precisava dar aula de inglês, assim eu fiz, me apaixonei pelos dois*”. Com os recortes feitos na ordem sucessiva em que os dizeres aparecem, podemos depreender o deslizamento do sentido do que Kamayurá quer dizer. Ela pode não ter planejado, mas fez uma escolha; admite que reconhecia uma competência e depois ela retoma dizendo que foi buscando, estudando de fato.

Ainda em relação à língua, é, no mínimo, curioso notar que Kamayurá faz uma associação com o pai passar a falar mais depois de estar com um câncer na língua. Isso, é claro, sob o ponto de vista dela: *“já estava muito maltratado por conta do câncer de língua de garganta”, “aí ele falou pra mim ele começou a falar, a gente chegou ir, né, na aldeia, procurar os familiares dele, que a maioria já morreu, e a gente e ele me contava essas histórias que eles viveram muito tempo em gruta então na, ê, eu, imaginei assim de pronto foi uma espécie mesmo de chacina que aconteceu assim como o Fogo de 51 foi aqui pro pataxó daqui”*. É curioso que tenha vindo à sua mente a lembrança de que na iminência de perder parte importante do aparelho fonador (língua, garganta) o seu pai tenha começado a falar mais e buscar a história familiar. Em momentos de angústia, quando tateamos no escuro buscando palavras que digam o nosso mal-estar, não costumamos usar a expressão *nó na garganta*? Em outros momentos da entrevista, ainda sobre o assunto identificação com os familiares do pai, Kamayurá diz lembrar das palavras que uma tia indígena usava e que também nomeava cada um dos tios: *“e dali da região e que a gente foi visitar a aldeia e que eu tirei foto, eu falei essa aqui é tia X, né, mas tem as outras também tudo nesse mesmo sentido assim, morenas, cabelos lisos, né, e com costumes muito de, de roça e muito que eu vejo até palavras às vezes que a gente costuma usar, eu fico assim ‘ah, mas ela usava essa palavra também’, né, e aí eu, por isso que eu me identifico”* (124 – Entrev. 4); *“então eu vejo muitos e aí eu ia nomeando cada um, né, esse é meu tio tal, esse é meu tio tal, tudo, bem legal //”* (124 – Entrev. 4). Deixo aqui uma pergunta, como indicação de uma possibilidade: talvez Kamayurá associe a fala e as palavras que nomeiam com a reconstituição da memória identitária?

Em um momento fora da entrevista, em que estávamos caminhando pela EIP, entre as aulas, perguntei a Kamayurá por que ela quis fazer o curso de Letras Vernáculas. Ela disse que havia concluído o curso técnico de Turismo e que nem sabia direito o que era faculdade, apenas sabia que gostava de estudar. Disse que era a única opção sem pagar. Disse que depois de concluída a licenciatura, a empresa em que trabalhava (a multinacional que proporcionou o curso de Língua inglesa) ofereceu-lhe pagar 60% do curso de Administração e ela disse que não passou do sexto semestre. Desistiu. Anotei no diário de bordo a sua fala: *“Ser professora já bastava”*.

Novamente, há um desencontro entre o seu fazer e o dizer. O curso de Letras Vernáculas não era a única opção sem pagar, levando-se em conta que na universidade pública na qual ela estudou há ofertas de outros cursos. E, depois, mesmo com a possibilidade de terminar o curso de Administração (afinal, ela cursou até mais da metade do curso que conta no total com oito semestres), ela afirma que desistiu, que *“ser professora já bastava”*, o

que indica uma implicação com a profissão. A meu ver, há uma implicação com a aprendizagem de línguas desde muito tempo no que ela conta sobre sua história de vida e também uma implicação com a profissão de professora. Importante destacar aqui que não é o caso de afirmar que Kamayurá tenha a intenção de omitir a verdade, pelo contrário, à verdade não temos acesso e, portanto, não pretendemos confirmá-la. A questão é apontar a opacidade da fala e como, muitas vezes, o sujeito está alheio a ela. Como dito por Pereira:

O sujeito, esse proposto por Freud, é o sujeito do inconsciente que se manifesta antes da certeza, que está lá onde não se pensa. Por conseguinte, concordamos com Fischer (1995) que o discurso do sujeito freudiano estaria sempre marcado pelo seu avesso, no caso, o inconsciente. Dividido, quebrado, descentrado, o sujeito se definiria por um inevitável embate com o outro que o habita. E, permanentemente, viveria a busca ilusória de tornar-se um. (PEREIRA, 1998, p. 170)

O que me fez lembrar T. S Eliot citado por Roth (2008, s/p): “Palavras de ontem são do idioma de ontem/E as de amanhã aguardam outra voz”. Ou, como nos trouxe Soler, “aos ditos podemos sempre perguntar se são verdadeiros ou falsos. O dizer não pertence ao campo da verdade, não é nem verdadeiro, nem falso, é dito ou não” (SOLER, 1995, p. 26). O dizer de Kamayurá parece escorregar pelas bordas da linguagem (linguagem esta que é porosa, como proposto por Authier-Revuz (1998), repleta de não-coincidências), desencontrando-se de suas atitudes em direção ao caminho tomado para a aprendizagem da língua inglesa. Caminho que se torna mais claro para ela mesma quando encontra a educação indígena, talvez então uma terceira via:

<b>R-12 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
38) Entrev. 1	Ca: Você acha que <b>ensinar inglês na escola indígena é diferente de ensinar inglês na escola não-indígena?</b>
39) Entrev. 1	Kamayurá: ((Kamayurá ri)) Sem dúvida, <b>sem dúvida</b> , porque senão eu não / num / <b>NUM FARIA SENTIDO essa questão de eu querer trabalhar na escola indígena, né (...)</b>

O que temos revelado aponta para uma professora de língua inglesa implicada na aprendizagem de línguas (portuguesa, patxohã, espanhola, inglesa) e na educação, especialmente indígena, em que ela parece encontrar satisfação.

Há um engodo no título deste subitem, não há como saber se quem nasceu primeiro foi o amor à(s) língua(s) ou à educação (diferenciada). Muito possivelmente, a maneira de ver a(s) língua(s) já estava intrincada na maneira de ver a educação e vice-versa. Pode ser que a própria língua inglesa que está sendo ensinada seja ela também *diferenciada*? Cabe

retomarmos tanto o conceito derridiano da *différance* (DERRIDA, 1991) – no que diz respeito a (re)pensar que a diferença identitária se daria também pela negação (“*não sou estrangeira eu sou, eu faço parte da comunidade*” (87 – Entrev. 3); “*eu não sou estrangeira, eu não sou alheia*” (87 – Entrev. 3); “*eu não PRECISO de um registro na Funai pra dizer que eu sou índia, não preciso disso, né*” (122 – Entrev. 4); “*não é o governo, não é o Estado que vai me dar, eu sinto, eu sou*” (122 – Entrev. 4)) – como as colocações de Hall (2014) em relação a “negociação com nossas rotas”, ou seja, marcando que a ênfase aqui é na multiplicidade de identidades – não em uma identidade singular – e nas conexões ou articulações entre os fragmentos ou diferenças. A identidade como “uma representação estruturada que só alcança o seu positivo através do olho estreito do negativo. Tem que passar pelo olho da agulha do outro antes que possa se construir” (HALL, 1991, p. 21 *apud* GROSSBERG, 1996, p. 89). Ou, como trazido por Mattos (2010), talvez possamos perceber um terceiro espaço, de contato ou tradução entre culturas ou identidades, onde o conhecimento de língua inglesa não se mostre como ameaçador para identidades outras, construídas com base em diferentes matrizes linguísticas e culturais.

### 3.2 O avesso do avesso de uma boa professora

*“Hesitar entre a perfeição e o desastre”*

*(Gonçalo M. Tavares)*

Neste ponto da análise, foco no que pude vislumbrar da relação da professora-participante com o desejo de ensinar língua inglesa em uma escola indígena e com o saber fazer – e no que ela destaca usando palavras tais como: *(in)capacidade, limitação e competência*.

Kamayurá parece bastante vital em sua função. Através do que se pode apreender do (e entre o) que ela diz, há indicações de que se posiciona em relação à profissão em um modo de satisfação que caracteriza um gozo feminino, vivificante (ou gozo dito suplementar).

Para a psicanálise lacaniana, gozo é um termo que se refere a algo além do prazer e que pode, paradoxalmente, até mesmo contemplar alguma sensação não prazerosa para o consciente. Há dois tipos de gozo: o gozo fálico, masculino, e o gozo suplementar, feminino. Vale lembrar que, quando mencionamos os termos “masculino” e “feminino”, não nos referimos, necessariamente, a gêneros, que é algo inexistente em nível inconsciente, desvinculado de qualquer referência biológica ou anatômica.

Para Miller, os diferentes *status* do gozo podem ser assim delineados:

Há um status do gozo que é o do excesso, o gozo-excesso. É nesse nível que, classicamente, aprende-se a fazer a distinção entre prazer e gozo. O prazer traduz um estado de *homeostase*, que indico por meio de uma flecha que se fecha em círculo. Esse estado é rompido por um elemento que ultrapassa os limites do bem-estar, fazendo confluir o gozo e o sofrimento, o sublime e o horrível. Lacan o realçou em seu *Seminário*, livro 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* e o deslindou em seu *Seminário*, livro 16, *De um Outro ao outro*, nomeando-o mais-gozar. Há, porém, um segundo status do gozo que começa no *Seminário 20* e está presente em tudo que se inclui de seu último ensino até sua parte final, o do *gozo-satisfação*, que difere totalmente do primeiro status. O gozo-satisfação é o restabelecimento de uma homeostase superior. Há um funcionamento que inclui o excesso, que o rotiniza. Lacan o chamou de *sinthoma*. Isso é o que do conceito de *sinthoma* invalida, quando não o objeto *a*, pelo menos a orientação que deu origem ao objeto *a*. (MILLER, 2011, p. 109)

Ainda com a tarefa de explicar o que é gozo na teoria psicanalítica e de diferenciar gozo de prazer, Neves e Oliveira (2015) trazem um exemplo proposto pelo psicanalista J.-D. Nasio (1993), que ajuda bastante na compreensão:

Tomemos o exemplo da brincadeira infantil: existe gozo na criança que, cercada de coleguinhas, sobe num telhado íngreme e se deixa embriagar pelo risco de cair. Isso é da ordem do desafio. [...] O prazer é exatamente o contrário. Suponhamos que essa mesma criança, agora relaxada, deixando-se embalar pelo movimento agradável de um balanço. Tudo nela está em repouso e descontração. Mas se, ao se balançar, ela é subitamente tomada pela vontade de conhecer o ponto limite que é capaz de atingir, mesmo com o risco de virar no vazio, o que ressurgente é o gozo (NASIO, 1993, p. 40 *apud* NEVES; OLIVEIRA, 2015, p. 266).

Então o gozo, especialmente o gozo fálico, masculino, caracteriza-se pelo desafio, por querer romper fronteiras, justamente por estar associado ao absoluto, onde não havia castração. O gozo feminino, pelo contrário, ainda que igualmente impossível e que diga de uma satisfação enviesada, não atingido pela proibição, suporta melhor a castração. Essa divisão foi expressa por Lacan (1985) no *Seminário 20, Mais, ainda. Sobre o gozo feminino*, Viltard diz:

Não há equivalência entre o homem e a mulher no tocante à castração porque, se o falo é elevado à categoria de significante e simboliza o sexo do homem, para simbolizar o sexo da mulher “o simbólico carece de material”. Para o homem, a função do pai da horda que goza de “todas as mulheres” assegura uma função de exceção, Um, que não está submetido à castração e a partir do qual pode ser fundado o universal da lei. Para a mulher, as coisas não se passam assim. Não há nenhum conjunto finito dos significantes, como acontecia para o homem: os significantes e o falo como significante da não-relação com o Outro. Há para a mulher um ponto de indeterminação que resulta da ausência do significante sexual. Pela fórmula “a mulher não existe”, Lacan sublinhou esse impossível do universal da mulher. E extraiu a consequência disso, dizendo que há, para a mulher, um “mais-além do falo”, que nem tudo da mulher tem relação com o gozo fálico. Mais-além, ela tem uma relação com um gozo “suplementar”, um gozo infinito, gozo que decorre do significante dessa falha do lugar do Outro. (VILTARD, 1996, p. 223)

Para Freud, educar, governar e psicanalisar são três profissões impossíveis. “É Freud ([1925, 1937] 1976) também que coloca, ao lado da psicanálise e da política, a educação como profissão impossível, cujos resultados são de antemão insatisfatórios” (PEREIRA, 1998, p. 158). Porém, um(a) professor(a) posicionado(a) no gozo feminino, agindo vitalmente em sua função, lidará melhor com as impossibilidades da sua prática profissional. De que maneira? Inventando maneiras de driblá-las. Ainda que enxergue as limitações, as barreiras e esbarre em sua própria castração (*não saber, não ter*), não cederá por isso, encontrando formas criativas de lidar com a interdição. É o caso da professora-participante desta pesquisa, como é possível perceber no recorte R-13:

<b>R-13 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
63) Entrev. 2	Ca: O quê que te incomoda?
64) Entrev. 2	Kamayurá: Tem, às vezes eu, <b>eu esbarro assim, é / muitas vezes, né, com, na MINHA PRÓPRIA incapacidade</b> que às vezes você esbarra nisso, nesse, coisa básica, agora no Fundamental 2 até que não muito, mas no Ensino Médio? Que no Ensino Médio você tem que estudar muito mais. Eu gosto MUI: : TO e funciona com eles de eu ler o texto e depois saber o texto assim quase que, que eu tá falando ((“quase que eu tá falando” é dito em tom baixo)) mesmo de cor e quando você lê o texto inteiro pra eles impressiona, isso demanda mui: : to tempo, demanda base, às vezes falta um / uma dinâmica porque você joga no <i>Google</i> lá vai ter uma aula, mas aquela aula não serve pra mim, cê entendeu? Aquela aula não vai servir pra mim. <b>Eu já olho, tem mil aulas de inglês no Google, mas ela não vai se encaixar, nenhuma delas, nenhuma daquelas mil vai se encaixar na realidade que eu tenho hoje. Então isso é uma LIMITAÇÃO</b> , que ê, eu: : <b>pretendo, eu tô me estruturan: : do assim, a minha vida</b> , agora os meus filhos estão um pouco mais crescidos, a vida tá menos corrida, <b>pra poder::: investir mais nessa questão. Da minha formação mesmo, que às vezes me atrapalha / quando você tem mais formação, mais recurso, você consegue até, você consegue ser melhor, né. ///</b>
65) Entrev. 2	Ca: Então o que tá te, o que te incomoda mais são essas questões a ver com você /// com talvez com o ensi: :no, essas, essas questões
66) Entrev. 2	Kamayurá: I: :sso. Eu queria tá melhor preparada / hoje, entendeu? Ma: :is bem preparada do sentido tanto de <b>saber mais como de ter mais, é / vamos dizer assim / é capacidade mesmo, é competência, mais recurso eu pensar mais, FALTA</b> recurso, né, isso a gente sabe que <b>falta recurso / se você for perguntar pra alguém que trabalha</b>
67) Entrev. 2	Ca: Falta recurso?
68) Entrev. 2	Kamayurá: Recursos que eu falo MIDIÁTICOS, porque a gente não tem um projetor, a gente não tem um computador, a gente não tem, eu tô sem <i>laptop</i> , por exemplo, né, que traz planeja a aula, é planejamento agora à tarde, mas eu preferia tá lá em casa, as avaliações eu fiz em casa no meu computador pra poder depois trazer no <i>pen drive</i> e ela

	<p>imprime pra mim aí eu, os livros eu levo os que, às vezes, né, lá, então fazer o AC aqui me incomoda mas é isso vai refletir que horas? Aí naquela pergunta que você fez, <b>EU VOU PRA SALA DE AULA e eu vejo que falta isso, aí pra quando a gente não tem os recursos? Quando: : é / PRECISA que seja diferenciada aquela sua aula, você se vê, é / EU, por exemplo, né, eu me vejo assim na OBRIGAÇÃO de buscar mais porque eu não posso parar porque não tem recurso, eu não posso parar porque não, né, não tive curso, não posso parar porque a janela tá me atrapalhando, eu me sinto sempre na obrigação de aprender uma forma de DRIBLAR aquela limitação porque pode ser que essa mudança, assim como foram todas as mudanças da aldeia, demore 5, 10, 15, 20 anos ou gerações ((há muito barulho no local porque sempre há estudantes correndo e conversando ou gritando no pátio)). <b>Eu não posso esperar uma geração pra fazer uma aula melhor, né, então isso às vezes me incomoda</b></b></p>
--	--

Quero indicar que percebo nos dizeres de Kamayurá que há um ideal totalizante, como se a falta que ela sente, no contexto do trabalho, pudesse ser suprida com mais recursos midiáticos/tecnológicos e com algum curso que a capacitasse *mais*. O que mostra também que oscila entre o gozo fálico e o suplementar. Ora, a formação docente não garante o êxito, como demonstram algumas pesquisas (ver CAVALLARI, 2011; PEREIRA, 2016; SÓL, 2015 e outros). O que há de vital no dizer de Kamayurá é que, apesar de achar que poderia haver maior sucesso *se tivesse, se soubesse*, ela não está esperando para agir já no presente, com entusiasmo e inventividade. Ou seja, há indícios de que está sabendo lidar com a falta em vez de buscar (ou não buscar, o que acontece frequentemente) desesperadamente tamponá-la, ainda que interessada em aprimorar seus conhecimentos, tanto da língua inglesa como da educação, principalmente aquela com a qual mais se identifica: a educação diferenciada e específica direcionada a povos indígenas.

Outro ponto a destacar do recorte acima é que, para Kamayurá, a educação pode ser onde ela encontra o ativismo indígena de alguma maneira, seu modo de gozar, ou seja, seu sint(h)oma. Trago, novamente, o trecho da entrevista em que perguntei a Kamayurá se ela achava que ensinar inglês na escola indígena é diferente de ensinar inglês na escola não-indígena e ela respondeu que sim, do contrário não faria sentido: “*Sem dúvida, sem dúvida, porque senão eu não / num / NUM FARIA SENTIDO essa questão de eu querer trabalhar na escola indígena, né*” (39 – Entrev. 1). E, em outro momento, já mencionado, da mesma entrevista: “*eu queria trabalhar nessa escola, eu queria trabalhar com aqueles alunos, eu queria trabalhar com os índios daqui*” (15 – Entrev. 1). Esses dizeres deixam escapar que Kamayurá certamente não estaria satisfeita ensinando língua inglesa em uma escola não-

indígena, o que é indicativo do seu modo de fazer como professora de língua inglesa como sintomático (professora de língua inglesa alocada em uma escola indígena). De acordo com Pereira, em um trecho que deixa mais claro o que seria a mestria como sintoma para a psicanálise e sua relação com o gozo:

Se o sintoma for mesmo o que o sujeito tem de mais real, talvez estejamos agora em condição de entender a função da mestria como sintomática. Não se trata da mestria em geral, nem de toda função de mestre, tampouco de algum preceito universalista, mas de modos estritamente singulares de professores a exercerem. Cada professor a efetiva sob o peso real de seu sintoma, ou seja, sua docência é um modo de ser do seu próprio sintoma. Isso significa que, em outros termos, a função de mestre talvez seja uma maneira bem singular de expressá-lo. Estamos nos referindo a algo muito próprio, essencialmente particularizado, por demais peculiar, que leva alguns professores a fazerem de seu ofício uma “formação de compromisso” que reconcilia essas duas forças que o sintoma reúne: restrição e gozo. (PEREIRA, 2011, p. 121)

Eu diria, retomando a citação do início dessa subseção: uma boa professora ou um bom professor hesita entre e diante da perfeição e do desastre sem (tanto) medo, “ (...) diante desse avesso que diz do inconsciente freudiano, não recua, mas também não insiste em técnicas vazias, não explica e não responde àquilo que não tem resposta apenas para aliviar o seu mal-estar, bem como o dos que estão a sua volta” (PEREIRA, 1998, p. 177). Tal professor(a) suportaria o ato de educar e suas (im)possibilidades. Mesmo sem se dar conta disso, não paralisaria entre o desastre constitutivo da profissão e a perfeição impossível de ser alcançada.

### **3.3. A babel do inconsciente - estar entre línguas-culturas**

Neste tópico, buscamos observar se há nos dizeres de Kamayurá e nas suas atividades pedagógicas indícios de estar em um lugar intersticial, ou seja, se se encontra “*in-between*”, entre línguas-culturas.

Kamayurá narra sua trajetória com relação à sua formação para tornar-se professora de língua inglesa da seguinte maneira: primeiro, fez um curso técnico de Turismo, no qual estudou as línguas inglesa, espanhola e francesa (ela afirma que, então, gostava mais da língua espanhola, como pudemos observar no recorte R-10); depois, uma graduação em Letras Vernáculas (língua portuguesa). Trabalhando em uma multinacional, teve a oportunidade de fazer um curso gratuito de língua inglesa, o qual concluiu em dois anos e meio. Após esse período, passou a lecionar em uma escola não-indígena, porém teve contato com estudantes indígenas naquele local, o que, segundo ela, fez com que se interessasse pela educação

indígena e “*entendesse desde sempre*” que era a forma de trabalhar na escola, era como professora de língua inglesa (quando surgiu a oportunidade para Kamayurá trabalhar na EIP havia vaga apenas para um(a) professor(a) de língua inglesa).

Quando perguntei sobre o uso do patxohã em sala de aula, tivemos a seguinte discussão:

<b>R-14 Entrevista 02 – 11/05/2018</b>	
71) Entrev. 2	Ca: Você usa o patxohã na sala?
72) Entrev. 2	Kamayurá: <b>Sim, uso mui: : to o patxohã na sala de aula.</b> E eles acham, <b>tem uma parceria ótima com o X’. X’ ele é professor de patxohã</b> , não é só X’ também, tem o X”, e os nossos dois professores de patxohã e a gente, mas o X’ é porque ele fez Língua: : Ingle, ele fez LINGUAGENS, né, e por ele ter feito Linguagens, a formação dele, <b>ele estudou bastante inglês, então tem hora que ele fala assim “Kamayurá, hoje eu dei aula de inglês na minha aula de patxohã” e aí eu falo com ele “X’, hoje eu dei aula de patxohã na minha aula de inglês”, entendeu? Porque de repente quando eu peço pra eles passarem para o patxohã / é lógico que eles vão usar o português como ponte, mas quando eles passam direto para o patxohã isso faz mais, um pouco mais de sentido ///</b>
73) Entrev. 2	Ca: <b>/// Você num, num faz assim / essa mesma parceria com a professora de português não?</b>
74) Entrev. 2	Kamayurá: <b>De por, eu faço ma: : is mesmo é com o patxohã.</b>
75) Entrev. 2	Ca: Com o patxohã
76) Entrev. 2	Kamayurá: É, acontece muito mais com o patxohã. Com as outras matérias / num acontece tanto assim, ainda não acontece. Vez por outra, dependendo do projeto que a gente começar, já fizemos projetos assim, mas não tem acontecido / na atualidade não. É mais o patxohã.
77) Entrev. 2	Ca: É / eu tô te perguntando porque, assim, como / se tratando de línguas, né,
78) Entrev. 2	Kamayurá: I: :sso
79) Entrev. 2	Ca: E na escola tem esses três, patxohã, a aula de patxohã, a aula de língua inglesa e a aula de língua portuguesa, aí eu tava querendo entender melhor por que que você elegeu patxohã pra fazer essa parceria mas não tem nenhuma com a língua portuguesa
80) Entrev. 2	Kamayurá: Até então não. É / <b>assim o patxohã é por questão da especificidade, né, a especificidade então do patxohã ele é, eu tô dando uma aula de inglês</b> e, uma coisa bem interessante, é / graças a Deus, eles respeitam mui: : to como professora de inglês, tá, mas EU ficar falando em inglês o tempo inteiro, eu saudar uma autoridade em inglês aqui é um desrespeito, cê entende isso? Então quando eu uso o patxohã eu tô dizendo assim “eu respeito”, tá, eu respeito e eu sei um pouco e a gente tá, a gente é igual, nesse sentido aí, de valorizar pra também conquistar pra que eles se sintam à vontade na aula de inglês /
81) Entrev. 2	Ca: É / quando você fala autoridade é autoridade política, é isso?
82) Entrev. 2	Kamayurá: É, na nossa aldeia a cozinheira também é autoridade, na

	<p>nossa escola, né, a nossa cozinheira, o nosso porteiro, então se eu chego e falo “<i>Good morning, X</i>” e aí X vai olha pra mim e ele vai falar assim, olha pra minha cara, né ((Kamayurpa ri)) e aí ele vai falar em patxohã e aí eu vou falar em patxohã também, entendeu? Então as autoridades aqui entre nós, temos uma maneira diferente de ver a autoridade, não é só o cacique, não é só o professor, é o voto do porteiro, o voto da cozinheira, o voto de quem [inc.] fala ele é tão importante quanto o da diretora ///</p>
--	--

Por ora, quero apontar desse recorte que parece haver uma *especificidade* (palavra usada por Kamayurá) na língua patxohã que é compatível com alguma especificidade da língua inglesa, mas possivelmente não é compatível com a língua portuguesa, segundo a maneira de Kamayurá ver o ensino dessas línguas na EIP. Para Kamayurá, faz mais sentido que os estudantes traduzam do inglês para o patxohã do que do inglês para o português (“*Porque de repente quando eu peço pra eles passarem para o patxohã / é lógico que eles vão usar o português como ponte, mas quando eles passam direto para o patxohã isso faz mais, um pouco mais de sentido*”).

Quando estávamos no intervalo para o lanche, deixei o gravador desligado. Kamayurá me convidou para lanche com ela, no pátio. Em um momento descontraído em que estávamos tomando sopa, ela chamou o professor de patxohã X’ para me apresentar a ele, sem saber que eu já o conhecia da EIP, dos poucos momentos de conversa que tivemos (como quando ele me contou do grupo de pesquisa da língua e história Pataxó – o Atxohã) e da aula de patxohã que assisti. Como destacado por Cavalcanti (2006), é justamente no intervalo entre aulas (ou no final delas) que acontecem as ricas conversas informais e é então que podemos perceber o quanto é importante ter os diários de bordo e clínico à mão. O ônus que se paga em um contexto de pesquisa aplicada é o de nem sempre poder estar com o gravador ligado e ter que gerar registros de diversas maneiras, respeitando, é claro, os preceitos éticos da pesquisa e o que foi previamente acordado entre pesquisadora e participante. A conversa que tivemos, os três, naquele momento, foi riquíssima, pois pude trazer a tona uma das perguntas iniciais desta pesquisa “*qual seria a suposta relação existente entre a aprendizagem da língua inglesa e a patxohã, levando em conta que Kamayurá articula as aulas juntamente com o professor de patxohã?*”. Trago, agora, a transcrição do que anotei no diário de bordo:

<b>R-15 Transcrição do diário de bordo – 16/05/2018</b>
<p>Durante o lanche na escola, tomando sopa, fui apresentada ao professor X’, de patxohã, que me disse a seguinte frase: “se a pessoa não convive, não sabe e não conhece a língua, esta é uma língua estrangeira”. A frase surgiu após Kamayurá ter falado para ele</p>

que eu perguntei o motivo de haver a parceria entre ela e o professor de patxohã, mas não com a professora de língua portuguesa. Após a resposta de X' a essa pergunta, Kamayurá disse: “eu nunca havia pensado nisso”.

Depreendo pelas respostas tanto de Kamayurá quanto do professor de patxohã X' que a relação seria de estrangeiridade, ainda que não se tenha plena consciência disso (destaco que Kamayurá disse: “*eu nunca havia pensado nisso*”). Seria essa a *especificidade* em comum entre a língua inglesa e a língua patxohã naquele contexto? A mim me parece que sim. Pode ser também que tal *especificidade* seja o que não se saiba, o que não foi pensado, no encontro das línguas, o que consistiria, para pensarmos com Prasse (1997), parte importante da diferença significada no real pela linguagem como também aquilo que resiste à diversidade das línguas. De acordo com Iannini e Tavares (2019), seria essa a ideia do que significa o termo freudiano “*das Unheimliche*”: “a profícua contradição do vocábulo alemão nos remete àquilo que causa estranhamento e inquietação, fundamentalmente, por tocar algo ‘familiar’ e que, por algum motivo ‘secreto’, não poderia ser identificado como tal” (IANNINI; TAVARES, 2019, p. 21).

A questão que quero trazer para balizar esse ponto de vista é que nenhuma língua, afinal, oferece-se como um porto seguro. Acompanhando Coracini:

(...) uma língua não pertence nunca a ninguém, embora tenhamos essa impressão: algo está impresso em nós de que a língua que denominamos materna, a língua que nos constitui enquanto sujeitos, que nos faz sujeitos, nos pertence e, com ela, todos os arquivos culturais que constituem a memória de um povo, do povo que nos acolhe(u). (CORACINI, 2010, p. 143)

Como apontei no aporte teórico, na subseção “Estar entre-línguas”, na qual trouxe um trecho de Melman (1992): não há nada na língua que assegure minha/nossa identidade. Acrescento que o que pode haver, porém, é algo que, pelo menos, assegure uma maneira de desejar.

Partindo agora para a observação de algumas atividades pedagógicas que registrei durante as aulas de língua inglesa que assisti ou que Kamayurá gentilmente cedeu para esta pesquisa, quero destacar o que vi como indício desse “estar entre línguas-culturas”. Primeiro, quero apresentar a primeira página do plano pedagógico para o ensino de língua inglesa na EIP, pois nela se encontra o que achei mais importante: o objetivo geral anual que consiste em “cooperar para o fortalecimento da Identidade Cultural Pataxó, aplicando o conteúdo de Língua Inglesa de modo contextualizado com a realidade indígena”. O documento conta com mais duas páginas que tratam das competências 3, 4 e 5: compreensão oral, produção oral,

conhecimento léxico sistêmico – estruturas gramaticais. Porém, não trazem algo que eu queira destacar, por isso não incluo aqui como figura.

**Figura 10** – Primeira página do plano pedagógico para o ensino de língua inglesa para o 6º ano do Ensino Fundamental 2.

ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ COROA VERMELHA		MATRIZ CURRICULAR - LÍNGUA INGLESA			
Objetivo Geral Anual: Cooperar para o fortalecimento da Identidade Cultural Pataxó, aplicando o conteúdo de Língua Inglesa de modo contextualizado com a realidade indígena.					
ANO EIXO: Produção e Recepção de Textos de Gêneros Textuais Diversificados - I Unidade				Objetivo Geral da Unidade: Cooperar com o Projeto de Incentivo ao Cuidado e Preservação do Patrimônio material e imaterial da Escola.	
COMPETÊNCIA 1: Compreensão Escrita					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e localizar informações gerais e específicas nos textos.</li> <li>Ler, compreender, analisar e interpretar: pequenos diálogos nos quais são utilizados os greetings.</li> </ul>	1. Recepção e compreensão de textos escritos de gêneros textuais diversificados: <ul style="list-style-type: none"> <li>Rótulos de Embalagens</li> <li>Diálogos, utilizando os greetings (cumprimentos e despedidas em inglês);</li> <li>Descrição e identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone.</li> </ul>	Concursos Oficinas Projetos Dinâmicas Semana de Exposição	A voz Piloto Quadro branco	Auto Avaliação Observação Teste e provas escritas Avaliação Oral Trabalhos	
COMPETÊNCIA 2: Produção Escrita/vocabulário					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir pequenos diálogos utilizando os cumprimentos em inglês.</li> </ul>	1. Produção de textos escritos de gêneros diversificados: Diálogos; Cartões postais;	Semana de Expedição Concursos Oficinas Projetos Dinâmicas	A voz Piloto Quadro branco	Auto Avaliação Observação Teste e provas escritas Avaliação Oral Atividade Avaliativa	

Fonte: arquivo da autora, 2018.

É importante destacar o “objetivo geral anual” por já conter o discurso que perpassa os dizeres de Kamayurá – ela afirma considerar a língua e a realidade indígena e, pelo que observei das suas aulas, realmente há um esforço nesse sentido.

Quando perguntei sobre como ela planeja as aulas que chama de diferenciadas, Kamayurá respondeu:

R-16 Entrevista 02 – 11/05/2018	
70) Entrev. 2	Kamayurá: É / é, é / veja bem, a gente pega as ideias, né, [inc.] eu pego, eu tenho, como recurso, eu tenho o livro, eu tenho CD, o CD-ROM do livro, eu tenho a Internet também e sem, pra que ela seja diferenciada eu, eu uso ma: :ioria das vezes, <b>eu lembro a nossa língua / né / o patxohã / e quando eu lembro da nossa língua eu lembro também do nosso vocabulário</b> / eu trabalhei esportes aí eu vou dizer pra eles que <i>running</i> é correr, aí eu não vou achar, nos livros, corrida de maracá, entendeu? Então o que, como que ela vai ficar específica PRA NÓS? Aí eu vou dizer pra eles, vou ter de explicar tu: :do lá corrida,

	<p>como e tal de acordo com o que tá no livro, mas <b>eu vou ter que LEMBRAR</b> e trazer pra ficar mais claro pra eles, “ó, <i>maracás’s running</i>” que é a corrida de maracá, né, <b>eu trago aquilo que ele não vai achar no livro</b>. Os livros têm melhorado, mas, é, ainda num, não é, não atende tanto assim, Então <b>a ESPECIFICAÇÃO</b> realmente, <b>a diferença</b> que, <b>que acontece dentro da aula de inglês é você con::siderar a língua, a realidade e, é / como é que fala, o vocabulário / mais especificamente é isso</b></p>
--	--

A repetição do verbo *lembrar* me chamou a atenção tanto no recorte R-16 como em outro recorte, que apresento na subseção seguinte, na qual discuto algumas questões relacionadas à memória. Por ora, quero focar no que Kamayurá chama de *especificação*: de acordo com ela, seria “*a diferença que acontece na aula de inglês, considerar a língua, a realidade*”. A partir daí a sequência enunciativa deixa escapar um lapso que acho importante levar em conta: “*e, é / como é que fala, o vocabulário / mais especificamente é isso*”. Aqui eu vejo duas possíveis formas de interpretar o que Kamayurá disse: 1) Pensar na dificuldade em se expressar, quando ela busca palavras dizendo “*como é que fala*”, e aqui eu acrescentaria uma interrogação, como se fosse uma pergunta que ela fizesse a si mesma e/ou endereça a mim, buscando encontrar o(s) significante(s) mais preciso(s). 2) Considerar como possibilidade que “*como é que fala*” pode não ser necessariamente pergunta, mas um lapso que “testemunha o encontro da enunciativa com o equívoco que joga em suas palavras” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25), equívoco que apontaria para: “*a especificidade que acontece dentro da aula de inglês é considerar a língua, a realidade e como é que fala*”. O que ainda faz sentido quando associei “especificidade” a “estrangeiridade”: na estrangeiridade das línguas encontradas haveria uma busca de como é que fala.

Gostaria de ilustrar o que estou afirmando a partir de um trecho de Coracini:

Estáramos, então, defendendo a impossibilidade da língua materna no desejo de transformar tudo em estrangeiro? Sim e não. Sim, na medida em que a fenda que se abre expõe o interior (o próprio, o mesmo) ao exterior (o estrangeiro, o outro, o diferente), tornando, assim, impossível o idêntico a si, a pureza do UM que escaparia à contaminação do corpo estranho. Não, pois reduzir tudo ao estrangeiro significaria negar a singularidade, o possível na constituição do impossível, o mesmo na constituição do novo. De fato, queremos mostrar que não se pode defender a exclusividade de um espaço para o maternal ou para o estrangeiro e assim – quem sabe? – encontrar a língua pura de origem. Queremos defender que não há língua pura, homogênea e única; que *é na imbricação do estranho maternal e do familiarmente estranho ou estrangeiro, ou melhor, do estranho familiar* (conferir *unheimlich*, segundo Freud ([1919] 1972)), *que se situam nosso discurso e a possibilidade de (nos) dizer*. (CORACINI, 2007, p. 119, grifo meu)

*O estrangeiro habita em nós*, como nos disse Kristeva (1994). Eu acrescentaria: o estrangeiro *já* habita em nós. É a essa estrangeiridade que me refiro: aquela que nos é tão familiar que, por vezes, nem sequer nos damos conta dela.

No dia seguinte, encontrei novamente com Kamayurá na escola, para outra entrevista. Retomei a pergunta do dia anterior, pois achei que seria importante verificar se teria sido um tempo necessário para alguma elaboração. Importante ressaltar que não mencionei a resposta do professor de patxohã X' e em nenhum momento mencionei a palavra “estrangeira”. Trago o que conversamos, então, no recorte R-17:

<b>R-17 Entrevista 03 – 17/05/2018</b>	
85) Entrev. 3	Kamayurá: Então / é /// eu vejo q / eu vejo, né, a questão do patxohã, <b>a princípio eu pensava mesmo que me envolver com o patxohã por respeitar</b> , demonstrar o respeito, para com a cultura e assim, é / vamos dizer / amenizar a, a repulsa para com o inglês, né. Mostrar assim, ah eu consigo, assim como eu consigo aprender patxohã vocês também conseguem aprender o inglês, embora eu seja professora de inglês. <b>Mas a colocação de X'</b> ((professor de patxohã)) <b>me fez repensar num outro ponto</b> , né, que <b>ele costuma dizer que se você não sabe o patxohã e vem até uma comunidade que sabe essa língua, é / ela se constitui</b> , se configura, no pensar dele, <b>como uma língua estrangeira / então isso me convence</b> . Eu concordo com essa fala dele, né, nesse aspecto assim, então, <b>a questão SIM do respeito, a questão sim do conhecimento e de entrelaçar aí uma busca de ponte, mas também de ser estrangeiro</b> , não no sentido de que ele não vai entender, porque, né, nós aqui, os Pataxó fala o português fluentemente na maioria das situações de convivência, mas em alguns, em muitos momentos, eu me lembro agora, na sala de aula, os alunos costumam nos desafiar falando algumas frases, inclusive assim, joco: :sas, ou, né, bem de sentido duplo, até, pra que se nós não entendermos então a gente vai ficar, assim, é / alheio aquele significado e eles vão rir porque quem entende, né, vai rir e em muitos momentos isso aconteceu e graças a Deus eu entendia o que eles estavam falando e eu respondia
86) Entrev. 3	Ca: Eles falavam em que língua?
87) Entrev. 3	Kamayurá: No patxohã, então <b>acontecia, aconteceu e acontece / algumas vezes, de o aluno ele falar no patxohã entendendo que eu não sei o que ele vai dizer, então pra que eu realmente me sinta como estrangeira e tal qual ele se sente quando eu falo em inglês com ele</b> , mas, assim, na grande maioria dos casos, eu consegui saber o que era e isso foi bom realmente pras duas partes, eles ficam “po: :, professora, a senhora sabe o patxohã” né, então <b>uma vez que eu não sou estrangeira eu sou, eu faço parte da comunidade / né assim?</b> Então eu não sou estrangeira, eu não sou alheia, eu faço parte da comunidade <b>“ah, você sabe patxohã também? Então vamos parar por aqui porque a gente vai respeitar ainda mais você a partir de agora, você valoriza a nossa língua” / então é por aí ///</b>

“*Entrelaçar aí uma busca de ponte*”. (!). No meu ponto de vista, o significante “*ponte*” não poderia ser mais apropriado como metáfora para revelar o entre-lugar linguístico e cultural de Kamayurá naquele contexto de ensino. Interpreto que estar entre-lugares-culturas-línguas quer dizer dessa travessia (CORACINI, 2011a). O entrelaçamento, para além das dessemelhanças, das línguas portuguesa, inglesa e patxohã como um esforço por descobrir uma terceira via, um *terceiro espaço* (BHABHA, 2013; MATTOS, 2010): de contato ou tradução entre culturas ou identidades, em que novas formas de ação e de interpretação se desenvolvem, onde se poderia atingir uma compreensão da natureza híbrida das trocas interculturais.

Retomando a observação das atividades pedagógicas, apresento, a seguir, uma atividade que foi feita em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental 2. Kamayurá fez uma atividade proposta pelo livro didático, porém, adaptando-a. A atividade que o livro propõe é a seguinte:

**Figura 11** – Imagem 1 de livro didático utilizado na EIP, Vontade de Saber Inglês 9º ano, escrito por Mariana Killner e Rosana Amancio, publicado pela editora FTD em 2012.

**unit 1** **Camping trip**

Track 2 Observe the image.

Cultural and fun activities  
**BRAZIL**  
summer program  
December - January

**LEARN ENGLISH DURING YOUR SUMMER VACATION!**

16 summer camps	4 to 19 years old	Sports	English classes
-----------------------	-------------------------	--------	--------------------

**Let's get started!**

**1** Discuss the questions below with your teacher and classmates.

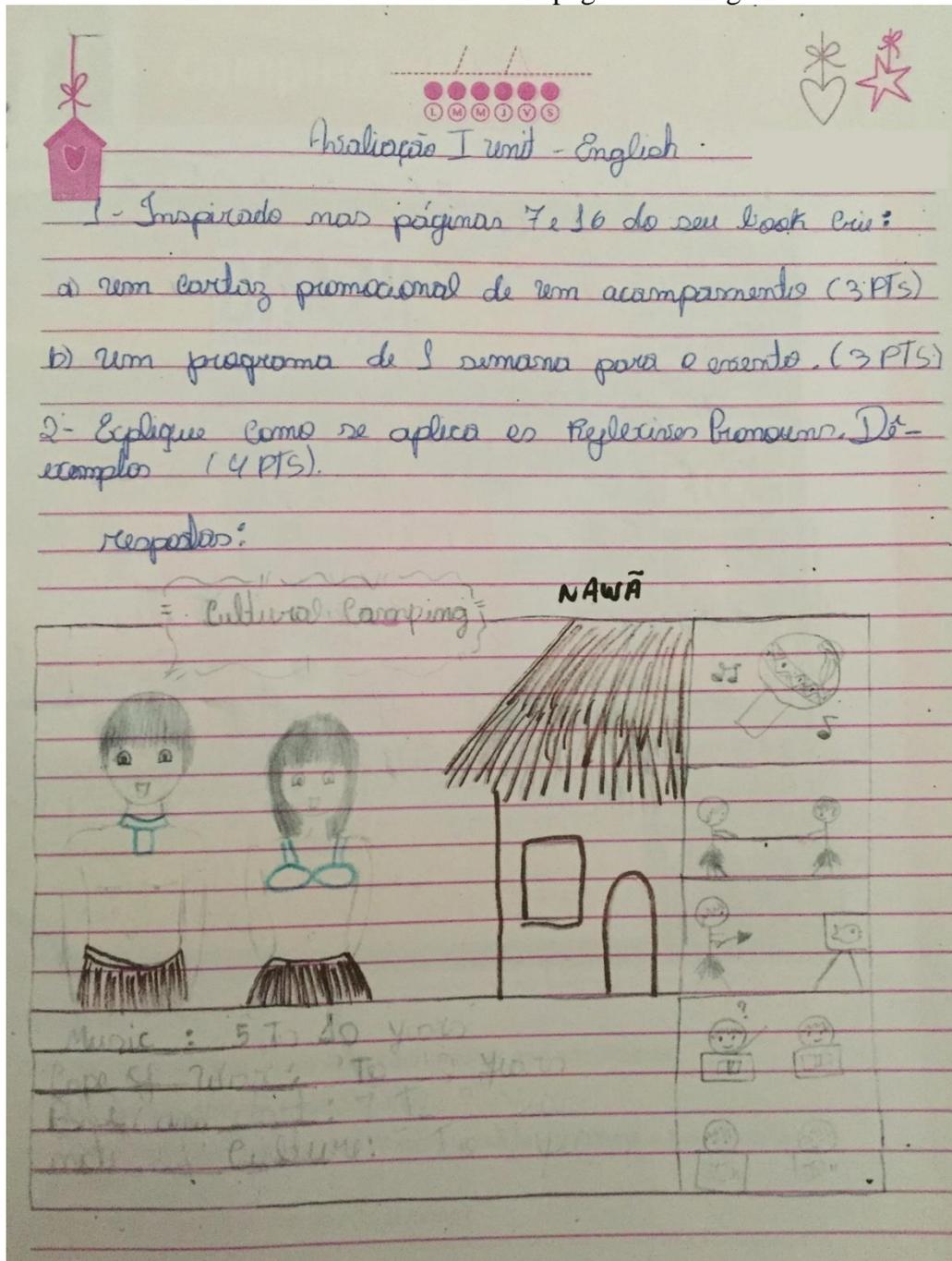
- Have you ever gone on a camping trip?
- Observe the image above again. Would you like to participate in this camping program?
- What kind of activities can you do at camp?

7

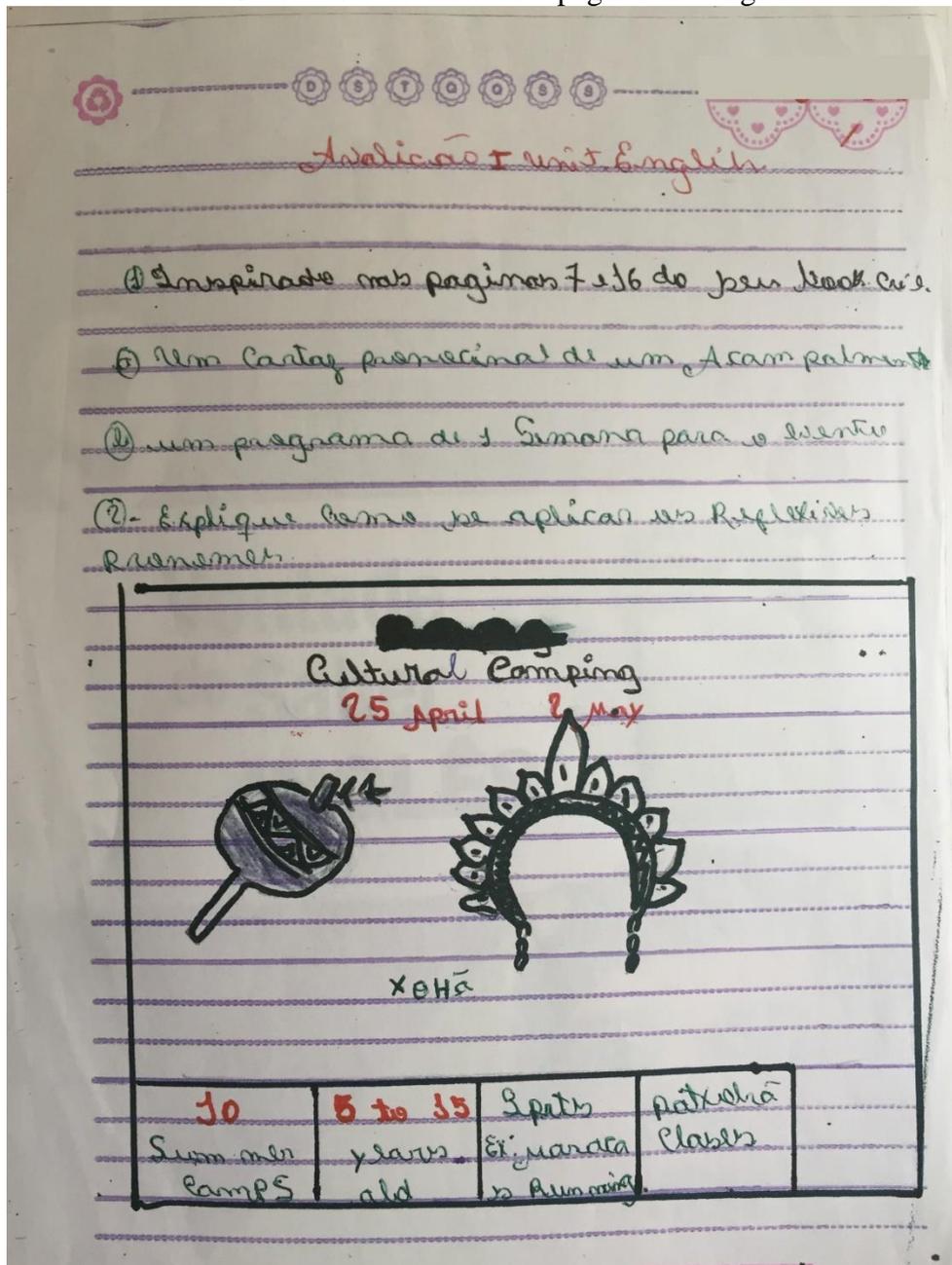


Com base na atividade do livro (mostrada nas **Figuras 11 e 12**), Kamayurá pede aos estudantes para que preparem um cartaz promocional de um acampamento cultural indígena. Por questões de conveniência de espaço, não comentarei integralmente as atividades finais produzidas por todos os estudantes. Trago, como exemplos, o que foi produzido por duas estudantes especificamente:

**Figura 13** – Foto de página do caderno da estudante 1 do 9º ano do Ensino Fundamental 2, da EIP. O nome da estudante foi apagado da imagem.



**Figura 14** – Foto de página do caderno da estudante 2 do 9º ano do Ensino Fundamental 2, da EIP. O nome da estudante foi apagado da imagem.



Fonte: arquivo da autora, 2018.

Pode-se notar que Kamayurá fez uma releitura da atividade proposta pelo livro didático, que ao trazer “*Cultural and fun activities: Brazil Summer program*”, não estava englobando as diversidades culturais que há no Brasil. Apesar das autoras do livro serem brasileiras, os esportes sugeridos na atividade são mais populares nos Estados Unidos da América, mas não tanto no Brasil (por exemplo: *hiking, baseball, basketball*, entre outras). Kamayurá realizou o que está proposto no plano pedagógico (apresentado alhures, na **Figura 10**): cooperou para o fortalecimento da identidade cultural e aplicou o conteúdo de língua

inglesa de modo contextualizado com a realidade indígena. Mas não só isso, ela também foi condizente com sua própria verdade a respeito de como deve ou pode se dar o ensino de língua inglesa naquele contexto. As estudantes produziram protótipos de cartazes, tendo como base o que pensam sobre sua cultura, ou seja, sobre os modos de fazer Pataxó. Ambas trouxeram a imagem do maracá (instrumento musical indígena), no que seria a proposição de uma atividade a ser feita no acampamento: *maracá's running*, desenhos de elementos do vestuário ancestral Pataxó: cocar e tanga e *patxohã classes*. Fazer com que pensem nas representações de sua própria cultura (sendo essas representações aprovadas e reforçadas pelo seu próprio povo) pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Os desenhos e a mistura no uso das três línguas (portuguesa, inglesa, patxohã) apontam para o que Canagarajah (2013) denomina “prática translíngue” (tradução minha para “*translingual practice*”), ou seja, a partir de uma simples atividade como esta é possível evidenciar o monolinguismo como algo ilusório, especialmente em determinados contextos sociolinguísticos, e perceber que pessoas tidas como monolíngues podem transitar (frequentemente o fazem) em meio a uma diversidade de “códigos, registros e discursos”. Por consequência, podem ser revistos conceitos atrelados a uma orientação monolíngue tal qual assimilação da cultura. A língua pode, então, ser vista não como algo que possuímos, mas como algo que fazemos. Como ressaltado por Maciel e Rocha (2015), em uma orientação translíngue, a ecologia de contextos, participantes e textos, realizada de maneira sobreposta e complexa, é importante para a constituição do processo de produção de sentidos e interpretação.

Com isso, não quero negar a importância de considerar a efetividade no ensino/aprendizagem de língua inglesa, no sentido de que aqueles estudantes, no final do curso, possam estar aptos a se comunicar naquela língua nas situações em que precisarem. O que quero apontar, para além disso, é que, talvez, como linguistas aplicados e /ou professores, devêssemos considerar o translanguagem como uma quebra epistêmica no ensino de língua inglesa que reitera a noção de língua como prática local e não considera as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua, como geralmente encontra-se subentendido na ideia de alternância de código (*codeswitching*) (MACIEL; ROCHA, 2015). Claro que há ressalvas e limitações. Uma delas, a meu ver, é verificar com qual objetivo as línguas estão sendo misturadas. No caso da EIP, parece-me que o objetivo é não deixar que uma língua com potencial hegemônico ameace uma cultura local que já sofreu tantos danos.

A questão aqui é que isso chamou a minha atenção na atividade proposta por Kamayurá, mas em nenhum momento o discurso do qual estou partindo para interpretá-las passou pelas conversas que tive com ela durante as entrevistas, o que me leva a pensar que há algo no seu fazer pedagógico que permanece inconsciente. Como dito por Canagarajah:

Os estudos que temos sobre contextos escolares mostram o translanguagem como um fenômeno que ocorre naturalmente. Na maioria desses estudos, atos de translanguagem não são obtidos pelos professores por meio de estratégias pedagógicas conscientes. Eles são produzidos espontaneamente. (CANAGARAJAH, 2011, p. 08)<sup>28</sup>

Agora, o fato de Kamayurá ter optado por fazer uma atividade diferente da proposta pelo livro didático, ainda que a tenha usado como base, aponta para uma opção decolonial no ensino de língua inglesa, conforme proposto por Kumaravadivelu (2016), pois se trata de uma ação orientada para resultados e não apenas “elaboração intelectual”. Além de não aceitar passivamente um material didático padronizado, Kamayurá falou que tem o sonho de desenvolver um material didático específico, como pode ser visto nos recortes seguintes:

<b>R-18 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
105) Entrev. 4	Ca: Aí você poderia narrar como você acha que deveria ou poderia ser uma professora indígena de língua inglesa?
106) Entrev. 4	Kamayurá: É / uma professora com autorização para tal e é interessante porque tem que ser com a autorização daquela comunidade, quando eu digo assim “não estou pronta” é no sentido de que ainda tô aprendendo, mas, graças a Deus, que nesses anos, já são quase dez anos, né, dez anos, é / o que me faz assim estar autorizada, mais preparada, é <b>o convívio</b> , então <b>eu tenho que aprender a conviver com meu aluno, respeitar o meu aluno, mostrar pra ele que vai valer a pena e aí a gente caminha junto porque senão não gera aprendizado</b> , ape, ALÉM DE o professor que queira dar aula na escola e ter a aprovação da comunidade, ele tem que sobretudo ter aprovação do alunado, então, eu acredito assim, que mui: :tos desses, vamos dizer assim, testes, né, eu já tenha passado isso me deixa muito / GRATA e aí é que eu pego uma outra fala minha agora não depende da comunidade, depende de mim, e é essa parte que tá dependendo de mim que eu sinto que eu preciso buscar mais, por exemplo, tecnologias, metodologias, a gente faz e é gerado ali a partir daquela harmonia, se há alguma resistência, né, se há um sentido de diferença, no sentido, ela não é das nossas, ela não é indígena, ou ela não é, ela não fala a língua que eu falo, ela não me aceita, se existe algum senti, sentimento assim por parte do alunado não adianta, que a educação, o aprendizado não vai acontecer porque na escola indígena a autoridade do aluno é muito grande, todo mundo

<sup>28</sup> Tradução minha para: “The studies we do have on school contexts show translanguaging to be a naturally occurring phenomenon. In a majority of these studies, acts of translanguaging are not elicited by teachers through conscious pedagogical strategies. They are produced unbidden” (CANAGARAJAH, 2011, p. 08).

	tem uma autoridade muito grande, e eles opinam de forma muito forte, né, que <b>se precisa haver, primeiro, a convivência, aceitação, e depois a abertura para o aprendizado</b> , graças a Deus nesses anos a gente já conquistou isso, e a parte que não, que faz com que eu pense que não está pronta ainda depende agora de mim, e eu quero estudar mais, é / a gente faz, né, agora há pouco a gente tava falando isso, <b>a gente faz as coisas muito no automático e não percebe, e não vai registrando, e não vai, não vai percebendo o que você tá fazendo, né, eu quero PERCEBER isso, ainda sonho deixar assim um legado que é a cartilha de inglês específica</b> , né, pra: : minha escola, a escola que eu amo que eu tenho trabalhado, eu espero que eu tenha essa oportunidade / ((ri)) ///
--	---

<b>R-19 Entrevista 05 – 29/05/2018</b>	
141) Entrev. 5	Ca: Em vários momentos durante os nossos encontros você me falou sobre a vontade de criar uma cartilha, palavra utilizada por você, para letramento em língua inglesa feita especialmente para os estudantes indígenas. Por favor, você poderia me falar mais sobre essa ideia?
142) Entrev. 5	Kamayurá: ((risos)) Eu sonho e, e sempre compartilho esse sonho, né, com a coordenação da escola porque: : eu vejo que: : como eu falei antes, né, não dá pra, as, <b>não tem aula pronta assim pra educação indígena</b> e alguns materiais que a gente faz até se perdem / depois com a falta de tempo a gente não registra. Eu percebo: : a questão / que / né, lógico vários teóricos já falaram e afirmaram que cê tem que ter, inclusive Paulo Freire, né, que ele fala da palavra mundo, cê tem que partir daquilo da vivência do aluno e isso não tem / na escola indígena, a gente tem a nossa cartilha? Sim, mas ela ainda não é em língua inglesa /// Então, ela / essa cartilha ela traria essa, essas temáticas, entendeu, <b>não seria no sentido de alfabetização, mas textos, por exemplo, nós temos textos hoje do Fogo de 51 a gente tem em inglês, nós temos, é / histórias de aldeias aqui próximas, como jaqueira, agricultura, aroeira, EVENTO que aconteceu, assim, e a gente conseguiu pegar notícia</b> e, e notícia, por exemplo, em <i>sites</i> internacionais, né, que eles noticiaram que era referente a aldeia daqui, pra que eles identificassem, ENTÃO ESSAS COISAS eu creio que dariam uma boa cartilha pra que os textos, hoje eu vejo os textos, os livros de inglês muito massudos, eles têm muita massa, hoje eu não tô conseguindo ler assim trabalhar tudo aquilo então o formato seria dessa cartilha ideal , né, que eu penso, seria um formato, assim, mais leve / e seria também com <b>textos bem direcionados assim pra cultura indígena e pra vivência</b> , lógico, acrescentando, né, os diálogos de compra e venda de artesanato que a gente faz muito comum na EJA, a gente faz então <b>teria que ter essas CONVERSAS que iam gerar uma utilidade no dia-a-dia</b> / de cada um / é um sonho ///
143) Entrev. 5	Ca: E a, seria em português, em inglês, em que língua seria?
144) Entrev. 5	Kamayurá: <b>Eu queria que fosse em português, inglês e patxohã</b> , né, seria assim um sonho meu, fazer um intercâmbio aí com o pessoal do patxohã o Atxohã, né, que eu não sei se é possível, mas tenho que me

dedicar mais a isso, quem sabe no mestrado / vou tentar ((risos))
---

O dizer “*a gente faz as coisas muito no automático e não percebe, e não vai registrando, e não vai, não vai percebendo o que você tá fazendo, né, eu quero PERCEBER isso, ainda sonho deixar assim um legado que é a cartilha de inglês específica*”, aponta para a possibilidade de que Kamayurá não tenha *percebido* ainda com os olhos que vejo as atividades como com potencial de feição decolonial.

Sobre o material didático que gostaria de desenvolver para o ensino de língua inglesa, ela diz que “*queria que fosse em português, inglês e patxohã*” (vemos aqui, novamente, o entrelaçamento das três línguas) e que seria composto por “*textos bem direcionados assim pra cultura indígena e pra vivência*”. O significante “conviver” repete-se bastante em sua fala, o que talvez revele a importância, naquele contexto, de *viver com* os semelhantes, com as diferenças, com as culturas em sua diversidade, abrindo um caminho de revalorização do que se considera como próprio, porém sem necessariamente negar o outro nem deixar evidente que há processos conflituosos de negociação em curso. Nesse sentido, acompanhando Maciel e Rocha:

Entendemos que a prática translíngua, em situações de uso e aprendizagem de uma língua estrangeira, realiza-se como uma “estratégia de resistência” que ocorre a partir da própria prática, revelando-se um exercício de agência e localidade (ou *deep locality*, como prefere Pennycook), dinâmico e transformador, pelo qual os participantes, embora conscientes dos códigos dominantes, criticamente exercem seu direito de imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades. (MACIEL; ROCHA 2015, p. 432)

A partir do que estou enxergando como “estratégia de resistência” na prática pedagógica de Kamayurá é que estou caracterizando-a como decolonizante. Sob a luz da teoria freireana, autor citado pela participante no recorte R-19, talvez isso pudesse ser chamado de “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2011), por exemplo, que é também pedagogia crítica, e que, por conta das singularidades daquele contexto sócio-histórico-cultural, denominei como “letramento decolonizante”.

### **3.4. Brilho eterno de uma mente com lembranças – o que há de traumático em (não) lembrar?**

Uma das características mais visíveis nas aulas de língua inglesa de Kamayurá na EIP é a evocação do passado pela memória. Isso ocorre quando ela traz para a sala de aula elementos da cultura ancestral: lembrança dos vestuários Pataxó, dos instrumentos musicais,

dos grafismos e, claro, da língua patxohã, além de outros aspectos culturais. Retomando o exemplo mostrado, quando em uma simples atividade como a de criar um cartaz para um acampamento indígena – em língua inglesa –, ela estimula os estudantes a lembrarem dos seus esportes tradicionais<sup>29</sup> (*cabo de força, corrida com maracá*).

A noção de memória como processo em construção que propus para este estudo está em consonância com os constructos teóricos sobre trauma (RUDGE, 2009; DAL MOLIN, 2016), assim como com a noção de tempo lógico (LACAN, 1998b) e linha do tempo não orientável, ou seja, como proposto por Derrida (1991), o tempo para além das *formas do presente*, delineados nos rizomas teóricos. Começamos pela análise do que percebi como evocação do passado pela memória, ou seja, do que na teoria freudiana se caracterizaria como memória ativa (GARCIA-ROZA, 1991). Depois, passarei a tratar do que vi como indicação do traumático.

A palavra “*lembrar*” foi usada frequentemente por Kamayurá durante nossas sessões de entrevistas, principalmente quando perguntei sobre como é a aula planejada por ela, como pode ser visto nos recortes R-20, R-21 e R-22:

<b>R-20 Entrevista 02 – 11/05/2018</b>	
55) Entrev. 2	Ca: <b>Como que você descreveria a sua aula?</b>
56) Entrev. 2	Kamayurá: A minha aula
57) Entrev. 2	Ca: É, assim, o contexto
58) Entrev. 2	Kamayurá: Assim fica melhor, o contexto da minha aula. São cinquenta minutos que começa uma interação, né, ali, aquela saudação com eles, aquele, aquele bom dia, boa tarde, boa noite, bem acalorado, como é que foi seu o final de semana ou seu dia, [inc.] que foi, e: : em seguida / se ficou, <b>se o assunto já está em andamento a gente já LEMBRA</b> , né, <b>relembra o que ficou</b> , o que, <b>se o assunto for inicial, a gente lembra em que unidade que tá, eu sempre lembro, eu sempre lembro</b> , o meu nome, <i>good morning</i> , põe a data no quadro <b>sempre tô lembrando e em seguida a gente vai realmente, é / VER O ASSUNTO</b> , aí esse ver o assunto é que ele varia bastante (...)

<b>R-21 Entrevista 02 – 11/05/2018</b>	
69) Entrev. 2	Ca: É / isso tem a ver também com outra coisa que eu queria te perguntar que é <b>como você planeja as suas aulas</b> pra / pra aqui, <b>pra escola pra aqui de Coroa Vermelha</b> , cê falou que as aulas que têm prontas na Internet, prontas assim, tem ideias de aulas, né, mas elas

<sup>29</sup> Os esportes tradicionais indígenas estão recebendo maior visibilidade depois do início da realização do evento Jogos dos Povos Indígenas. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos\\_dos\\_Povos\\_Ind%C3%ADgenas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos_dos_Povos_Ind%C3%ADgenas)> e <<http://mukamukaupataxo.art.br/Jogos-e-brincadeiras>>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

	num servem pra você, <b> você poderia falar um pouco sobre como você planeja suas aulas que você chama de diferenciadas?</b>
70) Entrev. 2	Kamayurá: (...) Aí eu vou dizer pra eles, vou ter de explicar tu: :do lá corrida, como e tal de acordo com o que tá no livro, mas <b>eu vou ter que LEMBRAR e trazer pra ficar mais claro pra eles, “ó, maracás’s running” que é a corrida de maracá, né, eu trago aquilo que ele não vai achar no livro.</b>

<b>R-22 Entrevista 05 – 29/05/2018</b>	
135) Entrev. 5	Ca: <b>Eu gostaria de te pedir para descrever a sua aula.</b>
136) Entrev. 5	Kamayurá: /// <b>Descrever a minha aula ((risos)) de um modo geral, né,</b> porque agora veio na cabeça assim a aula tal turma tal, tal e tal, então descrever a minha aula então entro na sala, né assim?, saúdo os meus alunos se for início de semana eu pergunto a eles o que que eles / como que foi o final de semana, faço aquela interação, né, três minutos de interação e: : aí depois a gente vai e já diz a eles, anuncia, qual é o tema da aula se é uma aula, é, que já é, secundária, ou seja, já tem um tema, né, já foi trabalhado, é a continuação, <b> aí a gente relembra, é o momento de relembrar a aula anterior,</b> “na aula anterior nós ficamos nessa parte desse tema” ou “tem uma atividade pra vocês entregarem” ou, né, conteúdo novo (...)

A palavra “*lembrar*” também aparece em outros momentos de outras entrevistas, mas nos recortes que selecionei o uso da palavra parece revelar com menos opacidade o deslizamento de sentido que ocorre. Nos recortes R-20 e R-21, a palavra “*lembrar*” aparece como constitutiva do *design* da aula de Kamayurá e como aparece insistentemente nesses recortes, dá mais força ao que poderia parecer uma aparição tímida e/ou irrelevante no recorte R-22. Por isso, é preciso considerar como os significantes aparecem e *se repetem* ao longo da cadeia discursiva, indicando a importância do que aquilo pode representar para o sujeito.

Quando Kamayurá diz “*eu sempre lembro, eu sempre lembro, o meu nome, good morning, põe a data no quadro sempre tô lembrando e em seguida a gente vai realmente, é / VER O ASSUNTO*”, a insistência na repetição do significante “*lembrar*” aponta para o quanto é importante que os estudantes não esqueçam o que foi estudado ou “visto” no passado. Certamente ela não lembra apenas o seu nome (pelo que acompanhei na EIP, nenhum aluno havia esquecido o nome dela, frequentemente cumprimentando-a e manifestando carinho com abraços) nem a data. Em relação a “*lembrar*” o que foi explanado na aula anterior, também há uma não-coincidência (AUTHIER-REVUZ, 1998) no seu dizer: primeiro, ela lembra; depois, vai “*realmente ver o assunto*”.

Como já apontei no início desta subseção, o que percebi nas aulas de Kamayurá foi uma busca por trazer para a sala de aula elementos da cultura ancestral. O que quero destacar agora é que pensando, então, na (não)linha do tempo proposta por Derrida (1991), tais elementos ancestrais não estariam estagnados em um passado congelado, mas em movimento novamente no presente, no cotidiano atual daqueles indígenas naquele contexto e podem, já no agora, indicar uma ressignificação futura. Um exemplo forte disso é a língua patxohã, que está sendo re-criada, com base, é claro, no que se conservou registrado, mas também, acredito, nas novas formas de ver a própria língua.

Ressaltei alhures que a memória se faz de história e ficção. Acompanhando Coracini: “A memória será sempre interpretação, invenção, ficção, que se constitui *a posteriori* do acontecimento, num momento em que outros já se cruzaram e fizeram história” (CORACINI, 2010, p. 146). A historicidade indígena é compartilhada por todos aqueles sujeitos que se identificam com um ideal do eu (compartilhado horizontalmente) e que, em conjunto, buscam valorizar arquivos específicos – aqueles de sua cultura ancestral. Percebo que buscam interpretar de acordo com suas próprias cosmovisões, ainda que estas estejam difusas também no que é posto em documentos oficiais, ou seja, numa cultura outra.

Com relação ao traumático, destaco que Kamayurá falou espontaneamente sobre o Fogo de 51 em vários momentos das nossas sessões de entrevistas, porém, quando perguntei diretamente se esse acontecimento é trazido à tona na escola, houve um recuo em sua resposta, como pode ser visto no recorte R-23:

<b>R-23 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
127) Entrev. 4	Ca: <b>É / o Fogo de 51 eu acho que é o mais conhecido a / o genocídio, né, mais conhecido aqui do povo pataxó</b>
128) Entrev. 4	Kamayurá: <b>É</b>
129) Entrev. 4	Ca: Da Bahia. E aí eu <b>queria te perguntar se vocês falam sobre isso na escola, com os alunos</b>
130) Entrev. 4	Kamayurá: <b>Eu tenho ela traduzida pro inglês, eles já traduziram nas aulas de inglês, no Ensino Médio,</b>
131) Entrev. 4	Ca: No Ensino Médio
132) Entrev. 4	Kamayurá: Isso, <b>a gente fez esse link com história, e eles podiam escolher uma aldeia ou uma história da aldeia, né, então alguns escolheram, cada um, cada grupo escolheu a aldeia e um deles foi o Fogo de 51, eles traduziram para o inglês, então a gente fala em TODAS as matérias, não é só na matéria de história, isso toda a cultura indígena perpassa todas as matérias</b>
133) Entrev.	Ca: <b>E como é que foi trabalhar esse assunto na aula de inglês?</b>

4	
134) Entrev. 4	Kamayurá: Foi assim / <b>como eles já tem bastante costume, né, toda vez que se trabalha esse tema, essa questão do genocídio, é, exis, fortalece uma identidade, aí entra uma questão que eu não queria falar</b> , mas é, fortalece assim uma, uma, a identidade mesmo indígena, entendeu, <b>uma é DÚBIO porque à medida que a identidade ela se fortalece também aumenta a ira contra o branco</b> , entende isso? <b>Então é algo assim que eu não consigo fazer uma equação</b> , mas que eu vejo também que não é bom pra nós, entende? A gente não pode se sustentar por muito tempo e é um dos meus medos é esse, se sustentar só com base nessa, nesse ódio ///

Chamou muito a minha atenção Kamayurá ter falado pela primeira vez “*aí entra uma questão que eu não queria falar*”. Depois, na mesma sequência discursiva, ela diz “*uma é DÚBIO*” e “*algo assim que eu não consigo fazer uma equação*”, referindo-se à sua opinião de que tal lembrança do genocídio fortaleceria a identidade indígena, porém também poderia aumentar a “*ira contra o branco*”.

Podemos inferir que essa questão não foi ainda elaborada por ela, que não consegue fazer uma equação, ou seja, possivelmente ainda não compreende como poderia trabalhar tal tema em sala de aula apenas focando o lado que considera positivo (fortalecer a identidade indígena) e retrabalhando (ou desconstruindo) o que parece causar-lhe hesitação (o ódio, a ira). Outro registro importante é o que anotei no diário de bordo no dia 29 de maio de 2018:

#### R-24 Transcrição do diário de bordo – 29/05/2018

Pedi a Kamayurá uma cópia da atividade que foi feita em sala de aula sobre o Fogo de 51 e ela, na minha frente, procurou bastante em seu computador e arquivo de *e-mail*, mas não encontrou onde a atividade estava.

Considero que o fato de não ter encontrado aquela atividade específica, sendo que até então teve boa vontade e até mesmo entusiasmo em mostrar-me todas as atividades mencionadas, é indicativo de que algo ali realmente não está bem “equacionado”.

Confirmando o que havia sido suspeito, o que ficou conhecido como Fogo de 51 atravessa não só os dizeres, mas também a prática pedagógica da professora participante desta pesquisa, configurando-se como evento traumático por ter sido um evento intenso e marcante que estendeu seus efeitos de devastação até a atualidade, possivelmente com impacto psíquico não (bem) representado. Ao propor a tradução de uma das histórias da aldeia para a língua inglesa, talvez Kamayurá esteja metonimicamente recriando as perdas e as dores difíceis (quicá impossíveis) de dizer na língua materna. Desta forma, a memória não se configuraria

como lugar a ser explorado, mas como estratégia de busca de um passado distorcido e/ou reprimido.

Como colocado por Walter, “a memória é um lugar onde são travadas batalhas sobre lembranças individuais e coletivas, bem como sobre seus significados” (WALTER, 2009, p. 67). O ato de rememoração é antes um ato de busca do que de recuperação e pode ter efeito contra hegemônico no discurso de (re)afirmação identitária dos chamados grupos minoritários. A questão de um evento considerado traumático coletivamente é que, ainda que um sujeito não o tenha vivido presencialmente, ainda assim sente seus efeitos como se lá estivesse estado. Isso pode ser observado no recorte R-25:

<b>R-25 Entrevista 04 – 24/05/2018</b>	
121) Entrev. 4	Ca: <b>O que é ser indígena?</b>
122) Entrev. 4	(...) eu não PRECISO de um registro na Funai pra dizer que eu sou índia, não preciso disso, né, então eu me identifico <b>quando conto a história do Fogo de 51, quando você conta</b> , recentemente eu tava, é, é, lendo a história de alguns parentes lá no, ali na, na fronteira da Bolívia, como eles estão sendo usados como mulas pra carregar cocaína e essas coisas então <b>é indígena eu me identifico com essa história, com a história deles, com a, com a história que eu vejo assim puxa, eu não vivi, eu não tava na aldeia, eu não tava lá no dia, sabe, mas eu sinto que os meus antepassados eles estavam / é a semelhança, aí, sim, entra a semelhança física, no caso dos meus antepassados, do meu pai em diante, né, e: : eu, eu olho assim e vejo agora eu entendo porque a minha avó cheirava tanto rapé, agora eu entendo porque o meu avô ficava na roça e é um eureka na minha vida, é uma identificação mesmo, e pra i, e isso não é o governo, não é o Estado que vai me dar, eu sinto, eu sou ///</b>

Kamayurá diz que ser indígena tem a ver com se “identificar” com a história compartilhada e com sentir que a história dos seus antepassados também é a sua. A meu ver, a história ancestral faz parte da constituição da sua identidade, história esta que é fragmentada e composta por rupturas e heterogeneidades. Na busca de uma identificação (com)unitária, a história é recontada, decantada, ressignificada, enfim, retomada e isso tem efeito na(s) subjetividade(s). Em sala de aula, Kamayurá parece oferecer uma variedade de discurso, que escapa das malhas do discurso padrão, no que pode ser parte de um processo coletivo de resistência cultural.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

*“De que vale uma voz sem um ouvido que a receba?”  
(Mulheres que correm com os lobos, Clarissa Pinkola Estés)*

Eu traduziria a expressão “à guisa de conclusão” como “algo que tem a feição de conclusão”. Há aqui outro engodo, usado para oferecer ao leitor algo que não posso: a conclusão *definitiva* de uma pesquisa desta natureza, que se abre, como eu disse em alguns momentos deste trabalho, como um prisma. O que posso é oferecer o fechamento de alguns pontos trazidos/pensados no início, uma tese possível e, finalmente, delinear deslocamentos que podem ter ocorrido ao longo da pesquisa.

A presente pesquisa surgiu a partir das seguintes inquietações: Por que os Pataxó desejam ensinar/aprender a língua inglesa? Qual seria a suposta relação existente entre a aprendizagem da língua inglesa e a patxohã, levando em conta que na EIP a professora de língua inglesa articula as aulas juntamente com o professor de patxohã? É possível que a professora de língua inglesa esteja optando em sua prática, ainda que, talvez inconscientemente, por um letramento decolonizante?

As discussões de tais questões foram feitas com Kamayurá ao longo das nossas sessões de entrevistas, suas respostas trazem marcas da sua subjetividade, ou seja, ainda que entrelaçadas a outros discursos, dizem também de sua singularidade. Uma resposta possível para as perguntas iniciais se coaduna com a tese a que chegamos: há algo de estranho-familiar (*das Unheimliche*) tanto na língua inglesa quanto na língua patxohã, ainda que, na ordem afetiva e mnemônica-identitária, elas ocupem posições diferentes. Durante as sessões de entrevistas revelou-se que a língua patxohã tem lugar de destaque em detrimento da língua inglesa, o que indica uma resistência a um completo assujeitamento do ensino de língua inglesa quando considerado apenas por uma perspectiva monolíngue. Kamayurá busca reavivar a memória cultural em sala de aula e, para isso, oferece também outras variedades discursivas para além do discurso padrão, o que aponta para o que, por conta daquele contexto sócio-histórico-cultural, denominei como “letramento decolonizante”.

Quando perguntei à professora participante qual nome fictício ela gostaria que fosse usado no trabalho para referir-me a ela, o nome escolhido foi “Kamayurá”, nome que um aluno lhe atribuiu e que significa “coragem” na língua patxohã. A meu ver, neste ato estão dois aspectos que, aparentemente singelos, poderiam passar despercebidos, mas que têm enorme relevância na vida profissional de um(a) professor(a): o respeito pelo que pensam os

estudantes e “coragem” como um significante importante. No contexto desta pesquisa, ainda mais. É preciso coragem para se mover através de um tempo-lugar intersticial dentro e entre fronteiras, buscando um ensino de língua(s) estrangeira(s), como é o caso da língua inglesa, especificamente naquele contexto, que ofereça não só a consciência da língua outra, mas também uma variedade discursiva que permita o não assujeitamento e/ou apagamento da sua própria língua ancestral.

A partir do que postula Canagarajah (2013), entendo que Kamayurá traz uma prática translíngue para a sala de aula como estratégia de resistência, ainda que não tenha plena consciência disso (no sentido de ter essa noção elaborada em seu discurso ou uma orientação formal para isso). Tal estratégia pode ser compreendida pela narrativa de vida de Kamayurá, em que se revela a identificação com o pai indígena, com a comunidade Pataxó e, conseqüentemente, com a língua e outros elementos culturais daquela localidade. Outro exemplo é quando Kamayurá traz a informação de que procurou um curso de pedagogia diferenciada, tendo em mente que não estava em busca de uma “educação convencional” desde os tempos da sua graduação em Letras. Kamayurá parece implicar-se no que quer, não barganhando sua responsabilidade com relação às suas aspirações.

Porém, seus *dizeres* surgem fragmentados em seu discurso, tanto quanto seus *modos de fazer* como professora de língua inglesa, o que pode ser indicativo de serem reflexo de sua própria constituição identitária que fragmenta e (re)une revelando o “trans” que atravessa o “multi”. Em um espaço de conflito criativo, torna-se visível a heterogeneidade de linguagens, vozes e identidades, admitidas desde que possam ser “dialogicizadas”, ou seja, desde que seja possível explicitar múltiplas possibilidades de significação constituídas a partir das várias perspectivas culturais em interação. A memória surge como local de cultura e é evocada no espaço escolar, não somente nas aulas da língua patxohã, mas também nas aulas de língua inglesa e em outras matérias em que a iteração de uma história recontada ocorre.

Não fez parte do escopo deste trabalho investigar algum ideal de proficiência linguística, o que exigiria outro aporte teórico, (des)construções a respeito do que significa realmente ser proficiente em uma língua e escutar de que maneira isso se daria na subjetividade. O que caracterizou esta pesquisa foi perceber a relação de Kamayurá com a língua inglesa e nas articulações que faz em sala de aula com a língua patxohã. Nesse sentido, foi possível perceber que ela investe desejo tanto em aprimorar seus conhecimentos nas línguas em que tem contato (patxohã, inglês, espanhol e português), como em dedicar-se a uma educação diferenciada, direcionada a indígenas, onde parece encontrar satisfação, experimentando o gozo vivificante, conseguindo “conviver” (significante repetido

frequentemente por Kamayurá) com a impossibilidade constitutiva de educar. Ainda que, aqui, caiba uma ressalva: o gozo fálico também surge como muito importante para que a professora busque, realmente, capacitar-se mais para estar preparada para ensinar a(s) língua(s) inglesa(s) tendo uma boa noção de como aplicar da melhor forma possível as estratégias de resistência que já podemos vislumbrar em sua prática docente.

No que tange à discussão empreendida nesta pesquisa sobre a noção de sujeito, as não coincidências dos dizeres de Kamayurá ao falar de si revelaram que o sujeito pode mesmo estar lá onde não pensa, nos equívocos da linguagem, sendo marcado pelo seu avesso. Daí pensar a identidade como um projeto, como algo em construção e não fixo e estático, e, com Hall (2014), não se pensar na reafirmação identitária como um retorno às raízes, mas sim como uma negociação com as próprias rotas.

Este trabalho não se configura como uma pesquisa clínica nem com propósitos interventivos, mas uma vez acionadas as bases metodológicas da psicanálise, utilizei o *método de orientação clínica* (escuta flutuante, o que implica uma escuta a partir da suspensão de pressupostos, aberta ao que emerge na enunciação, levando em conta a existência do inconsciente, do desejo e da falta, permitindo, também, tempo e espaço para que o sujeito elaborasse o que viesse à tona), pois, para tanto, retomando Matet e Miller (2007), não se torna necessário um *setting*.

Como indicação de um possível deslocamento subjetivo (que ocorreu no tempo lógico da participante, certamente *a posteriori*) e revelador também da transferência que aconteceu entre participante e pesquisadora, Kamayurá recentemente enviou-me uma mensagem por um aplicativo de mensagens instantâneas em que dizia ter se lembrado de mim e estar cursando uma disciplina de metodologia no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. Talvez aí tenha (re)início a jornada da professora participante no que ela caracterizou, em suas próprias palavras, como querer “*perceber*” o que faz “*muito no automático*”.

De um modo geral, como contribuição para a área da Linguística Aplicada, e especialmente para a nossa linha de pesquisa que é Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, espero poder deixar ver a possibilidade de distanciamento de padrões homogeneizadores, em favor de outra ecologia de saberes em consonância com identidades e epistemes culturais abertas que falam e escutam entre si, possibilitando a emergência de olhares, discursos e fazeres ressignificados.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Angela Caroline C. R. **Teaching Oral Capacity in English to Pataxó Students: A Case Study**. 2016. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras Inglês). Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.
- AMANCIO, Rosana Gemima; KILLNER, Mariana. **Vontade de Saber Inglês: 9º ano**. São Paulo: FTD, 2012.
- ARAÚJO, Fabíola Menezes de. O tempo em Lacan. **Revista Ágora** / Revista do Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 19, n.1, Jan. de 2016. ISSN 1809-4414. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982016000100103](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982016000100103)> Acesso em: 24 out. 2017.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BARNARD, Alan; SPENCER, Jonathan. **Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology**. London: Taylor & Francis Group, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BHABHA, Homi K. Culture's In-Between. In: GAY, Paul du; HALL, Stuart (eds.). **Questions of Cultural Identity**. London: SAGE Publications, 1996. p. 53-60.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BIRMAN, Joel; HOFFMANN, Christian. **Lacan e Foucault: conjunções, disjunções e impasses**. São Paulo: Instituto Langage/Université Paris Diderot, 2017.
- BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó**. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 13, n.1, Jan. de 2017, p. 303-327. ISSN 2238-975X 1. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10433/7925>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. Lisboa: Glaciar; Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014_pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Abingdon: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>> Acesso em: 20 jan. 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª Ed. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Não podemos infligir uma segunda derrota a eles”. In: MIRAS, Julia Trujillo *et al* (Orgs.). **Makunaima grita: Terra Indígena Raposa do Sol e os direitos constitucionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 125-138.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

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

CORACINI, Maria José. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, v. 1, n. 4. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010. p. 141-154.

CORACINI, Maria José. Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si. In: BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Orgs.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 289-312.

CORACINI, Maria José. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2011a. p. 123-140.

COSTA, Ana; POLI, Maria Cristina. **Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise**. Pulsional Revista de Psicanálise. Ano XIX, n. 188, dez. 2006. p. 14-21.

CUNHA, Renata Vieira da. **Artesanato Pataxó: diversidade de materiais, práticas culturais em processo**. 2013. 110f. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EFFPS/dissertacao.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DAL MOLIN, Eugênio Canesin. **O terceiro tempo do trauma: Freud, Ferenczi e o desenho de um conceito**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2016.

DAVID-MÉNARD, M. Desejo. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 114-120.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In:\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. p. 10-36.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, EdUSP, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 39 (70): 257-278, jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a17.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2019.

FISCHER, Rosa M. B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**, n. 20, jul./dez., p. 18-37, 1995.

FORBES, Jorge. **Da palavra ao gesto do analista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** 12ª ed. Barueri: Manole, 2016.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: \_\_\_\_\_. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-113.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (1914) (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In: **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 191-203.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. Impressão, traço e texto. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Vol. 2. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. p. 44-67.

GATES, Henry Louis, Jr. **The Signifying Monkey: A Theory of African-American Literacy Criticism**. New York: Oxford UP, 1989.

GONÇALVES, Emily; MELLO, Fernanda. **Educação Indígena**. Curitiba, 2009.

GROSSBERG, Lawrence. Identity and Cultural Studies – Is that all there is? In: GAY, Paul du; HALL, Stuart (eds.). **Questions of Cultural Identity**. London: SAGE Publications, 1996. p. 87-107.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. The local and the global: globalization and ethnicity. In: KING, A. (ed.). **Culture, Globalization and the World-System**. London: Macmillan, 1991. p. 19-39.

HALL, Stuart. O global, o local e o retorno da etnia. In: \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 77-90.

HALL, Stuart. Globalização. In: \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a. p. 67-76

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. Aculturação. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 45

IANNINI, Gilson; TAVARES, Pedro Heliodoro. Freud e o Infamiliar. In: FREUD, Sigmund. **O Infamiliar (Das Unheimliche)**. Obras Incompletas de Sigmund Freud. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-92.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 1, Junho de 2003, p. 115-138. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40.

KAUFMANN, Pierre. Ideal do Eu. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 255-256.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: \_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. *et al.* (eds.). **Teaching English as an International Language**: Principles and Practices. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. **The Decolonial Option in English Teaching**: Can the Subaltern Act? *Tesol Quarterly*, Vol. 50, n.1, Março de 2016. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/Kumaravadivelu%202016.ppd>> Acesso em: 20 jan. 2019.

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

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 96-103.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. p. 197-213.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 9**: a identificação. Tradução de Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 12**: Problemas Cruciais para a Psicanálise. Tradução de Claudia Lemos, Conceição Beltrão Fleig, *et al.* Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAZARINI, Gabriela. O trabalho e a subjetividade. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 42, dezembro de 2014, p. 61-72.

- LÉPINE, Claude. **O inconsciente na antropologia de Lévi-Strauss**. São Paulo: Ática, 1974.
- MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502015000200411&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000200411&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- MATET, Jean-Daniel; MILLER, Judith. Apresentação. In: **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano. Tradução Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 1-5.
- MATTHES, Maíra. O espaçamento do tempo segundo Jacques Derrida. *Sapere Aude*, Vol. 4, n.7, Belo Horizonte, 1º sem. 2013, p. 245-259.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010.
- MAUSS, Marcel. **Manuel d'ethnographie**. Paris: Payot, 1947.
- MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Tradução de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.
- MILLER, Jacques-Alain. **Perspectivas dos “Escritos” e “Outros Escritos” de Lacan**: Entre desejo e gozo. Tradução de Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- MILLER, Jacques-Alain. **O osso de uma análise**. Campo Freudiano no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar (Org.)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.
- NÁSIO, J.-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- NEVES, Maralice de Souza. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. **Horizontes**, Vol. 26, n. 2, 2008. p.21-29.
- NEVES, Maralice de Souza; OLIVEIRA, Marilene Pereira de. O gozo na aprendizagem da língua inglesa. **Calidoscópio**, Vol. 13, n. 2, p. 264-271, mai/ago 2015.
- NOELS, Kimberly A.; YASHIMA, Tomoko; ZHANG, Rui. Language, Identity and Intercultural Communication. In: JANE, Jackson (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Abingdon: Routledge, 2011. p. 52-66.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 151-194.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**, vol. 1: objetos teóricos. 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 75-94.

PORGE, Erik. Transferência. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 548-556.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**. A clínica lacaniana, ano 1, n. 1, Junho de 1997, p. 63-73.

PRIEUR, Jean-Marie. Observações sobre a linguagem em Psicanálise. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 17-16.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 15-27.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras/FAEP/UNICAMP, 1998. p. 213-230.

RIOLFI, Cláudia. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 85-103.

ROTH, Philip. **Fantasma sai de cena**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUDGE, Ana Maria. **Trauma**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SANT'ANA, Rivania Maria Trotta. **Letramento, escrita de si e identidade**: um estudo de caso. 2013. 161f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini *et al.* 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEDAT, J. Identificação. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 256-259.

SÓL, Vanderlice dos Santos de Andrade. **Educação continuada e ensino de inglês**: Trajetórias de professores e (des)construção identitária. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SOLER, Colette. **Interpretação**: as respostas do analista. *Opção Lacaniana*, n. 13, 1995, p. 20-38.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. **Arte e identidade: adornos corporais Pataxó**. 2012. 92f. (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

VIANNA, Maria da Glória. **Psicanálise e linguística**: encontros e desencontros. Belo Horizonte: Scriptum, 2016.

VIDAL, Lux. Iconografia e grafismos indígenas, uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Grafismo Indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: EdUSP, 2000. p. 13-18.

VILTARD, M. Gozo. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 221-224.

VORCARO, Angela. Psicanálise e o método científico: o lugar do caso clínico. In: KYRILLOS NETO, Fuad; MOREIRA, Jacqueline (Orgs.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. Barbacena, MG: EdUEMG, 2010. p. 11-23.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALTER, Roland. **Afro-América**: diálogos literários na diáspora negra das Américas. Recife: Bagaço, 2009.