

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco

O encontro com o estranhamente familiar (*Das Unheimliche*) na formação de
professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2021

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco

O encontro com o estranhamente familiar (*Das Unheimliche*) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para defesa de tese para o título de doutora em Linguística Aplicada.

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

Orientadora: Profa. A Dra. Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2021

F825e

Franco, Arabela Vieira dos Santos Silva e.

O encontro com o estranhamento familiar (*Das Unheimliche*) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento [manuscrito] / Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco. – 2021.

1 recurso online (214 f. : il., color., p&b.) : pdf.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 186-198.

Apêndices: f. 199-207.

Anexos: f. 208-214.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.
2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Professores de português – Formação – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. 6. Psicanálise – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.824



FOLHA DE APROVAÇÃO

O encontro com o estranhamente familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento

ARABELA VIEIRA DOS SANTOS SILVA E FRANCO

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

Aprovada em 31 de agosto de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves - Orientadora
UFMG

Profa. Dra. Monica Maria Farid Rahme
UFMG

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG

Profa. Dra. Gisele Fernandes Loures
IFSULDEMINAS

Prof. Dr. Ernesto Sergio Bertoldo
UFU

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Fernandes Loures, Usuário Externo**, em 01/09/2021, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Sergio Bertoldo, Usuário Externo**, em 01/09/2021, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves, Professora do Magistério Superior**, em 01/09/2021, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2021, às 08:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 03/09/2021, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0876260** e o código CRC **07B3FDCA**.

*Para meus amores,
Alberto Henrique, Beatriz Chiara,
Erivaldo e Irene*

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus pela existência e por fazer com que a minha falta seja fonte inesgotável de minha energia pulsante.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, à Faculdade de Letras e à Universidade Federal de Minas Gerais por acolherem minha proposta de pesquisa e zelarem pela excelência da formação.

Agradeço à sociedade brasileira que, através da agência de fomento Fapemig, financiou esta pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Maralice de Souza Neves que, desde o mestrado, não mediu esforços para me orientar, mesmo frente às minhas constantes “invenções de moda”. Agradeço a ela também por ser um ser humano extraordinário, e uma mulher que inspira e encoraja outras. Não menos importante, agradeço por sua generosidade, seus sorrisos e amizade.

Agradeço ao Prof. Dr. Bruno Focas Vieira Machado pelo parecer favorável à execução da pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Monica Maria Farid Rahme e à Profa. Dra. Gisele Fernandes Loures por aceitarem o convite para comporem a Banca de Qualificação, e pelas suas significativas contribuições.

Agradeço aos membros titulares da Banca – Profa. Dra. Maralice de Souza Neves, Profa. Dra. Monica Maria Farid Rahme, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, Profa. Dra. Gisele Fernandes Loures e Prof. Dr. Ernesto Sergio Bertoldo – por suas pontuações em minha defesa. Sem dúvida, suas contribuições foram muito relevantes para a escrita final da tese.

Agradeço aos membros suplentes da banca – Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza e Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy – por se disponibilizarem a ler meu trabalho e estarem a postos caso houvesse alguma eventualidade.

Agradeço a todos os amigos e colegas que me apoiaram ao comparecerem à defesa.

Agradeço às professoras Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e Dra. Leina Cláudia Viana Jucá pelas provocações a respeito da formação docente.

Agradeço aos meus pais, Erivaldo e Irene, por todo o investimento de amor que sempre fizeram em mim.

Agradeço aos meus amores, Alberto e Beatriz, por serem a causa-mor do meu desejo de seguir. Obrigada pelo estímulo constante!

Agradeço ao professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz pelo seu perfil acolhedor, tanto no seu campo de pesquisa quanto na sua relação com os pesquisadores.

Agradeço a todos os membros do GT da ANPPEP e do Lepsi-Minas, em especial, ao Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira e à Profa. Dra. Monica Maria Farid Rahme, por serem inspiração através de seus conhecimentos, pelo compromisso com a educação e pelos efeitos que causam nos encontros singulares entre alunos e professores.

Agradeço aos professores Dra. Maria José Coracini, Dr. Ernesto Bertoldo, Dra. Carla Tavares, Dra. Luciane Azeredo, Dra. Ev'ângela Rodrigues, Dra. Ana Cecília Bizon e Dra. Eliana Righi, que participaram como debatedores em eventos acadêmicos.

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa pela parceria e pelo comprometimento com o ensino.

Agradeço aos colegas do PLA/UFMG que me acolheram em seu “espaço”!

Agradeço aos funcionários do Poslin – em especial, à Renata Martins – que, mesmo na pandemia, não deixaram de dar o suporte necessário.

Agradeço aos companheiros de pesquisa, de congressos e de cafés: Jackson, Natália Giarola, Gisele, Valdeni, Vanderlice, Fernanda, Lígia, Carol Aires, Carol Martins, Kely, Rafael, Cleber, Marilene, Natália Leite, Herminia e Kátia. Vocês todos fizeram parte de minha formação!

Agradeço às colegas Ana Paula Duarte, Ana Paula Lopez, Mariana Ruas, Érica Sarsur, Yara Miranda e Clarice Farina por formarem uma rede online de apoio aos estudos durante a pandemia.

Agradeço à amiga Yara Miranda pelas injeções de fé, pela generosidade em compartilhar tanto conhecimento na área de PLA, pelas tardes de estudo nas bibliotecas da UFMG, pelas caminhadas (literais) repletas de discussões filosóficas e por se acostumar com minhas “pausas dramáticas”

Agradeço a todos os amigos – impossível nomear a todos – que se dispuseram a me ajudar, seja com suporte tecnológico, com a leitura de fragmentos da tese, com presença ou, até mesmo, com ausência. Agradeço principalmente pela paciência em escutar meus devaneios psicanalíticos.

Agradeço ao Dr. João Marcos e à Dra. Bárbara, por cuidarem de minha saúde mental.

Agradeço à querida Sandra Mara pela leitura atenta e revisão desta tese. Muito obrigada!

Resumo

Nos últimos anos, temos assistido ao deslocamento migratório de pessoas de várias partes do mundo. São muitos os povos que tentam sobreviver ao caos instalado em suas nações, refugiando-se em países que julgam, se não tão promissores, ao menos onde a fome e a guerra não estejam ceifando tantas vidas. Disso discorrem novas demandas de ensino de língua materna para estrangeiros, cujas condições de formação para tal docências são o mote desta tese. Melhor dizendo, investigamos a modesta formação de professores de português como língua estrangeira (PLE)/Adicional (PLA)/PLAc (de acolhimento) por meio de licenciaturas ofertadas em Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil, visto que há professores atuando na referida área. Dois foram os objetivos desta pesquisa que teve como *corpus* um grupo de 5 professores de crianças imigrantes, matriculadas na Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais: i) levantar a trajetória de formação na área de PLE/PLA/PLAc de tais professoras e ii) investigar qual seria a possível causa do *desejo* (psicanálise) de atuar nessa área por parte de uma dessas professoras. Tendo como referencial teórico a Psicanálise freudo-lacanianana, utilizamos o Método Clínico construído a partir de um espaço de escuta, cujos registros se deram em forma de entrevistas, conversações e diário de pesquisa. Como resultados constatamos: a importante atuação da UFMG, com destaque para o seu Centro de Extensão (CENEX) e a Pós-graduação, na promoção de saberes técnicos e parceria de práticas com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; a relevância do *saber* (psicanálise) *do docente* que só a ele pertence e que não é passível de ser ensinado; que a falta de licenciatura na área não foi empecilho para a formação das professoras, e que o *desejo* de uma das professoras se deve à sua própria *falta* (psicanálise), que no encontro o aluno que também é *faltante*, a busca pelo encontro com algo que lhe é estranhamente familiar (*Das Unheimliche*). Constatamos que a pesquisa psicanalítica pode nos ajudar a operar sobre a Linguística Aplicada, bem como a Linguística Aplicada pode ser promissora para a teoria psicanalítica.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira/Adicional/de Acolhimento. Formação de professores. Linguística Aplicada. Psicanálise. *Das Unheimliche*

Abstract

In recent years, we have witnessed the migratory displacement of people from all over the world. Many peoples have tried to survive the installed chaos in their nations, taking refuge in countries they believe, even not being so promising, are at least places where hunger and war are not claiming so many lives. As an expected outcome, there has been new demands for teachers of their mother tongue to teach it to foreigners, and the paths to become this kind of teacher is what drew the guidelines of our study. In other words, we investigated the modest availability of Public Higher Education Institutions in Brazil that offer the major in teaching Portuguese as Foreign (PFL) /Additional (PAL)/ Welcoming (PWL) Language, whereas there are teachers working in that area. The two main objectives of the research that drew upon data obtained from the sayings of a group of 5 teachers of immigrant children enrolled in the Municipal Education Network of Belo Horizonte, Minas Gerais were: i) to go on a “fact-finding mission” to learn more about their teaching paths in the field of PFL/PAL/PWL, and ii) to investigate what would possibly cause the *desire* (psychoanalysis) of one of these teachers to work in this area. The theoretical orientation of this study was the Freudian-Lacanian Psychoanalysis. Based on the Clinical Method, we developed the methodological to build a data set sourcing from interviews, group conversations and a research diary. Among the findings we point out, firstly, at UFMG, the Language Center (CENEX) of the Letters Faculty and the Post-graduation department are crucial in providing technical knowledge in the area – moreover, it is worth mentioning the relevance of the internship partnership they have formed with the Municipal Secretary of Education of Belo Horizonte; secondly, we highlight the particular importance of the *subjective knowledge* (psychoanalysis) that belongs just and only to the teacher, therefore it cannot be taught; thirdly, lack of major in the area did not prevent the teachers from endeavoring their teaching career, and concerning the *desire* (psychoanalyses) of one of them, we inferred that is *caused by* the pursuit of reviving the encountering with the uncanny – *Das Unheimliche* - (psychoanalyses), which takes place when her *structural void* (psychoanalyses) is uncovered in the face of the voids of the foreign students; lastly, we stress the worth of the psychoanalytic research on Applied Linguistics, and vice-versa.

Keywords: Portuguese as Foreign (PFL) /Additional (PAL)/ Welcoming (PWL) Language. Language Teaching Programs. Applied Linguistics. Psychoanalysis. *Das Unheimliche*

Lista de abreviaturas e siglas

Celpe-Bras	<i>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</i>
CENEX	<i>Centro de Extensão</i>
CIEN	<i>Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant</i>
COEP	<i>Comitê de Ética em Pesquisa</i>
ConCol	<i>Continuação Colaborativa</i>
Educonle	<i>Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras</i>
FALE	<i>Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais</i>
FATEC	<i>Faculdade de Tecnologia e Ciências</i>
FEUSP	<i>Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo</i>
GEPPLA	<i>Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional</i>
I CMBELH/CBPLH	<i>I Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança e no I Congresso Brasileiro de Português Língua de Herança</i>
IES	<i>Instituição de Ensino Superior</i>
LE	<i>Língua Estrangeira</i>
Lepsi	<i>Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais</i>
Libras	<i>Língua Brasileira de Sinais</i>
NIPSE	<i>Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação</i>
PEC-G	<i>Programa de Estudantes-Convênio de Graduação</i>
PL2	<i>Português como Segunda Língua</i>
PLA	<i>Português como Língua Adicional</i>
PLAc	<i>Português como Língua de Acolhimento</i>
PLE	<i>Português como Língua Estrangeira</i>
PLM	<i>Português Língua Materna</i>
RME/BH	<i>Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</i>
RSI	<i>Real – Simbólico – Imaginário</i>
SEVFALE	<i>Semana de Eventos Virtuais</i>
SMED/BH	<i>Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte</i>

UFMG	<i>Universidade Federal de Minas Gerais</i>
UFU	<i>Universidade Federal de Uberlândia</i>
Unicamp	<i>Universidade Estadual de Campinas</i>
Unitau	<i>Universidade de Taubaté</i>
USP	<i>Universidade de São Paulo</i>

Lista de abreviaturas no *Corpus*

CV I	Conversação I
CV II	Conversação II
DP	Diário de Pesquisa
Ent Dominique	Entrevista – Professora Dominique
Ent Maitê	Entrevista I – Professora Maitê
Ent Aléxia	Entrevista – Professora Aléxia
Ent Rebeca	Entrevista – Professora Rebeca
Ent Cecília	Entrevista – Professora Cecília

Lista de Símbolos Utilizados nas Transcrições

SINAL	SIGNIFICADO
...	Prolongamento / fala não concluída
[inc.]	Incompreensível
[#...]	Comentários da pesquisadora
[...]	Anotações de prosódia, respiração, risos, outras
Maiúsculas	Entonação enfática
“Itálico”	Reprodução de discurso direto de terceiros
“Normal”	Citações literais, reprodução de discurso direto que o entrevistado faz da própria fala
Negrito	Partes dos trechos consideradas para análise

Lista de quadros

Quadro 1: PRIMEIROS CAMINHOS PERCORRIDOS POR ESTA PESQUISADORA NA ÁREA DE PLE/PLA/PLAC	33
Quadro 2: EXEMPLOS DE SITUAÇÕES EM TORNO DO TEMA RECORRENTE DA FALTA PONTUADAS NO DIÁRIO DE PESQUISA	53
Quadro 3: TEMAS QUE GUIARAM AS ENTREVISTAS	67
Quadro 4: MEIOS E AGENDA PARA FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	68
Quadro 5: TEMAS PROPOSTOS NAS CONVERSACÕES	72
Quadro 6: DIÁRIO DE PESQUISA - EXEMPLOS DE ANOTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	74
Quadro 7: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS INSTÂNCIAS <i>ISSO</i> , <i>EU</i> E <i>SUPEREU</i> , SEGUNDO FREUD	93
Quadro 8: AS SOBREPOSIÇÕES DOS REGISTROS E SUAS RESPECTIVAS FORMAS DE <i>GOZO</i>	125
Quadro 9: LICENCIATURAS NA ÁREA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	132
Quadro 10: DESLIZES NA CADEIA SIGNIFICANTE – LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA ESTRANGEIRA	135
Quadro 11: LEVANTAMENTO DE ASSUNTOS RECORRENTES, EXTRAÍDOS DOS DIZERES DAS PROFESSORAS	157
Quadro 12: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS COM ENSINO DE PLA E PLAC	158
Quadro 13: PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NAS AÇÕES DA UFMG	158
Quadro 14: EXEMPLOS DE SIGNIFICANTES QUE FAZEM CADEIA COM O SIGNIFICANTE ESTRANGEIRO	172

Lista de Figuras

Figura 1: ALGUMAS NOMEAÇÕES PARA A LÍNGUA	22
Figura 2: A LÓGICA DICOTÔMICA – UNIVERSAL VS PARTICULAR.....	50
Figura 3: O MÉTODO CLÍNICO APLICADO NESTA PESQUISA	59
Figura 4: MAPA CONCEITUAL DA REDE TEÓRICA	83
Figura 5: ESQUEMA L	94
Figura 6: ESQUEMA L DIVIDIDO EM 4 ETAPAS	95
Figura 7: REPRESENTAÇÃO DE <i>WO ES WAR, SOLL ICH WERDEN</i> (FREUD, 1933), A PARTIR DA DIVISÃO DO EU EM <i>JE</i> E <i>MOI</i> (LACAN, [1949] 1998)	99
Figura 8: <i>EU</i> IDEAL E O IDEAL DE <i>EU</i> NO ESQUEMA L	101
Figura 9: REPETIÇÃO E FANTASIA DE COMPLETUDE	103
Figura 10: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	104
Figura 11: SIGNO LINGUÍSTICO DE SAUSSURE	106
Figura 12: CADEIA SIGNIFICANTE	107
Figura 13: A SIGNIFICAÇÃO NO <i>APRÈS-COUP</i>	108
Figura 14: OS LAÇOS ENTRE O <i>SUJEITO</i> E O <i>OUTRO</i>	113
Figura 15: <i>MATEMAS</i> DOS QUATRO DISCURSOS.....	115
Figura 16: REPRESENTAÇÃO TOPOLÓGICA DO <i>RSI</i> E ALGUNS DOS <i>EFEITOS</i> DAS SOBREPOSIÇÕES DOS REGISTROS.....	120
Figura 17: CAMINHOS DE FORMAÇÃO	152

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	21
SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	26
INTRODUÇÃO.....	35
CAPÍTULO 1	47
PERCURSO METODOLÓGICO	47
1.1 A Pesquisa em Psicanálise e a pesquisa psicanalítica	47
1.2 Etapa 1 – O reconhecimento da área	51
1.3 Etapa 2 - Levantamento das ações de ensino, pesquisa e extensão	54
1.3.1 Primeiras ações no Brasil	54
1.3.2 Ações em Belo Horizonte.....	55
1.4 Etapa 3 – Formação do <i>Corpus</i> e o relato de caso.....	57
1.4.1 O método Clínico	58
1.4.2 Técnicas para formação do <i>corpus</i>	65
1.4.3 Conclusão sobre o método clínico.....	80
CAPÍTULO 2	82
REDE TEÓRICA	82
2.1. Quem é o sujeito que a Psicanálise aborda?	84
2.1.1 A estrutura do sujeito - <i>Pulsão, gozo, falta e desejo</i>	85
2.1.2 O inconsciente - de Freud a Lacan	89
2.1.3 O advento do <i>Eu</i> : Esquema L	94
2.1.4 A lógica significante.....	103
2.1.5 Discursos	111
2.1.6 Tripartição Real/Simbólico/Imaginário (RSI): o Nó Borromeano	119
2.2 O <i>Impasse</i> e a sua transposição	120
2.3 Interrogações	128
2.3.1. Interrogando as nomeações PLE, PLA e PLAc.....	131

2.3.2. Interrogando o Ensino/Aprendizagem.....	141
2.3.3. Interrogando a formação.....	149
CAPÍTULO 3	156
ANÁLISE DO CORPUS E CASO DOMINIQUE	156
3.1 Notas sobre a formação das professoras.....	157
3.1.1 Sobre a professora Maitê	159
3.1.2 Sobre a professora Alexia.....	160
3.1.3 Sobre a professora Rebeca.....	162
3.1.4 Sobre a professora Cecília	164
3.1.5 O caso Dominique	165
3.2 Análise do caso Dominique	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
Hipótese	182
CAPÍTULO +1	185
ponto. Final.....	185
Referências	186
APÊNDICE A	199
APÊNDICE B.....	201
APÊNDICE C.....	202
APÊNDICE D	206
ANEXO 1	208
ANEXO 2	211
ANEXO 3	212
ANEXO 4	213

APRESENTAÇÃO

Esta tese é a formalização de uma pesquisa psicanalítica¹ em Linguística Aplicada, inscrita na linha de pesquisa sobre o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, que investigou a formação de professores que ensinam a sua língua materna como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA), sobretudo enquanto língua de acolhimento (PLAc).

Assumir que esta é uma pesquisa psicanalítica representa para nós um movimento de autorização de um modo de operar, a partir da Psicanálise, no campo de investigação da Linguística Aplicada. Ademais, vale destacar que compreendemos que um analista ou um pesquisador em ação não é um sujeito em si, mas um lugar que o sujeito pode ocupar no laço com o Outro².

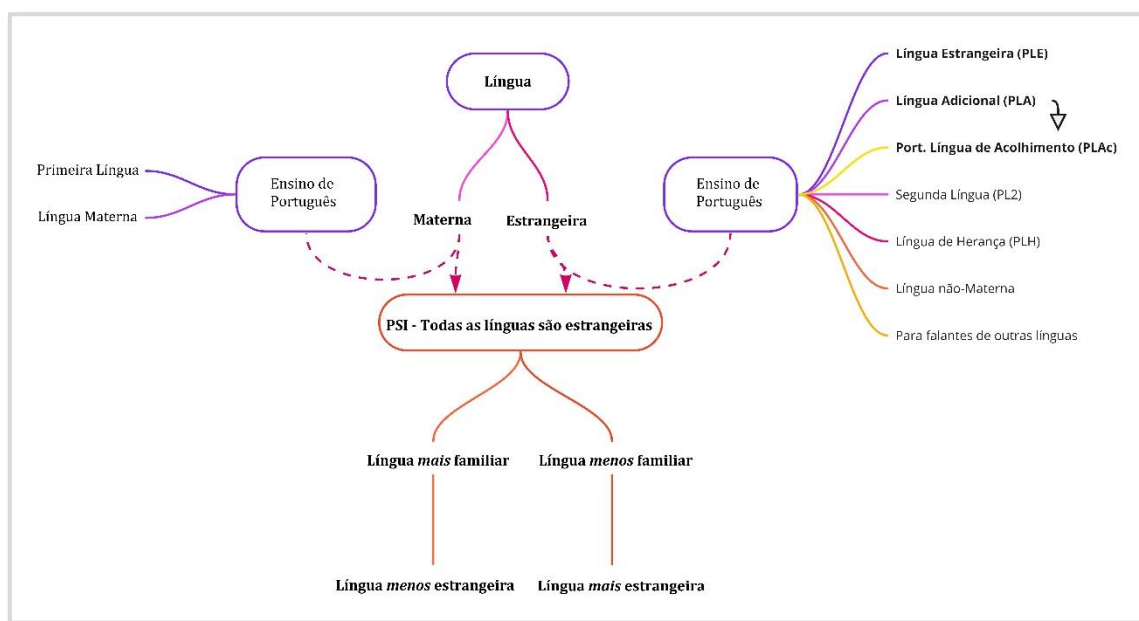
Na *figura 1*, para além do “tradicional” par *língua materna e língua estrangeira*, temos: primeira língua, segunda língua, adicional, de acolhimento, de herança, não materna e para falantes de outras línguas^{3,4}.

¹ Na seção 1.1 trazemos uma breve discussão sobre o que é uma pesquisa psicanalítica.

² Lacan diferencia o *Outro* com letra maiúscula do *outro* com letra minúscula. O “Outro” (grande outro), ou o campo do Outro, que em francês é o representado pelo A (de Autre), foi o termo cunhado por Lacan para se referir àquilo que preexiste ao sujeito e que o constitui, como, por exemplo, a linguagem, a cultura e os valores sociais, e esses podem vir representados na figura de um outro sujeito, mas não se limita a ela. Já o “outro” (pequeno outro) é outra pessoa, um outro sujeito, que assim como ele “não é jamais senão o pontual e evanescente, pois ele só é sujeito por um significante e para um outro significante” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 153).

³ A proposta aqui não é discutir as validades e adequações dos termos, e nem discutir todas as suas nuances, mas sim apresentar as terminologias que são acionadas pelo campo da Linguística e apresentar a noção de língua pelo viés da Psicanálise. Mais adiante, seção 2.3.1, discutimos a lógica da nomeação da(s) língua(s) destacando sua função em relação à subjetivação.

⁴ Os termos “língua de herança”, “língua não-materna” e “língua para falantes de outras línguas” não serão abordados aqui, por não serem frequentes no contexto de pesquisa aqui apresentado.

Figura 1: ALGUMAS NOMEAÇÕES PARA A LÍNGUA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É interessante notarmos que, nos estudos linguísticos, a língua estrangeira tem uma variedade de designações bem maior que a língua materna. Esta tem como outra possibilidade, ser chamada de primeira língua. Mas, vale lembrar, que a língua materna de alguém pode ser mais que uma e que, portanto, a segunda língua de uma pessoa não é, necessariamente, uma língua não materna, ou estrangeira. Esta última, segundo colocam Stern *et al.* (1983), refere-se comumente àquela que é falada fora das fronteiras nacionais, nomeação que se sustenta, assim, em princípios políticos e geográficos.

Outra contrapartida para a língua materna, a chamada *segunda língua*, também tem uma relação com o espaço social e político, quando se trata de sua aprendizagem, isto é, ela é a língua falada não apenas no contexto formal de aprendizagem, mas também pelas pessoas em seu entorno. No Brasil, o termo segunda língua refere-se também à língua portuguesa para as comunidades indígenas e para a comunidade de surdos, sendo que esta tem a *Língua Brasileira de Sinais* (Libras) como sua primeira língua.

Como alternativa às adjetivações de *estrangeira* e de *segunda*, temos a *adicional* que, conforme Clarisse Jordão (2014), parece ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues. Na mesma direção, Leffa e Irala (2014, p. 32) destacam que o termo *adicional* “traz vantagens, porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”. Contudo, há quem pense o contrário, como Edleise Mendes, pesquisadora na área junto à Universidade Federal da Bahia. Segundo ela:

Assumir uma nomenclatura importada, com a justificativa de "incluir através do apagamento da diferença", através da denominação "Português língua adicional", significa deixar de lado as especificidades de cada contexto de ensino/aprendizagem, condições importantes para as políticas educacionais planejadas para eles, sobretudo no interior das instituições, como a Universidade. (MENDES, 2020, p. 420).

Já o PLAc⁵, Português como Língua de Acolhimento, conforme destacam Diniz e Dell’Isola (2020), se configura como uma das áreas de PLA, Português como Língua Adicional, “sensível às demandas de grupos minoritários.” (*Ibid.*, p. 202).

Para Mirelle A. de São Bernardo:

Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

⁵ O termo PLAC surgiu no início dos anos 2000, em Portugal, por conta de um programa social denominado *Portugal Acolhe*, sendo um dos instrumentos de atendimento das necessidades linguísticas dos imigrantes. Segundo Grosso (2010, p. 74), pesquisadora portuguesa, o termo PLAc nos remete a um “elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática”.

Já para a Psicanálise, visto que toda e qualquer língua antecede a entrada do sujeito na linguagem, isto é, lhe são exteriores, todas elas podem ser tratadas como línguas estrangeiras.

Nas palavras da Moraes:

[A] partir da anterioridade lógica da inscrição da linguagem no sujeito, cada um se encontra na Língua Estrangeira de maneira única, a sua, não havendo aí uma simples relação de exterioridade, mas a intermediação do fato anterior de que a linguagem é condição de possibilidade do sujeito. (...) [Assim,] a alteridade comumente atribuída à Língua Estrangeira é uma alteridade radical, ou seja, está presente já na Língua Materna, o que nos permite supor que aquilo que pode apresentar a Língua Estrangeira como diferente ou semelhante não se esgota em uma descrição, uma vez que inclui o sujeito que, a partir de sua posição na Língua Materna, fará a diferença entre as línguas. (MORAES, 2001, p. 47-48).

Em suma, essa é uma visão de língua estrangeira que não se baseia em razões geográficas ou políticas, mas sim na relação do sujeito falante com a língua que antecede a sua entrada no mundo simbólico.

Vale elucidar que esse breve panorama das nomenclaturas ora apresentado se faz necessário, pois, ao longo da tese, elas frequentemente aparecem juntas, separadas pela barra (PLE/PLA/PLAc), salvo falas de terceiros e momentos em que seja relevante destacar uma ou duas das siglas, como tentativa de destacar a impossibilidade de fixação de apenas uma delas; uma vez que, ao relatar a experiência das professoras participantes dessa pesquisa, apresentamos não apenas os seus dizeres, mas também nosso próprio olhar, atravessado pela fundamentação teórico-metodológica da Psicanálise freudo-lacanianiana.

A seguir, apresentamos o memorial da própria trajetória desta pesquisadora, com o propósito de se dar a conhecer como ela chegou ao doutorado na Linguística Aplicada, área de formação de professores de línguas estrangeiras, passando pelo ensino de língua inglesa e chegando ao PLE/PLA/PLAc. Cremos que assim tenha ficado configurado, posteriormente, um convite ao *outro* para buscar traços que identifiquem esta pesquisadora com as sujeitos-professora participantes dessa pesquisa, por meio de sua narrativa.

A pesquisadora se coloca, aqui, como efeito do que a constitui, dentro de seu Tempo Lógico (LACAN, [1945] 1998), o qual abarca três etapas, não necessariamente consecutivas: *o instante de olhar, o tempo de compreender e o momento de concluir*. Nas palavras de Lacan, “o tempo de compreender pode reduzir-se ao instante do olhar, mas esse olhar, em seu instante, pode incluir todo o tempo necessário para compreender” (*Ibid.*, p. 205). É, portanto, um tempo que não coincide com tempo cronológico, e nem com a objetividade, mas que nos convoca a consentir o caráter sempre ficcional de qualquer narrativa.

SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Inicialmente, queremos esclarecer uma questão: por entender que uma pesquisa como a desta tese não se dá de maneira solitária, mas ao contrário, conta com atores diversos, desde aqueles que produziram fundamentos teóricos, aos que foram entrevistados, aos que sugeriram olhares ou que orientou a investigação etc., fiz a opção de produzir o texto dessa tese na primeira pessoa do plural. Tal escolha nos parece reconhecer uma produção sócio-interativa. No entanto, especificamente neste momento em que julgamos necessário abordar a trajetória desta pesquisadora, a partir de agora, opto por fazê-lo na primeira pessoa do singular, até mesmo para que seja possível debruçar o olhar sobre mim mesma, ainda que se trate de uma narrativa sempre ficcional, como afirma Lacan.

Por volta dos meus 5 ou 6 anos, eu costumava produzir sons incompreensíveis “fazendo de conta” que estava falando inglês. Foi também nessa idade que pensei ter descoberto como se traduziria algo do português para o inglês: haveria uma correspondência de letra para letra, isto é, eu pensava que as letras seriam trocadas por outras letras e a partir de uma combinação diferente dessas, ou das sílabas ou das palavras, eu teria a outra língua.

Por volta dos 12 anos meu *desejo* de aprender inglês aumentava e, finalmente, na então 6ª série, hoje sétimo ano, tive minha primeira aula de língua estrangeira. Querendo ter mais aulas, convenci meu pai a me matricular em um curso de inglês. Seis anos se passaram e eu não me sentia confiante para falar, mesmo já estando cursando o preparatório para o primeiro exame de proficiência em inglês.

Quando chegou o momento de prestar o vestibular, não estava certa do que iria cursar, mas sabia que ser professora, depois de muitas experiências não tão positivas na escola, não era uma opção. Iniciei, então, o curso de Ciências Econômicas e acabei cedendo o meu *desejo* de seguir com as aulas de inglês por quase 8 anos. Contudo, mantive

contato com a língua através de revistas, música e filmes, e em 1992 tive minha primeira experiência em um país de língua inglesa.

O curso de Economia proporcionou-me uma visão mais crítica do nosso modo de vida contemporâneo e, lembro-me, que nas aulas sobre o mercantilismo eu ficava imaginando como os povos se comunicavam e nas resultantes influências e mudanças nas línguas ao longo dos séculos. Duas outras experiências também foram marcantes: uma se passou no primeiro período do curso e outra já ao final. Na primeira o professor da disciplina Introdução à Economia, que era um dos poucos daquele corpo docente que fazia doutorado e estava prestes a defender sua tese, foi questionado por um de meus colegas sobre sua escolha de lecionar ao invés de exercer a profissão de economista. Sua resposta se tornou, então, um grande enigma para mim e ainda ressoa em minha memória. Ele disse: “Escolhi lecionar porque quem sabe faz, quem não sabe, ensina”. A segunda experiência foi com outro professor que, durante uma atividade em sala, se aproximou de mim e disse: “Você tem perfil da área da educação”.

Em 1997 me formei, mas não me sentia identificada com a profissão. Extremamente frustrada profissionalmente, resolvi retomar o estudo de inglês. Em 1998 procurei então o curso de inglês do Centro de Extensão (CENEX) da Faculdade de Letras da UFMG, e para minha surpresa, pude me matricular no mesmo nível em que eu havia parado. Costumava andar pelos corredores e ouvir pessoas falando em alemão, italiano, francês... tive a sensação de que havia encontrado, na Faculdade de Letras, o meu lugar.

No mesmo ano fiz o vestibular e fui aprovada. Comecei então a graduação e, já no primeiro semestre, estagiei na área de elaboração de materiais didáticos. No período de férias, como já tinha uma graduação, pude cursar a Especialização em Ensino de Língua Inglesa, também na Faculdade de Letras da UFMG. Em 2001, assim que a conclui, comecei a lecionar inglês na escola onde eu havia estudado e no CENEX da Faculdade de Letras da UFMG.

Na graduação, optei pelo Bacharelado com Habilitação em Inglês e dediquei-me aos estudos da tradução. Como parte da minha formação, participei de dois programas de pesquisa chamados PAD (Programa de Aprimoramento Discente) com as professoras Dra. Cristina Magro e Dra. Heliana Mello e com o professor Dr. Fábio Alves. As reuniões contavam com a participação de alguns alunos da pós-graduação da extinta linha de pesquisa intitulada “*A Inter-relação entre Linguagem, Cognição e Cultura*”. Discutíamos sobre a Relatividade Linguística, a Linguística Antropológica, a Biologia do Conhecer, e procedimentos para o tratamento de línguas indígenas de Minas Gerais.

Estudei também latim, um pouco de francês, italiano e espanhol. Das literaturas escolhi estudar poesia, tradução intersemiótica, adaptação fílmica e literaturas pós-coloniais. Estudos sobre identidade, alteridade e criticidade tiveram uma grande influência na minha visão, não apenas da língua inglesa no mundo contemporâneo, mas de toda língua com *status* de língua majoritária.

Após me formar em Letras, passei seis meses nos Estados Unidos. Retornei e fui aprovada no concurso para o mestrado, na linha de pesquisa que havia feito os programas de aprimoramento discente (PADs) com a professora Dra. Cristina Magro. Meu pré-projeto tratava da aquisição de linguagem por bebês em espaço de rejeição. Diante das dificuldades impostas pelo contexto de pesquisa e de questões pessoais, em acordo com a orientadora, mudei o projeto de pesquisa. Na época ela estava envolvida com as questões da implantação da educação bilíngue Português/tetum no Timor Leste e, influenciada pelos seus relatos e leituras indicadas, propus pesquisar sobre as escolas brasileiras que tinham outra língua além do Português como língua de instrução. Aprofundei-me nas questões do bilinguismo e das políticas linguísticas; porém, faltando poucos meses para a conclusão do mestrado, o *Real*⁶ sobreveio e, paralisada e impotente, não pude concluí-lo.

⁶ Este e outros conceitos psicanalíticos serão abordados no Capítulo 2.

Dois anos depois voltei a lecionar inglês e, em poucos meses, assumi o cargo de gerente de ensino de uma rede de escolas de inglês, aquela na qual eu havia estudado na adolescência. Foram três anos e meio de novas experiências e muitos desafios. Dentre minhas funções, destaco a análise de materiais didáticos, cursos pré-serviço para professores, elaboração de provas e atividades, palestras e *design* de cursos para alunos de 3 anos de idade em diante.

A metodologia que a rede adotava para os cursos infantis era um desafio a mais. Como eu não tinha formação para trabalhar com o público infantil, busquei aprender: fase de aprendizagem por meio de livros, minicursos e, sobretudo, na prática da sala de aula. Assim que me desliguei da empresa, submeti um projeto de pesquisa à seleção do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFMG que propunha uma abordagem crítica na formação de professores para o público infantil.

Dias após minha inscrição para o processo seletivo, compareci a um evento, Letras Debate, com as professoras Dra. Marisa Grigoletto (USP) e Dra. Maralice de Souza Neves (UFMG) - no qual foi discutido processos identitários e imagens de língua estrangeira, a relação da língua e o sujeito. Em minhas anotações tenho em destaque: “Definição de língua materna é também uma composição singular para cada indivíduo”, e “o não chegar ao ideal deixa sempre em falta”. Além disso, as professoras falavam de “Imaginário, Simbólico, Real, Inconsciente, *Falasser*, etc.”, todos eram termos até então desconhecidos por mim. Parecia uma outra língua.

Após a aprovação no processo seletivo do mestrado, os alunos devem indicar suas opções de orientação. Instigada com essa nova possibilidade de falar da relação do aprendiz com a língua, não hesitei em solicitar à professora Maralice que fosse minha orientadora, a qual recusou, a princípio, uma vez que em meu currículo e em meu projeto não havia nenhuma referência às teorias com as quais ela trabalhava. Entretanto, dando-me a oportunidade de justificar minha solicitação, visto que eu já estava tão tocada e convencida de que era esse o novo

caminho que eu desejava percorrer, acabei por convencê-la a aceitar minha solicitação.

Durante o mestrado, fiz um ano de estágio de docência na graduação, participei como monitora em uma outra disciplina e colaborei em dois projetos de formação continuada de professores de inglês: o Educonle - Educação Continuada de Línguas Estrangeiras e o ConCol – ContinuAção Colaborativa, sendo que foi nesse último que desenvolvi minha pesquisa.

No primeiro encontro com a orientadora, que se deu no ConCol, ela mencionou os três ofícios impossíveis apontados por Freud: educar, governar e psicanalisar. Na ocasião meu questionamento era: como são impossíveis, se há educação e há governo? Sobre psicanalisar eu não sabia questionar, pois tudo ainda era novidade; um novo mundo teórico para eu conhecer.

A partir daí, passei a estudar a teoria psicanalítica através de cursos à distância, oferecidos pelo Instituto de Psicanálise Lacaniana – IPLA; de participação em grupo de estudos, conduzidos pela professora Maralice, no *Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais* (Lepsi) da UFMG, além de palestras e muitas leituras. Desenvolvi então minha pesquisa sobre os posicionamentos subjetivos de professores brasileiros de língua inglesa, também licenciados em língua portuguesa, com relação a serem, ou não, bilíngues. Conclui que o espectro com as definições oferecidas pela linguística não era suficiente para o sujeito se classificar como sendo bilíngue, pois o próprio sujeito é um espectro singular desta condição, que varia de acordo com as suas posições discursivas. Mestrado concluído; muitas perguntas pendentes.

No ano que se seguiu, assessoriei a professora Maralice e a uma outra psicanalista, Simone M. Pinheiro, em um projeto de conversação psicanalítica com equipes de professores e equipe gestora de uma escola municipal de Belo Horizonte. Nesses encontros eu transcrevia as falas

dos professores e intervenções das animadoras⁷ e, posteriormente, participava com elas das análises. Foi um trabalho que me proporcionou muita aprendizagem teórica, metodológica e que, principalmente, (re)colocou-me mais próxima da escola.

Participei, então, do concurso para o doutorado na mesma instituição, FALE-UFMG, e fui aprovada com um projeto que propunha pesquisar a educação bilíngue inglês/português, acionando a teoria dos discursos de Lacan. Contudo, no primeiro semestre tive a oportunidade de cursar a disciplina Português como Língua de Acolhimento com a professora Dra. Luciane Corrêa Ferreira e com o professor Dr. Rômulo Francisco de Souza. As discussões ficaram ressoando em mim.

Poucos meses depois participei do *I Congresso Mundial de Bilinguismo e Língua de Herança* na Universidade de Brasília (UnB) e saí de lá ainda mais convencida de que gostaria muito de pesquisar as questões subjetivas relacionadas ao bilinguismo no contexto de imigração no Brasil. A princípio a orientadora rejeitou minha proposta, mas com o passar dos meses aceitou apostar novamente em mais um de meus deslocamentos.

Em 2018, cursei uma disciplinada intitulada *Formação de Professores de Inglês e Educação*, com as professoras Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e Dra. Leina Claudia Viana Jucá, na qual tive também a oportunidade de discutir sobre a formação de professores de Português como Língua Adicional. No ano seguinte, uma colega de doutorado, Yara Miranda, ofereceria uma disciplina na graduação intitulada *Introdução aos estudos em Português como Língua Adicional*, sob a tutoria do professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, e daria início ao *Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional* - GEPPLA.

Apesar de o meu pré-projeto de doutorado ter sido sobre o viés capitalista da oferta de aquisição de língua pelas escolas de ensino básico

⁷ Animador é o termo utilizado para se referir aos sujeitos que se colocam no lugar da escuta e fazem provocações, por meio das falas dos sujeitos participantes das conversações.

da rede privada de Belo Horizonte nos chamados programas bilíngues, vale ressaltar que: ao me deparar com a questão de não haver uma licenciatura em PLE/PLA/PLAc na UFMG, mas haver professores atuando na área; bem como ao estudar sobre a identidade do professor de língua sob os vieses de um olhar decolonial (QUIJANO, 2000) e da pedagogia crítica (FREIRE, 2005), meu interesse se voltou para a valorização de saberes outros (SOUSA SANTOS, 2007). Tais saberes são comumente esquecidos nos currículos de formação dos professores e a estes não habilitam institucionalmente. Explico: Os processos de seleção para docência exigem o grau de licenciatura. No entanto, há outras formações que, também, capacitam o sujeito para a docência. Que fique claro que isso não desmerece a licenciatura, mas apenas valoriza, da mesma forma, outros percursos que qualificam um sujeito-docente.

Trago a seguir um quadro que aponta alguns de meus caminhos para um conhecimento da área de PLE/PLA/PLAc nos três primeiros semestres do doutorado. Ele tem a função de apresentar minhas próprias inserções na área, apresentando um investimento em conhecimento, que não é oferecido/captado apenas por/em uma licenciatura. Aliás, pude perceber na pesquisa, inclusive, o valor da prática na vivência do processo ensino/aprendizagem com a qual me deparei, advindo das professoras que participaram da pesquisa. No *quadro 1*, portanto, apresento uma sequência de eventos que incluem a minha participação em disciplinas, eventos e experiência prática no ensino de PLE/PLA/PLAc.

Quadro 1: PRIMEIROS CAMINHOS PERCORRIDOS POR ESTA PESQUISADORA NA ÁREA DE PLE/PLA/PLAC

Período	Atividades
2017/1º Semestre	Cursei a disciplina da Pós-graduação em Estudos Linguísticos (UFMG) intitulada “Português como Língua de Acolhimento”, com a professora Dra. Luciana Correa e o professor Dr. Rômulo Francisco de Souza (Ementa - ANEXO 1)
2017/2º Semestre	Participei do I Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança e no I Congresso Brasileiro de Português Língua de Herança (I CMBELH/CBPLH), na Universidade de Brasília (UnB) – Tema: Construindo pontes e diálogos entre línguas – culturas no Universo Multicultural e Multilinguístico de hoje. Participei do minicurso intitulado: Análise e produção de materiais didáticos em Português Brasileiro como Língua Adicional (I CMBELH/CBPLH),
2018/1º Semestre	Cursei a disciplina da Pós-graduação em Estudos Linguísticos (UFMG) intitulada “<i>Formação de Professores de Inglês e Educação</i>”, com as professoras – Dras. Andréa Machado de Almeida Mattos e Leina Claudia Viana Jucá (Ementa – ANEXO 2) Fui ouvinte na palestra: <i>Plataforma Aberta de Português como Língua Estrangeira</i> com os professores Profs. Drs. Eduardo Viana da Silva (Universidade de Washington) e Carlos Pio (Universidade da Pensilvânia) Fui ouvinte na Defesa de dissertação de Amélia Neves (UFMG) intitulada “Política Linguística de Acolhimento a Crianças Imigrantes no Ensino Fundamental Brasileiro: Um Estudo de Caso” – Orientação de Leandro Rodrigues Alves Diniz. Apresentei trabalho na <i>Semana de Eventos Virtuais</i> (SEVFALE) – 13ª Semana de Evento da FALE – Tema: <i>Pensar a infância: linguagem e Imaginário</i> – um ensaio intitulado “Crianças refugiadas integradas no sistema escolar brasileiro: alguma possibilidade de promoção do bilinguismo?”

2018/2º Semestre	Cursei como ouvinte a disciplina da graduação em letras (UFMG) intitulada “<i>Introdução ao Ensino de Português como Língua de Acolhimento</i>” (Professora doutoranda Yara Carolina Campos de Miranda sob tutoria do professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (Ementa- ANEXO 3). Como requisito dessa disciplina, lecionei PLAc em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte para duas crianças sírias, uma de 8 e outra de 11 anos. Fui ouvinte no 1º. Ciclo de debates – tema: “Ensino de Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico”, realizado pela Diretoria de Educação Integral, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Participei no Grupo de Pesquisa GEPPLA (Iniciou em 30 de agosto de 2018 – Foram 7 encontros até o final de 2018).
------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desse turbilhão de conhecimento surgiram as perguntas: Como se forma esse professor de PLE/PLA/PLAc? Quem o está formando? Como será para o brasileiro ocupar o lugar de professor nativo, tão problematizado, na área de ensino de inglês? Foram questionamentos que circundaram o foco da pesquisa e que permitiram que eu realmente encontrasse o cerne das minhas inquietações e pontuasse meu objetivo geral com essa pesquisa de doutorado, apresentado a seguir.

E foi assim que eu, Arabela Franco, pesquisadora na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras migrei meu olhar para o ensino de língua portuguesa língua materna, na tentativa de compreender os afetos e os efeitos subjetivos de professores de línguas estrangeiras.

Pronto! Agora os leitores desta tese podem contar com os dados da pesquisadora e compreender os olhares que investigaram o *corpus*; afinal, esta foi, para mim, a justificativa deste relato tão particular.

INTRODUÇÃO

Contextualização

Os fluxos imigratórios para o Brasil não são acontecimentos marcantes apenas na nossa história recente. Ao considerarmos o período histórico a partir do século XVI, após a chegada dos portugueses, seguido do lastimável tráfico de mão-de-obra para o trabalho escravo, o Brasil recebeu milhares de trabalhadores em condições mais atraentes, principalmente europeus, judeus, asiáticos e árabes, sobretudo a partir de meados do século XIX.

As migrações no cenário mundial contemporâneo foram denominadas por Clochard (2007) como “migrações de crise”. De acordo com o Resumo Executivo sobre migração e refúgio no Brasil, publicado em 2019, entre 2011 e 2018, foram registrados mais de 700 mil imigrantes, sendo eles principalmente do Haiti, Bolívia e Venezuela (CAVALCANTI *et al.*, 2019). Nesse mesmo período, foi registrado um acumulado de cerca de 161 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiados⁸. Ressaltamos que para esse apanhado foi considerado apenas o ano de 2018.

Em 2019, recebemos mais 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado⁹ vindos de pessoas de 129 países, sendo que os

⁸ Refugiada é “pessoa que deixa o seu país de origem ou de residência habitual devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, e não possa ou não queira acolher-se da proteção de tal país” (SNJ, 2018, p. 3).

⁹ Na página eletrônica da ACNUR (2020), há informações sobre a solicitação de refúgio, como a gratuidade do serviço e que ela deve ser feita em território brasileiro, seja em uma unidade da Polícia Federal ou em alguma unidade de autoridade migratória de fronteira.

A página eletrônica do *Ministério da Justiça e Segurança Pública* (MJSP, 2020) traz informações sobre a solicitação do reconhecimento da condição de refugiado em português, inglês, espanhol, francês e árabe. (Acesso em abril de 2020)
O protocolo de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado tem validade de um ano, mas pode ser renovado. Nesse período, o solicitante deve comparecer à Polícia

dois países que mais enviaram solicitantes foram a Venezuela e o Haiti, com 65,1% e 20,1%, respectivamente. Dessas solicitações, por volta de 34,5 mil foram deferidas (SILVA *et al.*, 2020).

Vale lembrar que o estudo do Estatuto do Refugiado (BRASIL, 1997) antecede ao fluxo de migração atual, mas foi a Lei de Imigração de número 13445/17 (BRASIL, 2017), promulgada em 2017, que passou a tratar o acolhimento pelo viés dos direitos humanos.

Em 2018 o Brasil passou também a conceder visto temporário e autorização de residência, com o propósito de acolhida humanitária (BRASIL, 2018). Assim, se somarmos o número de imigrantes em condição de refúgio ao de solicitações de visto humanitário e laboral, o número de solicitações é ainda maior. Um percentual destes é constituído por crianças e jovens em idade escolar, de forma que, entre 2008 e 2016, o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras cresceu exponencialmente: passou de 34 mil para quase 73 mil matrículas (UNIBANCO, 2018), levando o governo brasileiro a homologar uma resolução que dispõe sobre o direito:

de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras (...) [as] escolas devem [dentre outras ações] organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes [capacitando] professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; [promovendo] a prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros [e ofertar o] ensino de Português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (BRASIL, 2020).

Vale enfatizar que, dentre as diretrizes elencadas nessa resolução, cabe às escolas organizar procedimentos para a oferta do ensino de PLAc, mas o texto não deixa claro quem deveria ser o profissional responsável por esse ensino, tampouco qual deve ser a sua formação.

Federal para uma entrevista e, caso não fale português, deve levar um intérprete dentro das condições do Termo de Responsabilidade.

No Brasil apenas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem licenciaturas em PLE/PLA; são elas: a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Contudo, conforme apresentam Scaramucci e Bizon (2020), há IESs que, embora não ofereçam essa formação enquanto uma habilitação específica do curso de Letras, vêm desenvolvendo ações de formação de professores de PLAc.

A pesquisa aqui apresentada tratou da formação de professores de línguas estrangeiras, especificamente sobre professores que ensinam sua língua materna enquanto língua estrangeira, sendo, portanto, uma pesquisa que abrange os três eixos da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Justificativa e Objetivo Geral

O tema aqui pesquisado se justifica pela relevância da demanda atual de professores de português para o público de alunos estrangeiros, em condição de refúgio, matriculados na educação básica, e de outras modalidades de acolhimento.

Mesmo não havendo na Faculdade de Letras da UFMG a oferta da licenciatura com habilitação em PLE/PLA/PLAc, há formação de professores nessa área. Assim sendo, propusemo-nos a valorizar outras configurações de formação docente, privilegiando um olhar *sobre/a partir de* um sujeito que se forma professor na sua singularidade¹⁰. Destacamos que, de maneira alguma, desvalorizamos a licenciatura, mas apenas agregamos às prerrogativas da docência outras possibilidades de formação.

Acreditamos ser esse um contexto promissor para a investigação de uma *formação outra*, além da reconhecida licenciatura. Dentre elas

¹⁰ Essa abordagem não despreza os conhecimentos construídos a partir de formações pedagógicas tradicionais, mas parte do princípio de que é necessário se deslocar do discurso dos saberes generalizados (universais) e promover o protagonismo do sujeito e seu saber para a cena da formação. Na seção 1.1, trazemos uma discussão sobre a articulação do universal com o particular na problematização do singular.

uma *antiformação docente* – termo forjado por Voltolini (2018), inspirado no termo *antifilosofia* utilizado por Lacan. Por consequência, propomos ressaltar o sujeito que se forma professor na sua singularidade, legitimando seu percurso de capacitação que não perpassa pela licenciatura, mas que o implica na transmissão de um saber inconsciente que guia as suas escolhas, da ordem do *desejo*. Contrariando o que ocorre, geralmente, não nos propomos a encontrar saídas e soluções, por meio de sugestão de métodos e saberes exclusivamente técnicos.

Pensando em sujeitos, deixamos claro que partimos da premissa, também, de que as subjetividades da pesquisadora perpassam toda a investigação e que suas escolhas são determinadas pelo seu *desejo* inconsciente.

Conforme destaca Iribarry,

dizer que o pesquisador psicanalítico é o primeiro sujeito de sua pesquisa significa dizer que ele está também implicado como um participante importantíssimo na investigação realizada (...) já que é pelo punho do pesquisador que uma contribuição conceitual vai se organizar durante o processo de pesquisa. (IRIBARRY, 2003, p. 122).

Objetivos Específicos

1. Investigar como tem sido feita a formação de cinco (5) professoras de PLE/PLA/PLAc participantes do *Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional (GEPPLA)/UFMG*;
2. Investigar o que parece ocorrer enquanto causa do *desejo*¹¹ de uma dessas professoras, aquela que também ocupa o lugar de formadora de professores de PLE/PLA/PLAc.

¹¹ Como está apresentado na sessão 2.1.3, a causa do *desejo* é aquilo que falta ou excede o *gozo* do sujeito. Essa causa é impossível de ser nomeada, porque pode ser qualquer coisa. Ao escolher um nome para ela, outra falta já se constitui. Assim, o que se busca enquanto causa do *desejo* está relacionada aos modos de repetição do sujeito e em como este nomeia aquilo que diz ser o que a causa.

Referencial teórico

O referencial teórico que embasa esta pesquisa é o da Psicanálise freudo-lacaniana, que privilegia o olhar sobre a singularidade dos sujeitos, os quais são subjetivados pela linguagem. Lançamos mão não apenas dos textos de Freud e Lacan, mas também de autores que com eles dialogam.

As pesquisas psicanalíticas, as do campo da Linguística Aplicada e, ainda, as focadas na interface entre Psicanálise e Educação prezam pela inseparabilidade entre a teoria e a prática. Elas têm por base o reconhecimento de que os saberes não se restringem a campos fechados e isolados¹². Coutinho Jorge (2005) destaca que “Freud acreditava que o ensino da Psicanálise não podia prescindir do estudo de uma série de disciplinas afins, [mas que] isso não significa que a experiência da Psicanálise não seja inteiramente específica e não envolva dimensões e dispositivos próprios.” (COUTINHO JORGE, 2005, p. 13). Nessa mesma visão, Margarete Diniz e Lealce Silva assinalam que:

A Psicanálise apresenta-se como um campo do saber que possibilita o trabalho interdisciplinar com temas da educação, para tratar da questão do sujeito com suas tensões inconscientes diante do saber, visto que permite uma escuta a partir de um lugar de acolhimento das tensões geradas pela demanda do Outro do saber, não escamoteando o que escapa pela fenda do inconsciente – este ainda reticente, desconhecido ou ignorado no âmbito pedagógico. (DINIZ e SILVA, 2012, p. 3).

Assim sendo, a presente pesquisa em Linguística Aplicada pretende, também, somar esforços aos trabalhos que articulam a teoria psicanalítica à educação e ao ensino de línguas estrangeiras, como os trabalhos dos seguintes pesquisadores e, por conseguinte, vários de seus orientandos: Maralice de Sousa Neves (UFMG); Maria José Coracini (Unicamp), Carla Tavares (UFU), Elzira Yoko Uyeno (Unitau), Ernesto Bertoldo (UFU), Juliana Santana (FATEC), Lisiane Fachinetto (FEUSP), Cláudia Riolf (USP), e Marisa Grigoletto (USP).

¹² Ver, por exemplo, Moita-Lopes (2006), Menezes; Silva; Gomes (2009), Sousa Santos (2007), Coutinho Jorge (2005)

Perguntas de Pesquisa

Este trabalho de pesquisa foi guiado pelas seguintes perguntas:

1. Considerando-se que a UFMG não oferece licenciatura em PLE/PLA/PLAc, como tem sido feita a formação dessas professoras?
2. O que parece operar enquanto causa do *desejo* da professora, que também opera no lugar de formadora, de atuação na área de PLE/PLA/PLAc?

Etapas

A primeira etapa da pesquisa contou com a colaboração de diversos colegas e pesquisadores na área de PLE/PLA/PLAc, por meio de palestras, publicações, discussões e até conversas informais, as quais nos levaram a identificar algumas tensões recorrentemente apontadas na área e, por conseguinte, a elaborar as primeiras perguntas de pesquisa.

Na segunda etapa, fizemos um levantamento da trajetória de formação de 5 professoras¹³ que prontamente aceitaram o convite para participar desta pesquisa, colocando em circulação seus saberes, ainda que não-sabidos¹⁴. Na época, elas já tinham alguma experiência no ensino de português para alguma criança migrante matriculada na Rede Municipal de Belo Horizonte e também participavam do GEPPLA/UFMG, *Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional*, criado em 2018, na Faculdade de Letras da UFMG, por uma doutoranda orientada pelo professor Dr. Leandro Diniz. O grupo foi criado como forma de dar continuidade e suporte ao trabalho da disciplina “Introdução aos estudos em Português como Língua Adicional.” Conforme consta na ata de sua formação, seu objetivo é:

¹³ Inicialmente seis (6) professoras aceitaram participar da pesquisa, mas uma delas não entregou o termo de compromisso assinado, por isso não foi possível a inclusão de seus dizeres no corpus.

¹⁴ O saber não-sabido é o saber inconsciente, discutido mais diretamente na seção 2.1.

Discutir trabalhos em PLA e PLAc; proporcionar a continuidade do trabalho de prática de ensino nas escolas; produzir e analisar materiais didáticos para esse fim de forma colaborativa; propor apresentação de trabalhos em congressos, frutos de nosso trabalho e discussões nesse grupo, etc. Esse é um grupo de participação voluntária que não dispõe de bolsas e nem de créditos para os alunos que dele participam. Até o final de 2019 o grupo contou com a participação de alunas da graduação, da pós-graduação, de professoras egressas da UFMG e também de uma representante da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). (GEPPLA/UFMG, 2018).

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da oferta de escuta dos dizeres dessas professoras, por parte da pesquisadora. Os dispositivos utilizados foram a entrevista e a conversação psicanalítica, técnicas que privilegiam um fluxo livre das falas das participantes e uma escuta que não se atém ao que o pesquisador previamente elege como sendo o seu objeto de pesquisa.¹⁵ Tais técnicas são muito utilizadas nas pesquisas na área de educação e linguagem na interface com a Psicanálise, que se orientam pelo método clínico. Utilizamos também um diário de pesquisa, no qual foram registradas as perguntas feitas pela pesquisadora, as suspeitas, e as ocorrências de percalços.

Na terceira etapa, os dizeres das professoras foram analisados sob as lentes da teoria psicanalítica, de forma a tentar construir uma narrativa que desse algum sentido a eles ou desse uma borda ao sem-sentido que nos constitui, estruturalmente, enquanto sujeitos de linguagem que somos.

E, finalmente a quarta etapa, foi a da formalização através da escrita da experiência de pesquisa. Essa é uma tarefa na qual apostamos que algum saber possa ser produzido, e a Psicanálise transmitida, como efeito do método clínico. Nas palavras de Lacan, “eis por que é aqui que se esboça a questão da transmissão da experiência psicanalítica, quando a visada didática aí está implicada, negociando um saber.” (LACAN, ([1956] 1998, p. 49).

¹⁵ Esse tipo de escuta pode ser chamado de Escuta flutuante. Ver seção 1.4.1.3.

A tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro, trazemos a primeira etapa dedicada ao reconhecimento da área de pesquisa e a apresentação das ações de formação oferecidas pela UFMG e, em seguida, tratamos da constituição do *corpus*, apresentando o método clínico e os instrumentos que utilizamos para sua formação, que foram, como já mencionamos, entrevistas e conversações de orientação clínica, e um diário de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a rede teórica em que nos baseamos e, a partir dela, problematizamos o *Impasse* como um possível termo psicanalítico, que ao contrário da proposta subjetiva aqui apresentada, é constantemente atribuído a uma situação de difícil solução para discuti-lo, como um efeito subjetivo frente ‘as essas situações. Além disso, interrogamos as nomeações da Língua Portuguesa no contexto de pesquisa, o ensino/aprendizagem e a formação de professores.

No terceiro capítulo, versamos sobre as trajetórias singulares de formação das 5 professoras-sujeitos de pesquisa, e, como uma tentativa de constituição de uma marca de interpretação que produz e revela a presença do sujeito, (VORCARO, 2010), apresentamos o Caso Dominique e a hipótese formulada a respeito do que parece operar enquanto causa do *desejo* de atuação na área de PLE/PLA/PLAc de uma dessas professoras.

Concluindo apresentamos, as considerações finais da pesquisadora, fechando com um *pseudo* capítulo, o 4+1 – *ponto. Final*, no qual está expresso o *desejo* da pesquisadora de seguir investigando.

Hipótese

Brown (2008), em seu artigo sobre métodos de pesquisa em Linguística Aplicada, defende que uma pesquisa qualitativa exploratória pode ter uma orientação em direção à formação de uma hipótese, e não necessariamente se originar dela. Assim, o pesquisador pode partir de

uma série de questões previamente elencadas, mas deve estar sempre atento ao que pode surgir como novo problema de pesquisa. Essa é uma postura congruente à de Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), pesquisadoras na interface da Psicanálise e Educação, que ressaltam que uma hipótese não é necessariamente o ponto de partida em uma pesquisa em Psicanálise, pois “o essencial é dar a palavra aos participantes e, a partir daí, tomá-la como material de análise” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, s/p.). Mas, vale ressaltar que o colocar-se para ouvir o *outro* está sempre atravessado pela subjetividade de quem ouve, colocando em causa o próprio *desejo*.

As inquietações desta pesquisadora decorreram primeiramente de um pressuposto a respeito da aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), colocado por Ernesto Bertoldo (2009). Segundo ele,

a aprendizagem de uma LE requer do aluno uma demanda psíquica¹⁶ considerável, uma vez que ele está sujeito a sofrer deslocamentos identitários ao se defrontar com uma língua outra, [assim] o interesse nesse aprendiz se volta para como se configuram os fatores que estão em jogo no(s) processos de identificação pelos quais passa esse aprendiz, ao entrar em contato com discursividades diferentes daquelas de sua língua materna. (BERTOLDO, 2009, p. 339).

Levando em consideração, a partir da lógica significante¹⁷, que a aprendizagem e o ensino são faces de um mesmo significante, inferimos que os deslocamentos identitários também seriam um efeito do processo de ensinar uma língua estrangeira. No entanto, o que nos instigava era tentar compreender como seriam esses deslocamentos, quando a língua estrangeira era a língua materna do sujeito professor. Perguntávamo-nos, então, como seriam os deslocamentos identitários, quando o sujeito se desloca para a posição do estrangeiro na sua língua mais familiar. E, somando-se a esse questionamento inicial, o que levaria alguém a ensinar a sua língua como estrangeira?

¹⁶ Como está exposto adiante, a demanda psíquica está relacionada aos efeitos psíquicos do sujeito que surgem na sua relação com o Outro.

¹⁷ Mais detalhes na Seção 2.1.4.

Partimos, pois, de duas hipóteses sobre o que leva alguém a querer aprender uma língua estrangeira: a primeira afirmada por Jutta Prasse (1997), e a segunda defendida por Maria Rita Salzano Moraes:

O *desejo* pelas línguas estrangeiras, o *desejo* de aprender, de saber falar uma outra língua (...) é a inveja (...) da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o *desejo*. (PRASSE, 1997, p. 71).

O que leva o sujeito para a Língua Estrangeira é o impossível de dizer na própria língua. (MORAES, 2001, p. 53).

Essas duas hipóteses contemplam a tentativa do sujeito aprendiz de encobrir a sua falta constitutiva, uma tentativa de ludibriar a *interdição do desejo*¹⁸ causada pela língua materna, a partir de sua fantasia de tudo poder dizer na língua outra. Sendo assim, se o *desejo de aprender* a língua do *outro* se sustenta no que falta ao sujeito aprendiz, o *desejo de ensinar a língua* estrangeira partiria de uma inquietação diante da mesma impossibilidade do *outro* de tudo dizer na sua língua materna, isto é, da falta do *outro*?

A falta, contudo, mesmo diante das tentativas de ser encoberta, estará sempre presente no encontro do sujeito com o *outro* estrangeiro. Esse oxímoro, *a presença da falta*, não é um evento fortuito, mas estrutural do sujeito que insistirá na tentativa de satisfazer a sua fantasia de completude¹⁹. Assim, a primeira hipótese da pesquisadora sobre o que levaria alguém a desejar ensinar a sua Língua Materna como LE se sustentaria no *desejo* de atender a demanda do *outro*; oferecendo ao *outro* aquilo que só ele tem: o seu *gozo* na língua portuguesa, sendo esse um deslocamento da posição de sujeito desejante, para a posição de objeto desejável.

¹⁸ O *desejo* enquanto conceito psicanalítico é abordado no capítulo 2.

¹⁹ A fantasia de completude é tratada na seção 2.1.3, figura 9.

Partimos então dessa inquietação e hipótese; porém, por ser uma pesquisa que buscou privilegiar as singularidades dos sujeitos, a pesquisadora, ao oferecer sua escuta, se colocou aberta a outras possíveis inquietações, efeito da circulação da palavra.

Assim, no decorrer da pesquisa essa hipótese foi reelaborada ficando assim estruturada: o *desejo* de ensinar sua língua materna como língua estrangeira se sustenta (é causado) no encontro com algo que lhe é estranhamente familiar (*das unheimliche*), com a sua falta constitutiva, que se manifesta numa repetição do momento traumático da entrada na linguagem. Portanto, é um *desejo* sem objeto, *desejo* pelo reencontro com a falta que, simbolizado no ato de ensinar, faz com que ela opere na sua transmissão do *desejo* de saber.

Método Clínico

A pesquisa aqui apresentada está incluída no projeto intitulado *Pesquisa em discurso, educação e Psicanálise na Formação de Professores*, coordenado pela professora Dra. Maralice de Souza Neves e submetido ao comitê de ética (COEP) da UFMG²⁰. Configura-se, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo e de orientação-clínica, baseada nos princípios da *práxis* psicanalítica proposta por Sigmund Freud e expandida por Jacques Lacan.

Foi utilizado o método clínico, que se pauta no reconhecimento da singularidade dos sujeitos e dos casos, orientando-se pela *ética do desejo*, isto é, abstendo-se de julgamentos baseados na conduta esperada pelas leis e normas que regem a sociedade: a ética moral. Isso não quer dizer que os sujeitos, analistas e analisandos, não sejam orientados socialmente pela ética moral, mas que a escuta do *desejo* do analisando (ou participantes de uma pesquisa psicanalítica) está para além dela.

²⁰ CAAE-COEP: 70101917.9.0000.5149 com vigência de 2017 a 2021 e com o prazo prorrogado.

O percurso metodológico foi traçado na condição de que a pesquisa devia ser construída com os sujeitos participantes e não sobre eles. (PEREIRA, 2012; VOLTOLINI, 2018). Assim, buscamos oferecer espaços para a oferta de uma escuta analítica, sustentando a fala livre das professoras, isto é, uma fala sem a necessidade de elas se aterem ao tema da pesquisa, articulada a uma escuta não capturada pelos questionamentos iniciais desta pesquisadora, conforme fica implícito a partir da reelaboração da hipótese acima apresentada.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 A Pesquisa em Psicanálise e a pesquisa psicanalítica

No projeto de pesquisa intitulado *Pesquisa em discurso, educação e Psicanálise na Formação de Professores*, Maralice Neves (2017) propõe a integração da pesquisa e a extensão, promovendo um espaço de fala e de escuta, de investigação de sintomas sociais e suas afetações singulares dos sujeitos envolvidos, que são efeitos de linguagem que se manifestam no falar. Para tal, Neves, orientadora das pesquisas contempladas no referido Projeto, reforça a importância de se conhecer a prática clínica, a qual serve de inspiração para a pesquisa na universidade, principalmente porque aquela, a prática clínica, nunca excluiu a pesquisa e a teorização de seu escopo.

De acordo com Mezan (2006, p. 227), “a pesquisa em Psicanálise é um assunto cercado por muita confusão”. Basta uma busca pelos termos pesquisa e Psicanálise para constatar que as pesquisas que têm a Psicanálise como referencial teórico se dividem basicamente em dois grandes grupos: as *pesquisas em Psicanálise*, que são as conduzidas na universidade, geralmente na pós-graduação, e que se propõem a investigar a teoria psicanalítica; e as *pesquisas psicanalíticas*, resultantes da aplicação clínica do método psicanalítico, o qual pressupõe o tratamento, a investigação e a teorização a cada caso.²¹

Christian Dunker (2016) destaca que não considerar as pesquisas conduzidas na universidade como pesquisas psicanalíticas é desconsiderar o posicionamento da própria teoria psicanalítica, visto que ela não desvincula a pesquisa da prática. Dunker (*Ibid.*) critica o mal-

²¹ Ver por exemplo: Iribarry (2003), Mezan (2006), Naffah Neto (2006), Menezes Coelho; Oliveira Santos (2012), Dunker, (2016), Chrisóstomo, Maria *et al.* (2018).

estar gerado por essa disputa que, nas palavras desta pesquisadora, parece ser uma disputa pela posse de um objeto imaginário.

Sobre essas pesquisas produzidas especialmente na pós-graduação, Mezan enfatiza que:

Vêm sendo realizados trabalhos a que se pode chamar sem medo “pesquisa psicanalítica”. Eles poderiam perfeitamente ser apresentados nas Sociedades, Círculos e associações semelhantes para conferir a seus autores este ou aquele grau: em nada diferem dos que costumam servir a este propósito, exceto talvez por um rigor maior. A universidade interessou-se pela questão por uma razão muito simples: para escrever dissertações e teses em Psicanálise e de Psicanálise, é necessário pesquisar no sentido forte deste termo. E a prova de que tais trabalhos são úteis para o psicanalista não-acadêmico está no fato de que hoje se tornou comum estudar em livros gestados nas incubadoras da pós-graduação. (MEZAN, 2006, p. 231-232).

A viabilidade do uso do método clínico no contexto desta pesquisa se sustenta na premissa de que a clínica é um modo discursivo de operar, portanto, pode ocorrer em diversos contextos para além do *setting clínico* tradicional. Em concordância com Alberti (2010), uma vez que a teoria psicanalítica surgiu a partir da prática clínica, é nela que a pesquisa psicanalítica na Universidade deve se pautar.

Vale ressaltar que a prática do método clínico visa às elaborações subjetivas dos sujeitos e essas só podem acontecer mediante o estabelecimento da transferência, que é o laço que articula os participantes ao pesquisador, mediante a suposição de que esse tem um saber que eles não têm sobre o seu *desejo*. Vale lembrar, contudo, que, conforme destaca Leite (2018),

o pesquisador que opera via orientação clínica sabe que o discurso do analista não se sustenta durante todo o processo de fala entre os sujeitos. Esse lugar não é ocupado de forma perdurável, mas irrompe apenas provisoriamente em condições discursivas específicas. A atuação do pesquisador se limita à emergência de instantes pontuais de intervenção e ao recolhimento desses efeitos pelo processo da escuta. (LEITE, 2018, p. 95).

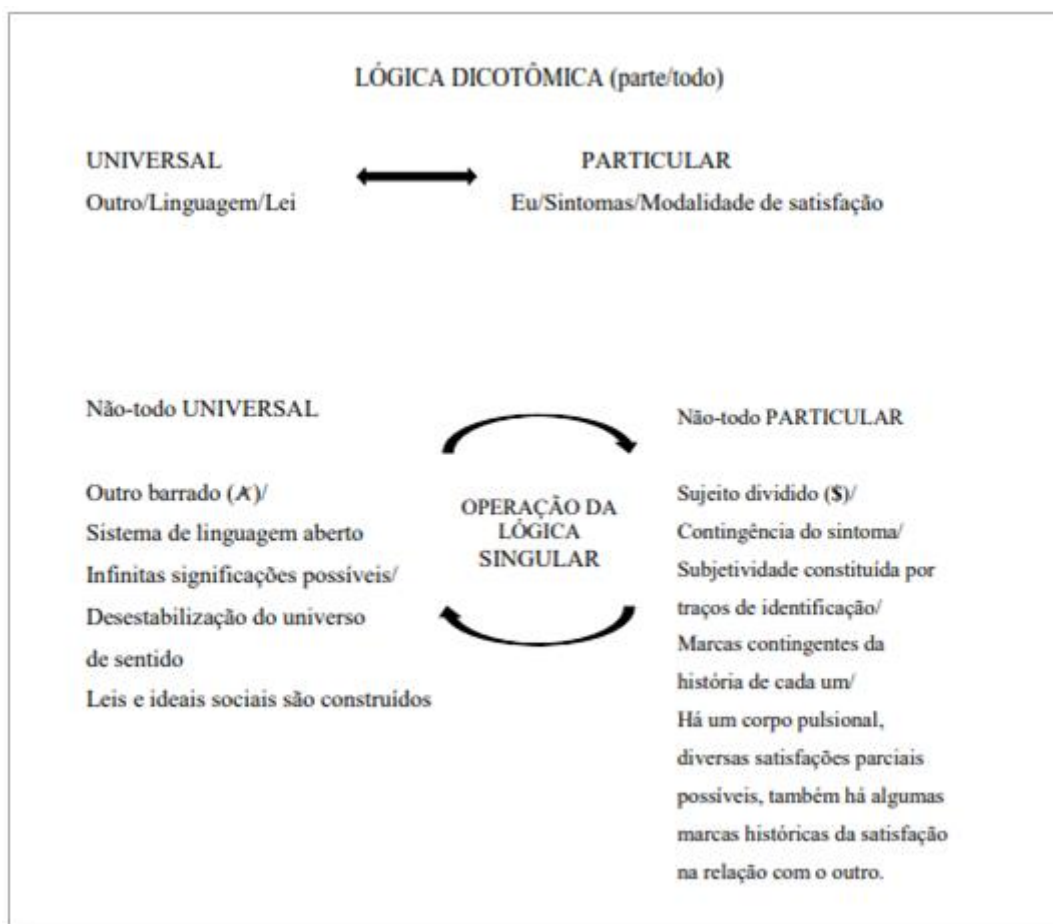
A articulação da Psicanálise com métodos empíricos é incompatível, porque não é objetivo do método psicanalítico replicar experiências e quantificar seus resultados, apesar de eles poderem “tanto confirmar o universal quanto ser uma exceção a ele.” (DE CASTRO, 2010, p. 28). Nesta tese, buscamos privilegiar o que é da ordem do singular, pois,

justamente por trabalhar com a impossibilidade de previsão do inconsciente, não poderia jamais exigir uma sistematização completa e exclusiva. (...) Ela é sempre uma apropriação do autor que depois de pesquisar o método freudiano descobre um método seu, filiado a essa vertente e o singulariza na realização de uma pesquisa. (IRIBARRY, 2003, p. 117).

A singularidade, como nos traz Isabel Tatit (2016), não deve ser tomada como o objetivo psicanalítico idealizado a ser alcançado em um final de análise, pois a singularidade pode se presentificar durante todo o tratamento [pesquisa]. A autora ainda ressalta que, embora a singularidade abra o espaço para a negação do universal, é ela que permite fazer existir tanto o universal quanto o particular.

No esquema proposto por Tatit (2016), (*figura 2*), a lógica dicotômica da *parte* em relação ao *todo* não exclui a articulação entre um e outro, e a *presença da falta* está em ambos. Por exemplo, o Outro, (A) enquanto o tesouro dos significantes, é incapaz de tudo significar, assim como o sujeito que a ele é assujeitado também é faltoso. Desse modo, tanto o particular quanto o universal têm uma estrutura; porém, como cada sujeito responde a estrutura universal e particular de cada um, é de ordem singular.

Figura 2: A LÓGICA DICOTÔMICA – UNIVERSAL VS PARTICULAR



Fonte: TATIT, 2016, p. 212

Portanto, enquanto uma pesquisa que se propõe a dialogar com a Psicanálise, devemos estar atentos ao que dizem os sujeitos e não presos ao que nos instiga enquanto objeto de pesquisa; mesmo que este seja o ponto delimitador da área de investigação. Assim, à medida que a pesquisa é conduzida, os caminhos vão sendo ajustados ao que surge a cada encontro; e as hipóteses vão sendo mais bem elaboradas, uma vez que o que surge como pergunta de pesquisa também pode mudar.

Vale ainda lembrar que as hipóteses elaboradas devem considerar as experiências singulares e, por isso, é necessário o cuidado para não criar a fantasia de uma verdade em comum. Por outro lado, também não devemos desconsiderar que o singular pode ser visto como uma dobradiça entre o particular e o universal, pois um não exclui o outro.

Partindo do reconhecimento da singularidade dos sujeitos e dos casos, a descrição do percurso, aqui, portanto, não tem a finalidade de propor um modelo a ser seguido, mas a de transmitir a singularidade do método clínico.

Trazer o método clínico para a problematização da formação do professor de PLE/PLA/PLAc é dar a chance ao sujeito de advir na cena, de elaborar algo de si, da sua relação com sua falta estrutural. O método clínico nos possibilita, pois, operar com o discurso do analista, deslocando-nos do plano comunicacional, ultrapassando a inferência de intencionalidade do dizer e dando primazia ao significante.

As etapas apresentadas a seguir representam uma tentativa de construção do caminho percorrido durante o período da pesquisa. Por vezes, pode-se ter a impressão de uma linearidade na ocorrência dos eventos, mas, na verdade, alguns deles se sobrepõem, e outros não nos permitem especificar o momento em que ocorreram, pois muitos são efeitos de significação *après-coup*²².

1.2 Etapa 1 – O reconhecimento da área

Essa primeira etapa possibilitou a compilação de algumas situações possivelmente promotoras de impasses relacionadas ao ensino de PLE/PLA/PLAc. Dentre as questões problematizadas na área, segundo as notas do Diário de Pesquisa (DP), podemos citar: a baixa proficiência na Língua Portuguesa, questionada como uma das prováveis causas da não aprendizagem de algumas crianças imigrantes; a dificuldade de professores em trabalhar com alunos cujas línguas maternas são distantes da Língua Portuguesa, uma vez que apresentavam uma diferença considerável na estrutura fonológica das línguas, como no caso

22 *Après-coup* se refere a um conceito utilizado por Lacan e que já aparecia nos trabalhos de Freud, o *nächtlich* (adjetivo e advérbio) ou *nachträglichkeit* (substantivo), que se refere à ideia de que um sentido só se dá a conhecer retroativamente. Um acontecimento qualquer pode, portanto, ser ressignificado mediante o surgimento de outros significantes e, por isso, ele só se dá *a posteriori*. Para uma explicação mais detalhada sobre esse conceito, conferir Miller (2015, p. 76-77).

do mandarim; as diferenças na forma da escrita – da direita para a esquerda, em outros sistemas de grafia; a falta de material didático; a invisibilidade dos alunos e a falta de espaço adequado nas escolas para as aulas de PLAc. Algumas dessas faltas estão demonstradas no *quadro 2*, cujo objetivo foi exemplificar as anotações do Diário de Pesquisa.

Outra questão recorrentemente debatida é o uso do termo *acolhimento*, que alguns autores, e até mesmo participantes da pesquisa, apontam como problemático, pois, apesar de visibilizar as necessidades do imigrante, costuma desdobrar-se em outros entraves, como o de ser compreendido “fundamentalmente como vulnerável, como aquele que não tem, a quem tudo falta.” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715).

São importantes também as falas recorrentes dos professores sobre “não saberem o que querem seus alunos”; sobre “o que fazer, quando eles trazem relatos que geram desconforto”; ou sobre quando “não conseguem compreender suas histórias” e, por isso, se sentem frustrados. Ademais, devido ao escasso número de professores de PLAc, há um desconforto causado pela necessidade que se tem de selecionar²³ quais e quantas crianças²⁴ serão atendidas e por quanto tempo se dará o atendimento.

No *quadro 2* apresentamos alguns exemplos registrados no Diário de Pesquisa, relativos a situações em torno do tema recorrente *da falta*, tanto nos textos e eventos da área quanto nas falas de professoras e colegas da área. Aparecem também as articulações entre o material coletado e os conhecimentos adquiridos, (re)lembrados pela pesquisadora: autores, obras, trabalhos acadêmicos e outros. Vale elucidar que as datas que se seguem aos autores estão entre colchetes, por terem sido colocadas na escrita da tese e não no momento da coleta de dados e registro no DP.

²³ Os atendimentos – como costumam chamar as aulas ministradas pelos professores de PLAc – são, na maioria, individuais. Considerando-se que os professores não recebem nenhuma bolsa ou outra forma de ajuda de custo, o critério mais recorrente para selecionar qual estudante será atendido é o da facilidade de deslocamento.

²⁴ Em Belo Horizonte, por exemplo, o número de crianças imigrantes matriculadas nas escolas municipais da cidade que recebem aulas de PLAc ainda está muito aquém do desejável. Considerando o período de abril a julho de 2018, apenas 31 das 443 crianças matriculadas receberam aulas de PLAc. (SMED/BH, 2108).

Nossa intenção é demonstrar como eram feitas as anotações no DP, já que não falamos aqui de metodologia, mas de percurso metodológico, isto é, de um caminho construído ao longo da pesquisa.

Quadro 2: EXEMPLOS DE SITUAÇÕES EM TORNO DO TEMA RECORRENTE DA FALTA PONTUADAS NO DIÁRIO DE PESQUISA

Faltas apontadas	Exemplos de faltas apontadas
Falta de formação	Muitos contextos de ensino de imigrantes são tutorados por voluntários e poucos são os cursos de formação para esse público no Brasil. Associação: AMADO [(2013)]. No ensino de PLAc para crianças de 3 a 11 anos soma-se a falta de formação específica para essa faixa etária.
Falta de conhecimento linguístico	Pouco ou quase nada as professoras detêm de formação/conhecimento linguístico que minimize dificuldades como: Línguas distantes – Fonemas e grafia - Línguas com escrita da direita para a esquerda. Línguas próximas – Tendência ao menor esforço. Esta falta foi, inclusive, apontada como um fator que possivelmente prejudicou o processo de aprendizagem.
Falta de material didático	Não é disponibilizado material didático produzido por profissionais capacitados que se ocupem especificamente do público em questão. Todas as professoras participantes da pesquisa produzem seus materiais. Uma participante da pesquisa faz iniciação científica na área de produção de material didático.
Falta de Políticas linguísticas	A institucionalização da subárea de PLE/PLA/PLAc é incipiente. Associação: Lopez e Diniz, [(2018)] e a Neves, Amélia [(2018)] (Dissertação de mestrado).
Falta a percepção do entorno	A discursividade que exclui o imigrante, que o trata como estranho, como algo a se evitar. Uma saída proposta: Educação do entorno. Associação: MAHER, [(2007)]

Falta saber...	Sobre o que quer o aluno. Associação: LOPEZ, [(2016)]. Sobre as histórias relatadas pelos alunos que geram desconforto. O que fazer diante de alunos que trazem histórias muito <i>infamiliars</i>. Quando e como encerrar os atendimentos.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1.3 Etapa 2 - Levantamento das ações de ensino, pesquisa e extensão

Conforme destacou Amado (2013), estávamos longe de ter uma política de ensino do português aos migrantes, em 2013, o que vinha sendo oferecido, muitas vezes, por voluntários e instituições não governamentais. Contudo, esse panorama vem mudando, gradativamente, conforme um levantamento de diferentes ações efetivadas no âmbito governamental e acadêmico, feito por Lopez e Diniz (2018). Contudo, os autores destacam que, mesmo diante dessas ações, um dos obstáculos que necessita urgentemente ser superado é o fato de “o próprio processo de institucionalização da subárea da Linguística Aplicada conhecida, principalmente, como Português como Língua Estrangeira (PLE)-PLA ainda ser incipiente, ou mesmo inexistente, em muitas IES brasileiras.” (LOPEZ e DINIZ, 2018, s/p).

A seguir, apresentamos um panorama mais geral dessas ações, em nível nacional, destacando as ações desenvolvidas em Belo Horizonte.

1.3.1 Primeiras ações no Brasil

Scaramucci e Bizon (2020) organizaram uma obra que traça um panorama do histórico e da atual oferta de formação para o ensino/aprendizagem de PLE/PLA/PLAc no Brasil. As autoras reuniram artigos que apresentam ações de formação que foram iniciadas, institucionalmente, desde as décadas de 70, na Universidade de

Campinas; de 80, na Universidade de Brasília; de 90, na Universidade Federal da Bahia e na primeira década do presente século, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Essas são as únicas quatro universidades brasileiras que hoje oferecem a licenciatura com habilitação nessa área.

Para além de licenciatura, contudo, são muitas as ações realizadas em várias IES, em nível de graduação e pós-graduação, através do ensino de disciplinas específicas; do fomento de pesquisas na área e ainda da criação/implantação de projetos de extensão. Como exemplos, Scaramucci e Bizon (*Ibid.*, *passim*) destacaram as Universidades Federais do Amazonas, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, do Paraná e de Minas Gerais, sendo essa última a que fomentou esta própria pesquisa, que está apresentada aqui.

1.3.2 Ações em Belo Horizonte

As pesquisas com enfoque nas questões linguísticas no processo de acolhimento vêm crescendo paulatinamente (LOPEZ e DINIZ, 2018), indo ao encontro dos direitos dos refugiados à “assistência básica para a sobrevivência com dignidade, garantido,²⁵ também, às crianças o direito de não serem privadas de escolaridade.” (ACNUR , S/D).

Dentre elas, ressaltamos os estudos desenvolvidos na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG que, ainda na década de 80, por meio do centro de extensão da Faculdade de Letras, já oferecia cursos semestrais, para atender a uma crescente demanda de estrangeiros que buscavam a Universidade. Diniz e Dell’Isola (2020) traçaram um panorama histórico da área nesta Universidade, além de compilarem de forma detalhada as ações desenvolvidas na área de PLE/PLA/PLAc e também Português como Segunda Língua (PL2); essa última sendo nomenclatura que tem sido utilizada na UFMG, para destacar o lugar do

²⁵ Vale aqui problematizar o fato de que a lei, por si só, não garante, mas favorece a visibilidade da necessidade de ações que efetivamente possam ir ao encontro dos direitos dos refugiados.

português para as comunidades surda e indígena. A área de Português como Língua de Acolhimento é bem mais recente na Universidade. Os autores relataram que a primeira iniciativa para atender a este público se deu em 2015 e 2016.

Em 2018 foi fundado o *Núcleo de Línguas da Secretaria Municipal de Educação*²⁶ em parceria com a Faculdade de Letras, como fruto do trabalho entre o professor Dr. Leandro Diniz, da área de PLA na UFMG, com duas orientandas de mestrado, sendo uma delas vinculada à Secretaria de Educação. O surgimento do núcleo foi fundamental para a realização da presente pesquisa, pois foi a partir da demanda da Secretaria que as professoras, participantes da pesquisa, puderam acompanhar, pelo menos, uma criança migrante durante o período de pesquisa.

A Universidade Federal de Minas Gerais, por meio da Faculdade de Letras, tem fomentado ações e pesquisas direcionadas a atenderem essa configuração social que demanda certa urgência de atendimento. Um exemplo é a oferta de disciplinas de PLA-PLAc, nas quais não são tratadas somente questões teóricas, mas o desenvolvimento de teorias e ações, a partir da prática dos alunos universitários junto às escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, em parceria com o Núcleo de Línguas Estrangeiras da mesma Rede.

Essas licenciaturas oferecem disciplinas, conectadas ou não com a Faculdade de Educação da Instituição, que permitem aproximar os professores em formação dessas questões. A Faculdade de Letras da UFMG, também em parceria com profissionais da educação da região metropolitana de Belo Horizonte, promoveu o Ciclo de Debates em Português como Língua de Acolhimento, no qual professores que atuam na área de PLA e PL2 também compartilharam suas experiências.

Outra ação abrigada pela Faculdade de Letras da UFMG é o GEPPLA, um grupo de estudos composto por professores voluntários e pesquisadores que se reúnem quinzenalmente, na Faculdade de Letras,

²⁶ PORTARIA SMED/BH Nº 021/2018 (ver ANEXO 4).

para compartilhar e discutir suas experiências; socializar ações que consideram bem sucedidas ou as suas dificuldades, principalmente no ensino de PLAc para crianças imigrantes, matriculadas na Rede Municipal de Belo Horizonte. As pautas das reuniões são sempre flexíveis, conforme a demanda dos participantes.

A Faculdade de Letras da UFMG também oferece disciplinas na graduação e na pós-graduação, o programa de iniciação científica e estágios referentes ao PLA, para o programa Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)²⁷ e pré-PEC-G²⁸.

A presente pesquisa, ora relatada, também é um exemplo de ações fomentadas pelo Programa de Pós-graduação em Estudo Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, e conta com a participação de 5 professoras, todas integrantes do GEPPLA, falantes de Português como Língua Materna, cujos níveis de prática no ensino de PLA e PLAc são variados.

1.4 Etapa 3 – Formação do *Corpus* e o relato de caso

Na ocasião da formação do *corpus*, esta pesquisadora estava cursando Licenciatura Português/Inglês. Acreditamos que as ações, para além da própria aprendizagem, podem ter contribuído para a instauração de uma suposição de saber, sendo essa de ordem Imaginária. O conhecimento e a experiência, talvez, possam ter corroborado o semblante de saber algo sobre as experiências das participantes da pesquisa.

Na última reunião do GEPPLA de 2018 demos início à terceira etapa da pesquisa, ao convidarmos as professoras presentes para participarem da pesquisa; as quatro professoras presentes se manifestaram positivamente. Dois eram os critérios para a participação

²⁷ O PEC-G, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.” <http://portal.mec.gov.br/pec-g>.

²⁸ O Pré-PEC-G é um curso de PLA preparatório para o exame Celpe-Bras, oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, para os candidatos ao PEC-G.

na pesquisa: i) participar do GEPPLA/UFMG e ii) ter alguma experiência de ensinar português para alguma criança migrante matriculada na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Em abril de 2019, ocorreu a primeira entrevista. Cada participante foi entrevistada uma vez, de acordo com suas disponibilidades, e em locais eleitos por elas. Propusemos, também, ao grupo fazermos 5 encontros de conversações, entre 2019 e 2020, porém, conseguimos viabilizar apenas dois, devido à pandemia do Corona Vírus.

As entrevistas e as conversações foram gravadas a partir de um aplicativo no telefone celular disposto em lugar visível e com a ciência das participantes que autorizaram a gravação. As falas foram integralmente transcritas e foram acrescentadas sinalizações de pausas, suspiros, risos, dentre outros efeitos, atentando para o que destaca Vorcaro:

O voto da plena transposição de registros dos enunciados efetuado por meio de uma “transcrição de dados” exige problematizar aquilo que dela escapa através do esclarecimento de sua função e, como consequência, a posição de quem os lê para registrá-los. A interposição da atividade de escrita situa o Outro do escritor: o sujeito, suposto saber a quem este se remete. E nessa dobradiça em que se identifica, num só tempo, o clínico e o pesquisador, interessa localizar, nos traços depositados da escrita literal, como o pesquisador ultrapassa sua transcrição. (VORCARO, 2010, p. 16).

Isso posto, reconhecemos que a transcrição dos dizeres é um gesto de materialização de uma experiência, cujos efeitos são subjetivados por cada participante de forma singular, além de ter sido atravessado pela própria subjetividade desta pesquisadora.

O método utilizado foi o método clínico, o qual será apresentado na subseção que se segue.

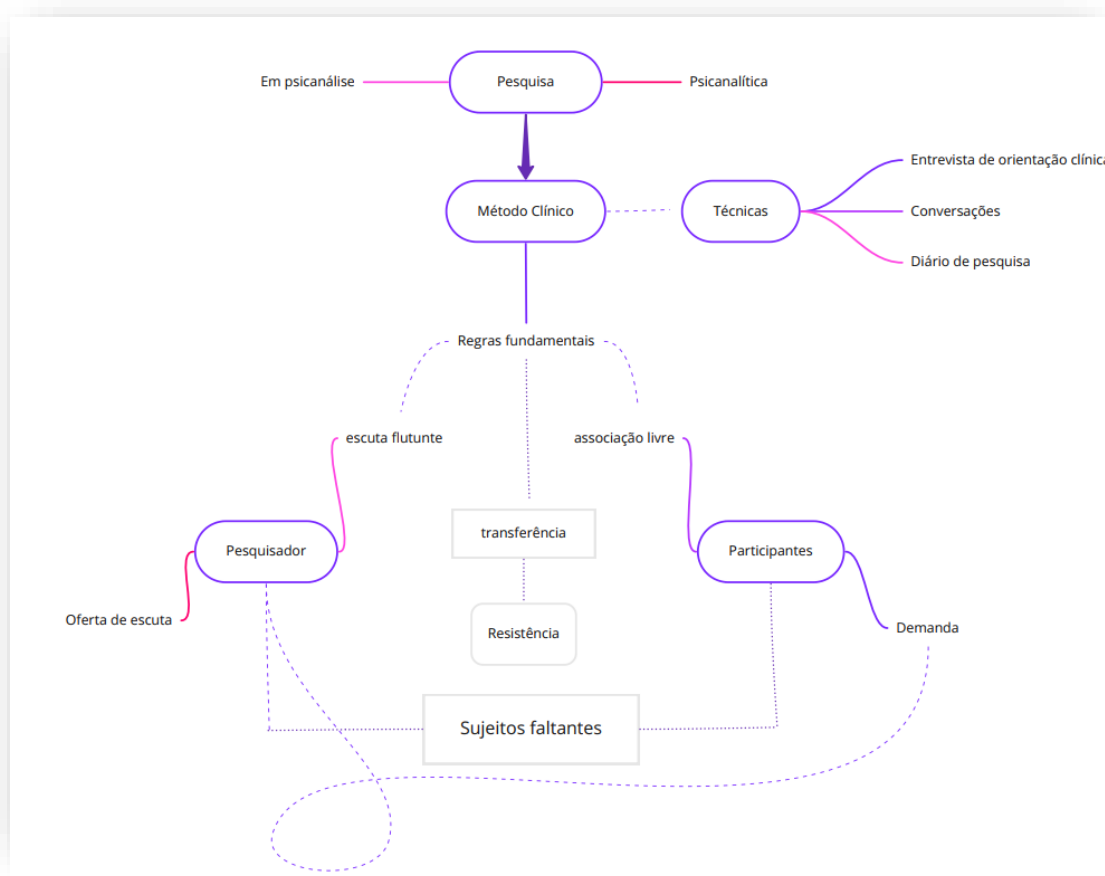
1.4.1 O método Clínico

O método clínico pressupõe *a demanda do paciente* (as cinco participantes da pesquisa) para que se instaure um espaço de *fala* e de

escuta que se sustenta na *transferência*, de modo a viabilizar a associação livre, regra fundamental da clínica, pois é ela que cria as condições para que aconteça o ato analítico.

A *figura 3* traz um esboço de seu funcionamento adaptado à presente pesquisa.

Figura 3: O MÉTODO CLÍNICO APLICADO NESTA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Voltolini ressalta que:

O termo *clínica* tem se prestado a entendimentos distorcidos no campo da educação, no qual aparece muito associado a uma visão médica, de tratamento, que não interessa a uma pedagogia ocupada em retomar o protagonismo da cena educacional. (VOLTOLINI, 2018, p. 79).

Assim, embora o método clínico possa ter efeitos terapêuticos, o termo *clínica* ultrapassa o uso na clínica tradicional.

Conforme nos lembra Tânia Ferreira (2018), a oferta de um espaço para a palavra promove efeitos de intervenção subjetiva. Nas palavras de Coracini:

De certa forma nós intervimos com nossa presença, nos (intro)metemos em sua fala, (inter)ferimos nas representações imaginárias de si mesmas, provocamos alguma cisão naquilo que parece inteiro (...) favorecemos um deslocamento. (CORACINI, 2021, p. 62).

Desta forma, vale concluir, que pesquisar com o método clínico é ação interventiva, ainda que seus efeitos não possam ser notados dentro do prazo exigido institucionalmente, para a realização das pesquisas (NEVES, 2017), uma vez que o tempo do agir do inconsciente não é regido pelo tempo cronológico, e sim pelo tempo lógico (LACAN, [1945] 1998).

1.4.1.1 A Demanda

Para haver análise, há de haver demanda, e como ressaltam Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, s/p.) “para a PSI [Psicanálise] toda oferta gera demanda”. Dessa forma, na pesquisa psicanalítica na universidade, a demanda configura-se como uma demanda provocada a partir de uma oferta de escuta. Por isso o método clínico tem seu percurso traçado durante a pesquisa, visto que o pesquisador deve estar sempre aberto a permitir que a demanda dos sujeitos participantes seja instaurada, não se atendo à sua própria demanda.

Cabe lembrar que a demanda é de amor (LACAN, [1972-1973] 2008) e por isso espera-se que seja atendida; ela está relacionada ao *desejo* do paciente de que seu analista tenha um saber de si. Lacan nos adverte que, quando o sujeito interpreta a demanda do Outro como sendo o seu próprio *desejo*, o demandado se frustra, pois o *desejo* jamais será satisfeito, uma vez que “[a] demanda é intransitiva, não implica nenhum objeto.” (LACAN, [1958] 1998 p. 623). Cabe, então, ao analista sustentar

o seu próprio *desejo*, que é permitir que o analisando tenha acesso aos seus próprios significantes, produzindo, ele mesmo, esse saber sobre si.

1.4.1.2 A fala em associação livre

Partindo do princípio que é através da fala que o sujeito se diz, o método clínico deve partir do espaço em que a fala é compartilhada e que o sujeito se coloca em associação livre. Nesse *se falar*, no *falasser* ou *parlêtre*, neologismo lacaniano, “a palavra do analisando passa a ter a possibilidade de ancorar o ser, de fixá-lo, de fazer uma fixação do *gozo*.” (FORBES, 2013, p. 195). Falasser, portanto, se constitui pelo Simbólico – não mais pelo Imaginário. Isso nos leva a compreender a relação da fala com a insistência da cadeia significante: promover a *ex-sistência*²⁹ do Real. (LACAN, [1956] 1998). Por isso espera-se que a fala, no método clínico, seja posta em associação livre.

A associação livre consiste, basicamente, em deixar que o analisando fale livremente, sem censuras, tudo o que lhe vier à cabeça sendo que, conforme coloca Lacan:

Para liberar a fala do sujeito, nós o introduzimos na linguagem de seu *desejo*, ou seja, na linguagem primeira em que, para-além do que ele nos diz de si, ele já nos fala à sua revelia. (LACAN, [1953] 1998, p. 294).

Isso quer dizer que, ao falar, dizemos sempre mais do que intencionamos, pois temos um saber que não sabemos. Lacan destacou que a fala era o único meio do qual dispõe a Psicanálise, pois ao falar, a sua divisão, a sua falta, fica exposta, o que possibilita ao sujeito a ordenação do inconsciente, tornando-se um sujeito desejante. Vale destacar que saber sobre o *desejo* é impossível, mas ser desejante é fundamental.

²⁹ Neologismo criado por Lacan para se referir à possibilidade de falar do inconsciente somente a partir do que é exterior a ele, a partir do Outro simbólico. Ver seção 2.1.6.

1.4.1.3 Escuta flutuante

O método clínico demanda do pesquisador um cuidado com a ilusão de saberes prévios. Conforme coloca Lacan, “a análise só pode encontrar sua medida nas vias de uma douda ignorância.” (LACAN, [1953] 1998, p. 364). Isto quer dizer que o pesquisador deve ter o olhar direcionado pela teoria, mas não se ater a ela.

Como explica o psicanalista francês, “toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado.” (LACAN, [1953-1954] 2009, p. 314). Cabe, portanto, ao pesquisador observar o que há de singular advindo do participante, atentando para o que se repete em sua fala e em seus gestos, sem se prender à história narrada como portadora de um significado em si. É preciso estar aberto à escuta, considerando-se a lógica significante que se refere ao que desliza na fala, quando tentamos apreender o significado. Essa é a contrapartida do analista (pesquisador) chamada de atenção flutuante de escuta (ATENÇÃO, 1995)³⁰, pois ela se desconecta, quando desistimos de compreender o significado, para escutar a partir do significante. Na verdade, é uma disposição para escutar o saber inconsciente.

Desta forma, captar um enunciado é evocar a estrutura significante, a partir da sua equivocidade; é interrogá-lo; é suspeitar do que ele diz e, também, de nossas próprias verdades; uma vez que o acesso a elas (às verdades) é apenas uma tentativa de interpretar um significado. Como coloca Lacan, é fundamental sempre duvidar já que “[dizer a verdade] toda é impossível, materialmente: faltam palavras.” (LACAN, [1974] 2003, p. 508).

O pesquisador deve buscar furar o discurso hegemônico, no qual prevalecem as supostas verdades do Imaginário, para que haja a produção de um novo discurso. E, para instituir algo do Simbólico, tem

³⁰ Verbete *atenção flutuante*. (CHEMAMA, 1995, p. 22).

que evitar cair em *subjetivismos interpretativos*, como ressaltam Costa e Poli (2006).

O saber é um enigma; portanto 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). Interpretar não é dar sentido para o que o sujeito fala, mas devolver-lhe seus significantes confrontando-o; fazendo com que ele se escute; mostrando que suas certezas podem não ser tão definitivas; permitindo a ele um *ouvir-se*. Não é, portanto, uma decifração do *desejo* do sujeito, apoiada na intuição do pesquisador, pois esse deve estar com sua atenção direcionada para a percepção/leitura dos efeitos dos dizeres, apoiada na cadeia de significantes, na atitude cuidadosa de não forçar a produção de uma cena.

1.4.1.4 A Transferência

Lacan afirma que “no começo da Psicanálise está a transferência” (LACAN, [1967] 2003], p. 252), “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber” (*Id.*, [1969-1970] 2007, p. 226). Assim, a prática que aqui se pauta entre analisando e analista se funda na lógica terciária – analista, analisando e sujeito suposto saber – visando a introdução de um quarto elemento: o sujeito dividido, ou seja, um sujeito que opera sua falta na produção de sua singularidade. “Nessa relação de um a outro, institui-se uma procura da verdade em que um é suposto saber, ou pelo menos saber mais que o outro” (*Id.*, [1964] 2008, p. 136). E mais:

O sujeito entra no jogo, a partir desse suporte fundamental – o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito do *desejo*. Ora, o que é que se passa? O que se passa é aquilo que chamamos em sua aparição mais comum efeito de transferência. Este efeito é o amor. É claro que, como todo amor, ele só é referenciável, como Freud nos indica, no campo do narcisismo. Amar é, essencialmente, querer ser amado. (*Ibid.*, p. 239).

Freud destaca que a transferência se refere às posturas afetivas em relação a outras pessoas estabelecidas ainda bem cedo e que elas são

muito relevantes para a conduta posterior das pessoas (FREUD, [1913-1914] 2012), pois, como esclarece Lacan, “*a transferência é a atualização da realidade do inconsciente.*” (LACAN, [1964] 2008, p. 147 – itálico no original).

Por essa razão, a transferência é o princípio básico da clínica, pois é somente a partir de seu estabelecimento que o sujeito se abre para a regra fundamental da Psicanálise: a associação livre da fala. Ela coloca o sujeito como agente da operação de produção de um saber sobre si, permitindo que o sujeito diga para além do que planeja dizer, e com isso, dispõe em cena algo do seu inconsciente.

1.4.1.5 Os possíveis percalços da pesquisa psicanalítica

A pesquisa psicanalítica e, conseqüentemente, a utilização do método clínico na universidade também têm os seus entraves, sejam de ordem institucional ou subjetiva. Os programas que acolhem essas pesquisas têm seus prazos predeterminados; mas, operar nesse tempo instituído nem sempre é articulável com o tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos. Assim, uma pesquisa psicanalítica se configura como uma aposta, sem garantias, tanto para os sujeitos quanto para a pesquisa.

Com relação às questões subjetivas, enfrentamos sempre a tensão de lidar com as subjetividades sem sermos invasivos. Freud nos adverte que “a transferência – até então a força mais poderosa do sucesso – [pode] transformar-se no meio mais forte de resistência”, (FREUD, [1912] 2020, p. 110), o que coloca a exequibilidade da pesquisa em um lugar de suspense.

Vale considerar, também, a resistência do pesquisador,

em função de sua fascinação pela pesquisa e pela autoria em Psicanálise. Assim, na medida em que força a produção de uma cena, ou seja, fazendo aparecer, erigindo evidências, o pesquisador faz-se obscuro, ou seja, retira-se da cena imiscuindo-se sorrateiramente nela, e pode fazer uma clínica coercitiva, mas sem ato. Assim, não apenas coloca obstáculos para a transferência, mas também lança o sujeito à deriva do *gozo* do pesquisador. (VORCARO, 2018, p. 58).

Outro ponto de tensão está no reconhecimento de que o saber é uma ficção. Portanto, sustentar o esvaziamento de sentidos, do não saber, requer o esforço de ouvir para além da dimensão comunicacional.

Como ressalta Margareth Diniz (2018):

Para além de uma disputa de posições teóricas, ou do estabelecimento de uma verdade, interessa[-nos] elucidar que tanto o processo de pesquisa quanto o produto final alcançado pelo/a pesquisador/a sofrem percalços, exigindo, de saída, um envolvimento de ordem racional e emocional com o objeto de pesquisa e em seguida um necessário distanciamento, evidenciando assim uma tensão entre conhecimento e saber, ou antes, entre objetividade e subjetividade. (DINIZ, 2018, p. 113).

Dunker (2020) fala da impossibilidade de uma tese em Psicanálise, o que nos leva a reconhecê-la como fazendo parte dos ofícios impossíveis elencados por Freud: ensinar, governar e fazer desejar. Essa impossibilidade, contudo, não se refere a uma *impraticabilidade*, uma vez que governa-se, ensina-se, faz-se desejar, analisa-se e escreve-se teses em Psicanálise.

1.4.2 Técnicas para formação do *corpus*

A respeito das técnicas, Dunker (2016) ressalta que elas são comumente confundidas com o método. Elas são, contudo, instrumentos de pesquisa que podem ser utilizados por vários métodos distintos. O autor lembra que, quando Freud criou o método psicanalítico, ele lançou mão de métodos já existentes, passando a utilizá-los de forma adequada à noção da função do inconsciente do sujeito, sendo, portanto, utilizados de maneira singular e não como exigências protocolares.

Vorcaro (2010) ressalta que essas técnicas devem ser apenas direcionadoras dos questionamentos do analista, diferentemente do que se espera das pesquisas com métodos positivistas que se sustentam na pressuposição de um saber universal.

Os dispositivos para formação do *corpus* desta pesquisa foram: 1) entrevistas; 2) conversações; 3) diário de pesquisa. Esta fase pesquisa se

deu no GEPPLA, cujos encontros aconteciam quinzenalmente. O número de professoras participantes ao longo deste percurso, até o final de 2019, foi, em média, de 8 por encontro. Todos os encontros e discussões foram registrados em atas e as dinâmicas dos encontros foram variadas. Observamos um exercício contínuo de horizontalização dos laços, e todos os participantes se envolveram, de maneira ativa, na escolha dos temas e na elaboração do cronograma de atividades.

Propusemos ao grupo realizarmos cinco (5) encontros para conversações, sendo o quinto reservado para uma pauta devolutiva. Porém, conseguimos viabilizar apenas dois deles. As entrevistas e as conversações foram gravadas em áudio e transcritas integralmente de acordo com o critério de respeitar o anonimato dos participantes. Utilizamos, assim, pseudônimos para os participantes e os demais nomes próprios por estes mencionados, foram omitidos.

1.4.2.1 Entrevistas de orientação clínica e as conversações

Costa e Poli (2006) elegem a entrevista como o instrumento mais próximo da clínica psicanalítica (*setting clínico*); porém, com uma diferença fundamental: no *setting clínico*, a demanda é do analisando e na pesquisa na universidade a demanda primeira é do pesquisador. Como solução desse paradoxo, as autoras sugerem que as propostas (e hipóteses) do pesquisador estejam abertas, isto é, o pesquisador pode até ter um tema geral de interesse que possibilite a fala de sujeitos que experimentaram, de forma singular, determinada situação da qual queiram falar.

As entrevistas preliminares, conduzidas por Lacan, tinham as funções diagnósticas sintomal e transferenciais. (QUINET, 2009). Aqui, diferentemente, compreendemos que o fato de as professoras terem estado em contato com esta pesquisadora e terem se disponibilizado a participar da pesquisa já serviu como um indício de que a transferência estava estabelecida. Um sinal relevante disso foi quando a professora Dominique perguntou sobre quando seria a próxima *escuta*, ao invés de

usar a palavra *conversação*. Entendemos que a forma de ela nomear o evento poderia ser compreendida como uma possível demanda pela escuta desta pesquisadora. Assim, as entrevistas tiveram a função de colocar em pauta assuntos recorrentes levantados na primeira etapa da pesquisa e anotados do DP, além de ouvir, de cada professora, as narrativas sobre sua formação, suas escolhas, suas relações com as línguas, dentre outras, conforme pode ser visto no *quadro 3*.

Quadro 3: TEMAS QUE GUIARAM AS ENTREVISTAS

Temas
A escolha profissional
A trajetória de Formação
A carreira docente
A carreira docente na área de PLE/PLA/PLAc
A primeira experiência com PLE/PLA/PLAc
O ser professor para o estrangeiro
Os percalços do caminho
As “saías justas”
O sobre morar fora do Brasil
O ensinar Português Língua Materna (PLM)
O português na escola para brasileiros
O conhecimento de outras línguas
O como ser aprendiz de línguas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos que, embora essas questões estivessem diretamente relacionadas às duas perguntas da pesquisa e esses assuntos terem sido os selecionados, eles foram apenas lançados como ponto de partida para a conversa, isto é, as professoras que participaram da pesquisa estavam cientes de que não precisariam se ater a eles, podendo desviar livremente do assunto, para o que desejassem falar.

Conforme pode ser observado no *quadro 4* em que, na ordem cronológica, apresentamos as datas e as durações das *entrevistas* e *conversações*, quatro professoras foram entrevistadas antes das conversações e uma foi entrevistada posteriormente. Esse procedimento

se deu assim porque as conversações estavam agendadas para acontecer dentro do horário das reuniões do GEPPLA; e, como já foi dito, o número de participantes das reuniões era sempre imprevisível, uma vez que não é obrigatória a frequência e nem inscrições prévias. Essa configuração permitiu a outros interessados comparecerem de acordo com suas disponibilidades, como foi o caso da professora Cecília, última entrevistada: ela se dispôs a participar da conversação e da pesquisa, estando ciente de que sua participação na conversação não estava, necessariamente, condicionada à sua inclusão na pesquisa.

Quadro 4: MEIOS E AGENDA PARA FORMAÇÃO DO CORPUS

Data da escuta	Modalidade da escuta	Duração/H:M:S	Professoras
25/04/2019	Entrevista	1:11:43	Dominique
30 /04/2019	Entrevista	0:56:25	Maitê
02/05/2019	Entrevista	1:17:55	Alexia
08/05/2019	Entrevista	0:43:22	Rebeca
05/05/2019	Conversação I	1:41:08	Dominique Maitê Rebeca
26/06/2019	Conversação II	1:16:08	Dominique Rebeca Cecília ³¹ Alexia
24/09/2019	Entrevista	1:40:34	Cecília

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

³¹ A professora Cecília ainda não havia sido entrevistada, mas, como participante regular do GEPPLA, estava presente no dia da segunda conversação. Antes de iniciarmos a conversação, apresentamos a ela a proposta de pesquisa. Explicamos rapidamente o método utilizado, deixando-a à vontade para participar da conversa, independentemente da condição de querer participar ou não da pesquisa. Cecília concordou em participar, porém só conseguimos agendar sua entrevista cinco meses após esse primeiro encontro.

1.4.2.2 As conversações

Como uma técnica coerente com os princípios do método clínico, a conversação foi elaborada por Jacques Alain Miller, nos anos 1990³². Neves (2021, p. 425) ressalta que o dispositivo é “muito utilizado no âmbito da Associação Mundial de Psicanálise, frente à via aberta por Lacan ([1967]2003), a partir do que ele nomeou de Psicanálise em extensão como função de *presentificação* da Psicanálise no mundo.” Conforme a autora, esse dispositivo que é hoje solidificado no meio educacional orientado pela Psicanálise, foi introduzido na Faculdade de Educação da UFMG pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), a partir de 2005, em diálogo com o psicanalista Philippe Lacadée ([1999] 2000) e os psicanalistas e educadores pertencentes aos Laboratórios do CIEN - *Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant*, na França e no Brasil.

Neves (2021, p. 425) pontua que “esses laboratórios têm por objetivo promover o diálogo da Psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança e o adolescente.” Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) os ampliam ao afirmarem que o dispositivo da conversação tem sido muito utilizado com outros segmentos de sujeitos, para abordar os pontos de condensação do mal-estar atual, e para criar as possibilidades de que as máximas impostas pela cultura sejam questionadas por cada um que faça parte de uma conversação.

As conversações têm, portanto, a finalidade de promover um espaço de circulação da palavra no grupo, com o objetivo de buscar o sentido particular dos dizeres de cada sujeito. Há uma aposta para que haja *destravamento* de identificações de cada sujeito, substituindo-as por outras que sejam menos angustiantes, de acordo com o próprio sujeito. Assim, nas conversações, há um espaço para a interrogação dos sentidos, tanto os compartilhados socialmente, como os particulares, de acordo com a subjetividade de cada um. O destravamento das identificações

³² MILLER (2015).

pode ser compreendido como um furo no *Imaginário*, um rompimento na fantasia, criada pelo *sujeito*, de que determinado objeto daria o sentido à sua *falta*; possível a partir de um processo de simbolização pela via do *Real*.

A conversação não é, portanto, um espaço para interação dos participantes no sentido de produzir uma enunciação coletiva, e nem é também um grupo focal. Conforme ressaltam Vasconcelos e Miranda (2013, p. 52), a conversação também não se refere a um espaço para uma conversa qualquer, pois não se trata de dizer para *desabafar* ou para fazer uma *terapia*. Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) elucidam que a conversação sustenta-se na *associação livre coletivizada*, um instrumento amplamente utilizado em pesquisas no âmbito da Psicanálise e Educação.

Os dispositivos de grupo podem ter nomes e dinâmicas distintos, pois cada pesquisa tem as suas particularidades³³; contudo, em pesquisas que têm seu embasamento na Psicanálise, o mais relevante é a primazia da circulação livre da palavra e seus efeitos singulares para os participantes. O número de encontros não é fixo e os participantes devem comparecer voluntariamente. É necessário, ainda, que as conversações tenham um animador, conforme explicita Neves (2021):

O(a) animador(a) do grupo necessita colocar o seu próprio inconsciente à prova, de modo que deve abrir mão de sua verdade e não colocar um rumo pré-determinado ao andamento do grupo. Por conseguinte, a escuta flutua entre os participantes sobre o que é falado a respeito das práticas sociais e o que é dito por cada um de como essas práticas os afetam subjetivamente. É função do(a) animador(a), que em geral é o pesquisador ou o formador, elucidar, dentre a multiplicidade de significantes, o quê do mal-estar de um coletivo é questionado por cada um do grupo. Como regra, uma pessoa conduz e outra(s) auxilia(m), toma(m) notas e/ou grava(m). (NEVES, 2021, p. 428)

³³ *Dispositivo Grupal*, inspirado no modelo de Michael Balint na década de 1950 (VOLTOLINI, 2018, p. 90); *Pedagogical Rounds* (LOURES, 2014); *Conversational Rounds* (FRANCO, 2016); dentre outros.

Pela experiência de conversações das quais já participou esta pesquisadora, a recomendação é que estas se deem em no mínimo três e no máximo cinco encontros, para não dificultar as inscrições dos participantes, bem como para cortar o *gozo* do blá-blá-blá, conforme alerta Laurent *apud* Lacadée ([1999] 2000). É preciso ficar atento ao momento de iniciar e também de fechar a conversação. Os encontros costumam durar entre uma e duas horas.

Pereira (2012) ressalta que devemos estar sempre vigilantes aos significantes, que podem revelar a farsa social, e estarmos abertos ao inesperado, que pode emergir das falas, e que não devemos nos ater às próprias questões iniciais, enquanto pesquisadores. Vale lembrar também que a compreensão do que é dito só poderá ocorrer *a posteriori*, e parcialmente, pois toda interpretação será mediada pelo inconsciente do próprio pesquisador, que deve ser prudente ante as surpresas e ao mal-estar que a escuta pode produzir.

Nesta pesquisa, a *Conversação I* (CV I) teve a duração de aproximadamente 1 hora e 40 minutos e contou com a participação de três professoras: Dominique, Maitê, Rebeca, conforme demonstrado no *quadro 4*. Ela foi conduzida a partir de significantes recolhidos das quatro entrevistas e, também, a partir das impressões desta pesquisadora, registradas no Diário de Pesquisa (Etapas 1 e 2). Nessa conversação contamos com uma folha de apoio, Apêndice B, que foi entregue a cada uma delas.

A *Conversação II* (CV II) teve duração aproximada de 1 hora e 16 minutos e contou com a participação de 4 professoras: Dominique, Rebeca e Alexia e Cecília. Essa conversação não teve folha de apoio e o tema levado para dar início à conversação foi “*Você enquanto uma deslocada*”. Esse tema foi pinçado da conversação anterior e das entrevistas. Na ocasião, um dos assuntos discutidos foi a pronúncia (sotaque) e o uso de vocábulos que acentuam diferenças entre as pessoas.

A seguir, no *quadro 5*, apresentamos os temas que foram levados para as duas conversações:

Quadro 5: TEMAS PROPOSTOS NAS CONVERSÇÕES

CONVERSAÇÃO I (CV I) Temas levados a partir das notas das entrevistas e do diário de pesquisa	CONVERSAÇÃO II (CV II) Temas levados a partir das notas das entrevistas e da Conversação I
Como lidar com o não-saber?	De quem é a demanda pelo ensino de português?
O que eles não sabem? O que eu não sei?	O fascínio pelo estrangeiro.
Nunca parei para pensar nisso, surgem perguntas que eu não sei explicar.	A relação de prazer e desprazer na docência do português.
De quem é a demanda?	O que gosto de ensinar?
O fascínio pelo estrangeiro.	Há alguma influência do pensamento cristão?
Prazer <i>versus</i> desprazer.	Formação: o que dá e o que não dá para ensinar?
O que gosto de ensinar?	Experiência <i>versus</i> teoria.
Há alguma influência do pensamento cristão?	Acolher, apadrinhar.
Formação: o que dá e o que não dá para ensinar?	Momento do encerramento.
Experiência <i>versus</i> teoria.	Eu enquanto um deslocado.
Acolher, apadrinhar.	
Momento do encerramento.	
Eu enquanto um deslocado.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apresentamos, a seguir, dois trechos referentes à CV I e CV II, respectivamente, como exemplos de como as conversações foram iniciadas.

Trecho 1

Ara Essas duas frases foram tiradas das entrevistas “nunca parei para pensar nisso” e foi falado mais de uma vez e você citou isso agora há pouco, não é? E “surtem perguntas que eu não sei explicar”. Certo?

Participante Uhum! [concordando]

Ara Vocês se identificaram aí?

(...)

Maitê Uhum! [concordando]

Ara Então eu tenho uma pergunta, baseada no que vocês falaram que é sustentado nesse não saber.

Fonte: CV I

Trecho 2

Ara O que trago aqui na conversação são assuntos mencionados nas entrevistas e na outra conversação que transformei em perguntas para devolver para vocês. Então, tudo foi trazido pelas participantes.

Fonte: CV II

1.4.2.3 Diário de Pesquisa

O Diário de Pesquisa (DP) foi utilizado ao longo de todo o processo de investigação, com o objetivo de auxiliar a leitura posterior do *corpus*. Nesse diário foram registrados, por exemplo, *insights*, perguntas, ocorrências de percalços no caminho, e, por vezes, os próprios lembretes e sentimentos da pesquisadora. Alguns desses estão pontuados no *quadro 6*, abaixo:

Quadro 6: DIÁRIO DE PESQUISA - EXEMPLOS DE ANOTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO CORPUS

Quando e/ou onde	Anotação	Observações adicionais
(2018) Disciplina Disciplina	Frustração e culpa.	Dois significantes que me chamaram a atenção.
	“Como tentar suprir a falta de colegas no contexto de PLAc?”	Dizer de uma colega. Ela mencionou também que é comum os alunos imigrantes ficarem mais isolados por não conseguirem se comunicar. Outra colega mencionou que quando ficam sabendo que há um colega estrangeiro, no início, há uma certa aproximação, talvez pela curiosidade, mas depois eles ficam mais isolados mesmo. <i>Insight:</i> Ver texto da RAHME, Mônica (2018) - temática dos “pares” como vicissitude da educação inclusiva.
	“A aluna teve a necessidade da presença da língua dela na atividade, mas depois explicou em português.”	Dizer de uma professora convidada para compartilhar sua experiência. <i>Insight:</i> Observar a relação dos professores com as línguas maternas dos alunos e suas presenças na aula.
	“Ela começou a mudar. Eu também mudei.”	Professora pareceu sensível ao processo de mútua constituição no laço social.
	“Cada mesa, cada grupo deveria esperar sua vez, senão vira apenas barulho.” “Eu não tenho pedagogia, nem nada.”	Colocação de uma colega que também participava do GEPPLA. Saída que a professora encontrou para lidar com o grupo. Ela só poderia dar aula de PLAc na escola, com a condição de dar aula para toda a turma.

		Ela mencionou não ter formação para trabalhar com crianças. Anteriormente ela havia dito: “Eles abusam mesmo de mim, porque não sei pôr ordem na turma.” A professora se queixa constantemente do tratamento que recebe na escola. Parece não se sentir bem-vinda.
	Visita da professora Cecília: “Talvez eu tenha contado só a parte fácil.”	Professora Cecília compareceu para compartilhar sua experiência se referindo a uma experiência anterior em PLAc.
	Visita da Coordenadora do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) “Não existe nada pronto. Não tem como levar uma formação pronta e falar façam assim que vai dar certo. Tudo é uma construção. O que que você fez que deu certo?” “ah isso aqui deu certo” “ah então vamos compartilhar?”	A coordenadora apresentou os números da rede municipal de ensino; falou da proposta de construção de um caminho em parceria SMED/BH-UFGM. Atendimento: termo muito usado para se referir às aulas. Apresentou a lista das escolas e alunos que aguardam “atendimento”.
	Experiências compartilhadas pela colega que deu aula para um menino de seis anos, venezuelano: 1) “Fui apresentada na escola como sendo a intérprete. 2) “A escola também não sabia muito bem como lidar com ele. 3) “O cumprimentei em espanhol e seus olhinhos brilharam”	A professora está quase se formando em Licenciatura em Espanhol e parece que isso também influenciou na escolha por dar aula para uma criança falante de espanhol.
(2018) Lembrete	O tema da formação é recorrente entre os participantes dos projetos – seja a disciplina, seja o grupo de estudos.	

(2018) Ciclo de debates	Falta de formação. Falta de material didático. Angústia dos adultos com relação aos filhos: perder o vínculo com a cultura/família	Alguns desafios mencionados pelas palestrantes do evento.
(2018) Reunião do GEPPLA	Mencionada a reportagem: Autista, não: Imigrante -	A reportagem é de 2017 [BRANDALISE (2017)]
(2018) Reunião do GEPLLA -	Dominique: “Um olhar de estranho...eu senti estranho, sei lá.” Qual é aquela palavra contrário de acolhimento? Ara: hostilidade? Dominique: “isso, senti hostilidade. Será que eu não deveria estar ali? Senti até estranhamento. O que me fez continuar porque vi que ela estava avançando, saiu toda feliz. Para a aluna está fazendo sentido.	Retomar o tema da hostilidade/acolhimento na conversação.
(2019) Aplicativo de mensagem	Aléxia comunicou que estaria ausente na primeira Conversação-agenda de trabalho.	O grupo concordou que eu enviasse o áudio da primeira conversação para Aléxia. Enviei, mas ela não o ouviu.
	Dominique me perguntou quando seria a “escuta”.	Dominique acionou o termo escuta ao invés de usar o termo “conversação”. <i>Insight:</i> Indício de demanda pela escuta – transferência?
(2019) Conversação I	Explicar que todos os temas levados para a conversação foram trazidos por elas e que selecionei alguns para serem discutidos.	Lembrete para a Conversação I.
(2019) Conversação I	<i>Handout – ignorance map –inconsciente.</i>	Conheci esse infográfico em 2000, por meio de um professor de fonologia do inglês. A ideia de propor uma discussão sobre o saber, antes de iniciarmos a conversação, foi para proporcionar às participantes um espaço

		onde ele poderia ser problematizado e possibilitar a abordagem da questão do saber
(2019) Corpus - Análise	Buscar indícios de equívocos, efeitos e afetos.	Observar nos dizeres, às vezes que as professoras mencionam que ficam nervosas/surpresas/sem saber o que dizer/fazer.
(2019) Reunião do GEPPLA	Aléxia “Há uma resistência também da escola.”	Dentre os exemplos de resistência, as professoras mencionam a falta de um lugar estabelecido para as aulas acontecerem – ‘às vezes em bibliotecas, laboratórios, refeitórios e, até mesmo, embaixo de árvores, quando não há salas disponíveis. Mesma forma de avaliação aplicada a todos os alunos. Alguns professores não sabem que há alunos estrangeiros na sala.
(2019) Lembrete	Não foi possível fazer a primeira conversação na data marcada inicialmente, pois foi dia da extensão e duas das professoras iriam participar. Na data seguinte foi a semana de aplicação do exame Celp-Bras ³⁴ , da qual duas participantes seriam aplicadoras. Marcamos então para a semana seguinte.	
(2019) Lembrete	Não esquecer de sinalizar para as participantes sobre o que é a conversação e a associação livre.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Diário de Pesquisa.

Essa terceira etapa compreende, também, o retorno aos dizeres das professoras. Fizemos um levantamento da trajetória de formação de cinco (5) professoras ligadas GEPPLA/UFGM, que tiveram alguma experiência de ensinar português a alguma criança migrante matriculada na Rede Municipal de Belo Horizonte, para, a partir daí, examinar suas experiências singulares. Contudo, para efeitos de formalização da

³⁴O Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros é o único certificado brasileiro de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros aplicado no Brasil e em quase todos os continentes. < [Celpe-Bras - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Celpe-Bras - Ministério da Educação (mec.gov.br))>

pesquisa nesta tese, optamos por trazer para a discussão o que parece operar enquanto causa do *desejo* de apenas uma das professoras, a professora Dominique, que também ocupa o lugar de formadora de professores de PLE/PLA/PLAc.

Por compreendermos que os impasses são inerentes a todo laço social e que se manifestam no deslizar entre posições discursivas que geram efeitos de impotência e impossibilidade, partimos do pressuposto de que, a partir da oferta de uma escuta, eles se manifestariam nos dizeres das professoras. Assim, propusemo-nos a observar os desdobramentos singulares, a partir desse entrelugar de efeitos discursivos geradores de *impasses*, para, só então, tentar conjecturar o que causa o *desejo* de atuar na área de PLE/PLA/PLAc, na professora Dominique.

1.4.2.4 Relato de Caso

A escuta não é apenas no momento da entrevista ou conversação. Ela se dá a posteriori também, na análise dos dizeres e na posterior escrita do caso. A pesquisa psicanalítica tem especificidades que elucidam as diferenças entre o estudo de caso e a construção do caso. Fachinetto (2012) aponta que o primeiro é uma estratégia metodológica da pesquisa qualitativa e a segunda uma metodologia específica da pesquisa psicanalítica.

Para a elaboração do caso, Fachinetto (ibid.) e Loures (2014) citam e corroboram a proposta de Ernildo Stein (1997)³⁵ a respeito do possível caminho metodológico que, primeiro, enfatiza a pesquisa histórica ou matriz teórica que fundamentará o trabalho; seguida de um caráter especulativo a respeito dos fenômenos do inconsciente; para depois elaborar as hipóteses que o pesquisador utilizará para guiar suas observações. Finalmente, segue-se a apresentação pública para a avaliação.

³⁵ STEIN, Ernildo. **Anamnese: a filosofia e o retorno do reprimido**. EDIPUCRS, 1997.

Ângela Vorcaro privilegia o “lugar do caso clínico”, pois ele permite ao sujeito “decifrar sua modalidade singular de inscrição”, (VORCARO, 2010, p. 21); e, ao pesquisador, recriar o método em cada caso. O caso não se limita ao dizer do paciente, no caso desta pesquisa ao dizer da professora, mas se refere ao encontro que a clínica promove entre ela(e), a pesquisadora (o analista) e a suposição de seu saber. Assim sendo, para a autora, é necessário o apelo à responsabilização do analista (pesquisadora) ao tentar abordar manifestações do inconsciente, sem que privilegie métodos positivistas que são frequentemente utilizados nas universidades. Vorcaro (*Ibid.*) adverte, porém, que quando o método é tomado como paradigma, há uma obliteração do que é essencial na Psicanálise: as singularidades dos encontros.

Conforme nos esclarece Cristina Marcos:

A escrita do caso clínico é regida por uma lógica não-toda fálica e que, portanto, não constitui nenhuma proposição universal. O caso não é uma parcela da verdade universal; ao contrário, ele se constitui a partir daquilo que nele rejeita a universalidade que pretende governá-lo. O que se apresenta em cada caso como não remetendo à identificação no campo do Outro revela o real em jogo na prática clínica. (MARCOS, 2018, p. 97).

A escrita de um caso, assim como os dizeres das professoras, são narrativas, e “uma narrativa não é um fluxo aleatório de ideias que descrevem uma dada situação. Ela traz em sua constituição a marca de uma interpretação, interpretação esta que produz e revela a presença do sujeito.” (VOLTOLINI, 2018, p. 85). Tratamos as narrativas como as articulações dos dizeres, falados ou escritos, como ficções para a produção de sentido a partir da cadeia significante.

A narrativa tenta trazer na escrita do caso o encadeamento significante, portanto além da subjetividade do sujeito que fala, ela é atravessada pela subjetividade do pesquisador, num encontro que, por princípio discursivo, será sempre faltoso. A escrita do caso é uma produção de saber, e como todo saber, ele é um não-todo, e desliza na sua significação.

Em resumo, a função do caso clínico “não é demonstrativa nem exemplar, [mas] tem por função problematizar a generalização necessária à teoria.” (VORCARO, 2010, p. 17).

1.4.3 Conclusão sobre o método clínico

O método clínico implica compreender que é a verdade do sujeito que está em questão, a partir de seus modos de dizer, pois, é nos *efeitos de discurso* que o sujeito emerge, ou seja, no deslizar da cadeia significativa. Nas palavras de Lacan, na clínica “estamos diante de um dizer que é o dizer de um outro que nos conta suas besteiras, seus embaraços, seus impedimentos, suas emoções e que é nisto que se trata de ler o quê? – nada, senão os efeitos desses dizeres.” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 51).

A escolha do método psicanalítico na pesquisa ora apresentada se deu, dessa maneira, por ser a forma de operar através da escuta do sujeito em busca de representações simbólicas do *desejo*, a partir de suas narrativas sobre sua trajetória de formação e dos impasses que se manifestam em seus dizeres, relativos às suas experiências no ensino de PLA/PLE/PLAc.

Contudo, Pereira (2012) nos adverte que:

A orientação clínica de trabalho não é uma guia de ação infalível, mas é a referência para um questionamento constante das situações por parte da “criatura viva”, seja o sujeito ou a instituição. A clínica em sentido amplo é aquilo que, perante uma problemática complexa, possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar intervenções, pô-las em práticas, analisar seus efeitos e “corrigir a pontaria.” (PEREIRA, 2012, p. 31).

No próximo capítulo, apresentamos a rede conceitual que embasou esta pesquisa, destacando principalmente os conceitos de: *pulsão*, *gozo*, *falta*, *desejo*, *inconsciente* e, posteriormente, articulando-os para tratar da constituição do *sujeito* na relação com o Outro, a lógica significativa e os discursos. Finalizamos o Capítulo 2 abordando o tema do *impasse* e a

problematização das nomeações PLE, PLA e PLAc, o ensino/aprendizagem e, por fim, a formação de professores.

CAPÍTULO 2

REDE TEÓRICA

Eu é um Outro.
Arthur Rimbaud

Wo Es war, soll Ich werden.
Sigmund Freud

*A essência da teoria psicanalítica é um
discurso sem palavras.*
Jacques Lacan

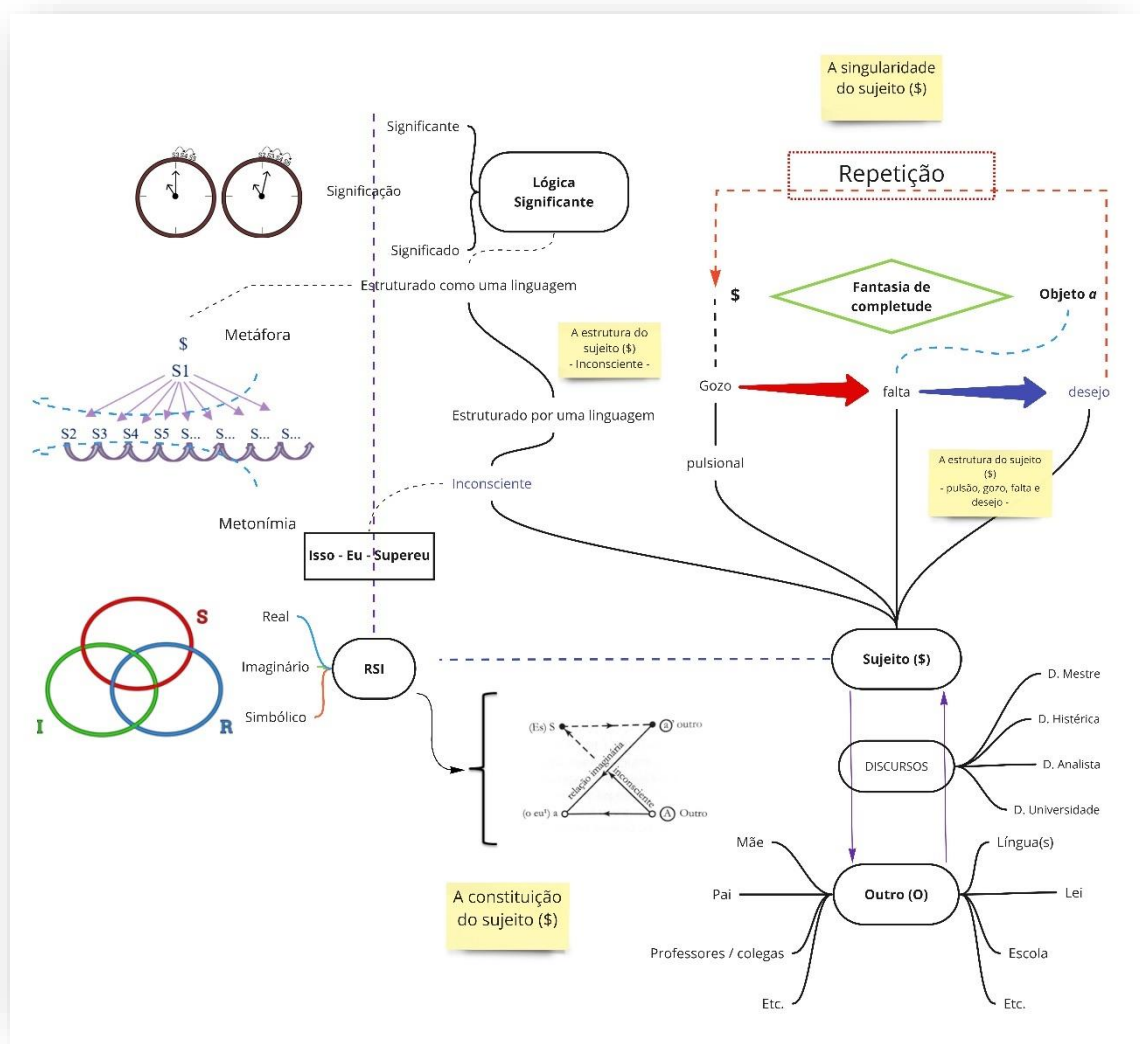
*Ninguém chega a ser professor sem passar
pelo lugar de quem aprende.*
Rinaldo Voltolini

Este capítulo está dividido em 3 partes: Na seção 2.1, apresentamos alguns aspectos da estruturação geral do sujeito e seu processo de constituição, o qual se dá a partir de sua relação dialética com o Outro. Na seção 2.2, está a noção de impasse como um lugar efeito do laço social que, também, torna possível a ação do sujeito, sustentado pelo seu *desejo*, além de possibilitar que ele se desloque desse lugar. E, finalmente, na seção 2.3, acionamos esses conceitos para interrogar i) as nomeações PLE/PLA/PLAc; ii) o Ensino/Aprendizagem; iii) a formação do sujeito-professor e iv) o acolhimento.

Os conceitos da Psicanálise se entrelaçam, de forma que, falar de cada um deles separadamente constitui-se um grande desafio. Tentamos abordá-los, então, a partir da criação de um mapa conceitual, *figura 4*, visando apresentá-los de maneira menos linear, como a que se dá no texto escrito.

Neste mapa, consta um panorama da estrutura constitutiva do sujeito e seu processo de constituição; e, é dele que as subseções a seguir se desdobram.

Figura 4: MAPA CONCEITUAL DA REDE TEÓRICA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.1. Quem é o sujeito que a Psicanálise aborda?

Ao eleger a Psicanálise como referencial teórico para esta tese, temos como objetivo principal trazer para a cena da pesquisa o olhar focado na *singularidade do sujeito*³⁶ que se forma professor.

A Psicanálise aborda o *sujeito do inconsciente* e a ética na qual ela está fundada é a do *desejo*. Esses dois aspectos viabilizam trazer para a cena da formação docente: a) um *sujeito* que se forma professor na sua *singularidade*; b) um *sujeito* que tem um saber que direciona o seu fazer e c) um *sujeito* que se manifesta numa série de acontecimentos cujas causas e/ou efeitos ele mesmo não consegue elaborar.

Cabe aqui um esclarecimento necessário. A palavra *sujeito* nos permite pelo menos duas interpretações: i) o sujeito enquanto assujeitado a algo ou a alguém; e ii) o sujeito na função de agente discursivo³⁷, tanto nos termos da Linguística quanto nos fundamentos da Psicanálise.

Embora o conceito psicanalítico de *sujeito* tenha sido elaborado por Lacan, as suas bases já tinham sido lançadas na dimensão clínica freudiana, a partir da sua formalização do *inconsciente*. Diferentemente do sujeito cartesiano, cuja existência está vinculada ao seu pensar, ou seja, à sua capacidade de racionalização, o *sujeito* que interessa à Psicanálise é, pelo contrário, aquele que surge justamente onde ele não pensa; como ressalta Freud: “o *Eu* não é senhor da sua própria casa” (FREUD, [1917] 2010, p. 251).

O *saber inconsciente* se põe como o osso do ensino de Lacan, o qual enfatiza que “falamos, sem saber, com o nosso corpo; dizemos, portanto, sempre mais do que sabemos.” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 127). Esse saber do *sujeito* é, portanto, um *saber não-sabido*, ou o *saber do*

³⁶ Para evitar uma leitura no sentido literal da Língua Portuguesa, com mais acuidade nas seções que vão de 2.1 a 2.2, grafamos em itálico todas as palavras e expressões usadas no sentido específico da área da Psicanálise. Acreditamos que isso permite ao leitor apreender os conceitos, as partes, as dinâmicas, etc do universo psicanalítico e seguir uma leitura natural das seções seguintes desta tese.

³⁷ Lacan formaliza quatro discursos básicos os quais se referem a quatro tipos de laços sociais. São eles: O discurso do Mestre; o discurso da Universidade; o discurso do Analista; e o discurso da Histórica. Esses discursos serão apresentados na seção 2.1.5.

inconsciente; e essa é a base de toda a teoria psicanalítica fundada por Freud, a partir da qual todos os demais conceitos se articulam.

Antes de mais nada, acreditamos que deixar clara a constituição da primeira seção deste Capítulo 2 pode facilitar a compreensão do todo. Nela versamos sobre o *sujeito* que a Psicanálise aborda e, para tanto, a dividimos em seis subseções. De início, tratamos da estrutura do *sujeito* (2.1.1), mas deixando o *Inconsciente* para a subseção seguinte (2.1.2). Depois apresentamos o processo de sua constituição (2.1.3), dando ênfase à entrada traumática do *sujeito* na linguagem e da linguagem no *sujeito*. Em seguida, falamos do efeito da linguagem enquanto *lógica signifiante* no advir do *saber inconsciente* (2.1.4). Passamos, então, a abordar esse *sujeito*, a partir dos laços sociais que o constituem (2.1.5); para, finalmente, apresentarmos o modelo topológico do *inconsciente*, articulado como um nó entre os registros do *Real*, do *Simbólico* e do *Imaginário* (2.1.6).

Entretanto, para abordarmos o *sujeito do inconsciente*, optamos por introduzir o conceito de *pulsão*, primeiramente; visto que somos seres pulsionais mesmo antes de nos constituirmos *sujeitos* governados pelo nosso *inconsciente*. Posteriormente, ainda mostramos a relação desse conceito, o de *pulsão*, com os de *gozo*, *falta* e *desejo*; por serem eles constituintes da dinâmica da constituição estruturante do *sujeito* em questão.

Após a abordagem desses conceitos, retornaremos à concepção freudiana de *inconsciente* para, em seguida, apresentar a elaboração de Lacan que, recorrendo ao estruturalismo, deu ao *inconsciente* uma outra perspectiva de tratamento: a de passar a ser visto como *estruturado como uma linguagem*. (LACAN, [1964] 2008, p. 147).

Reafirmando o que já dissemos acima, é mesmo um desafio abordar esses conceitos separadamente. Eles são entrelaçados.

2.1.1 A estrutura do sujeito - *Pulsão, gozo, falta e desejo*

Quatro foram os conceitos fundamentais da Psicanálise elencados por Lacan em seu seminário de 1964: o *inconsciente*, a *repetição*, a *transferência* e a *pulsão*. Começamos esta subseção pelo conceito de *pulsão*, pois, antes mesmo que nosso *inconsciente* seja estruturado, a *pulsão* já é atuante no ser humano.

O termo freudiano *pulsão*, *trieb* em alemão, pode ser definido como “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico do inconsciente do homem”. (*PULSÃO*, 1998, p. 628)³⁸. Portando, a tradução de *trieb* como “instinto”, um conceito empregado nas ciências da natureza biológica dos animais, foi equivocada, conforme elucida Lacan. *Trieb* “tem uma história no pensamento filosófico alemão, sendo absolutamente impossível confundir-la com o termo “instinto” (...) [pois] uma *pulsão* nada tem a ver com um instinto.” (LACAN, [1962-1963] 2005).

Freud ([1915] 2020, p. 19) apresenta as *pulsões* como uma *força constante* que advém do interior do próprio organismo e que têm como meta satisfazerem-se. Ele chamou de *Eros* a *pulsão* de autoconservação e preservação da espécie, bem como a sua energia disponível de *libido*. À *pulsão* de destruição ele chamou de *pulsão* de morte. Contudo, viver em sociedade implica na renúncia de uma satisfação plena, pois, nenhum homem deve ser tratado como objeto de satisfação de outros homens. (*Id.*, [1930] 2020).

Posteriormente, Lacan chamou de *gozo* essa tentativa de satisfação pulsional e à sua parcela não satisfeita de *mais-de-gozar*. (LACAN, [1968-1969] 2008, p. 17).

O *gozo* é uma satisfação que se obtém de modo inconsciente que, diferentemente da *pulsão*, não tem nem meta e nem função; porém, a tentativa de satisfazê-lo é o que mantém o sujeito na inércia de sua *cadeia significante*³⁹. “Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, ideias etc. Nós gozamos com tudo.” (MRECH, 2003, p. 87). Entretanto, um *gozo* absoluto implicaria a aniquilação radical das tensões pulsionais, daí a

³⁸ Verbete de autoria de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon.

³⁹ Abordamos a *cadeia significante* na subseção 2.1.4.

ação necessária da *pulsão* de morte no corte do *gozo*, para que a *pulsão* siga em busca de sua meta.

Freud ([1915] 2020) esclarece que diferentes caminhos podem conduzir à satisfação das *pulsões*, e muitas de suas metas podem ser substituídas por outras. Parte da *pulsão* pode também ser inibida ou desviada, resultando numa satisfação parcial. Isso pode acontecer através de um ou mais objetos, pois o objeto é o que há de mais variável na *pulsão*.

Em suas palavras, esse objeto:

Não é necessariamente um objeto material estranho ao sujeito, podendo ser até mesmo uma parte do próprio corpo. Pode ser substituído incontáveis vezes no decurso dos destinos vividos pela *pulsão*, sendo a tal deslocamento da *pulsão* atribuídos os mais significativos papéis. (FREUD, [1915] 2020, p. 27).

Vale ressaltar que para Freud, embora a natureza do objeto não seja necessariamente material, ele é, contudo, exterior à *pulsão*, sendo que essa se satisfaria ao encontrá-lo. Mas, por que a *pulsão* teria uma meta direcionada a um objeto? Essa é uma pergunta crucial para entendermos essa dinâmica estrutural: a *repetição*.

De maneira bem sucinta, cabe aqui dizer que, para Freud, ao passar pela experiência traumática de separação do objeto que lhe causou prazer, de maneira *inconsciente* e repetidamente como forma de recordar, o sujeito buscará retomar o que não foi elaborado dessa perda. Isso poderá levar tal sujeito a criar uma nova relação com o que lhe *falta*. Porém, o objeto, que em algum momento representou a satisfação de uma necessidade do *sujeito*, e do qual ele foi separado, está para sempre perdido e não pode ser assimilado a nenhum objeto concreto; daí a sua nomeação em alemão de *Das Ding*, ou, em português, *A Coisa*. (LACAN, [1959-1960] 2008 p. 152). Essa é uma satisfação impossível, e por isso sempre fracassada, pois o que é encontrado é um outro.

É claro que uma discordância é instaurada pelo simples fato dessa repetição. Uma nostalgia liga o sujeito ao objeto perdido, através da qual se exerce todo o esforço da busca. Ela marca a redescoberta do signo de uma repetição

impossível, já que, precisamente, este não é o mesmo objeto, não poderia sê-lo. A primazia dessa dialética coloca, no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja encontrado, mas é através dessa busca, que é uma busca pela satisfação passada, que uma vez encontrado, ele é apreendido noutra parte que não no ponto onde foi procurado. Existe aí uma distância fundamental introduzida pelo elemento essencialmente conflitual incluído em toda busca do objeto. Esta é a primeira forma sob a qual, em Freud, aparece a relação de objeto. (LACAN, [1956-57] 1995, p. 13).

Lacan retoma a questão do objeto por um outro viés. Ele não tratou de compreender o objeto da *falta*, mas, a dinâmica da *falta* do objeto e sua relação com o *gozo*. Ele denominou esse objeto de objeto *a*, o qual representa a parcela da *pulsão* não *gozada*, aquilo que retorna ao *sujeito* causando-lhe o *desejo*. A escolha da letra *a* minúscula se deu por ela ser a primeira letra da palavra francesa *autre*, que em português significa “*outro*”, e por ser a primeira letra do alfabeto, o que implica em reconhecê-la como a ocorrência primeira de uma série.⁴⁰

Vale anteciparmos que o objeto *a* “garante um movimento conceitual sem precedentes no ensino lacaniano, sobretudo em função do aprimoramento que [ele] viabiliza na teoria do *desejo*”, (VIOLA; VORCARO, 2011, p. 78); afinal, ele representa parte da *pulsão* que não encontra seu destino, o já mencionado *mais-de-gozar* que corresponde à prevalência do *gozo sobre o desejo*; uma vez que esse último fica a ele alienado. É justamente por não ser *gozada*, que essa parcela da *pulsão* tentará tamponar a *falta estrutural do sujeito*, sendo, portanto, o *desejo* e a *falta* mutuamente constituintes. É por isso, enfim, que, para Lacan, o objeto *a* é a “própria mola da relação do *sujeito* com o mundo.”⁴¹ (LACAN, [1956-1957] 1995, p. 35).

⁴⁰ A série de elementos será também tratada mais adiante na *cadeia significante*, item 2.1.4.

⁴¹ Fazemos aqui uma analogia visual dessa *falta* do objeto que faz o *sujeito* se mover, a partir da lembrança de um jogo conhecido como Jogo dos 15. Ele consiste em um pequeno dispositivo com espaço para 16 peças quadradas, mas que tem apenas 15. O jogador só consegue mover as peças justamente por faltar uma. Ressaltamos que essa

Na subseção a seguir, apresentamos, brevemente, as duas tópicas freudianas, para explicar o funcionamento do *inconsciente*, articulando o conceito de *pulsão* à *formação do Eu*. Trazemos, também, a visão lacaniana do *Inconsciente*, visto que passa a ser compreendido como estruturado como uma linguagem, isto é, a partir da *lógica significante*; bem como a sua relação com a *falta constitutiva do sujeito e o gozo*. Essa discussão é relevante, pois nos abre o caminho para examinarmos a constituição do *sujeito do desejo*.

2.1.2 O inconsciente - de Freud a Lacan

A teoria freudiana sobre o funcionamento do aparelho psíquico pode ser dividida em duas fases. A primeira, que vai de 1900 a 1920, é conhecida como *a primeira tópica* e abarca três instâncias: o *inconsciente*, o *pré-consciente* e o *consciente*; e a segunda que abarca as instâncias do *Isso*, o *Eu* e o *Supereu*⁴².

De forma bem sucinta, na primeira tópica o *inconsciente* seria instaurado a partir de uma experiência de extremo desprazer, cujas representações⁴³ passariam pelo processo de *recalque*⁴⁴ e *censura* pelo *pré-consciente*. O *recalque* ou o *recalcamento* é:

A operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão - suscetível de proporcionar prazer por si mesma - ameaçaria provocar

analogia se limita ao espaço da peça faltante, e não ao objetivo de se formar uma estrutura pré-configurada de uma imagem ou de uma dada sequência de números.

⁴² Em algumas traduções no português, os três conceitos aparecem como ID, Ego e Superego, respectivamente. No original em alemão os termos são: *Es*, *Ich*, *Über-ich*.

⁴³ “A representação seria aquilo que do objeto vem inscrever-se nos ‘sistemas mnésicos.’” (REPRESENTAÇÃO, 2001, p. 449). [Verbete de autoria de Jean Laplanche e Jean Pontalis].

⁴⁴ Recalque em alemão é *Verdrängung*. Em algumas traduções, como as da Imago e da Cia das Letras, esse vocábulo foi traduzido como repressão. Vale ressaltar que o texto *A Negação*, de Freud, de 1925, traduzido por Maria Rita Salzano Moraes e publicado pela editora Autêntica, em 2020, traz a seguinte nota da tradutora: “o uso do prefixo Ver-, que em alemão serve, entre outras coisas, para denotar transformação ou equívoco.” (FREUD, 1925/2020, p. 149, nota 3).

desprazer relativamente a outras exigências. (RECALQUE, 2001, p. 430).⁴⁵

A *teoria do recalque* é “o pilar em que repousa o edifício da Psicanálise, a parte mais essencial dela”, (FREUD, [1914] 2012, p. 257), tendo em vista que, uma vez as representações sendo recalçadas, elas só poderiam ser acessadas através do que Freud chamou de *formações do inconsciente*, como por exemplo, a partir dos sonhos, dos atos falhos, dos lapsos e dos chistes. (*Id.*, [1916] 2014).

Em sua obra inaugural de Psicanálise, *A Interpretação dos Sonhos*, Freud lançou suas primeiras elaborações sobre a estrutura do *inconsciente*:

Chama-nos especialmente a atenção o modo como o sonho se relaciona com a categoria da oposição e da contradição. Ela simplesmente é ignorada. O “não” parece não existir para o sonho. Oposições são preferencialmente combinadas em uma unidade ou apresentadas como uma mesma coisa. O sonho também se dá a liberdade de representar um elemento pelo seu oposto de desejo [*Wunschgegensatz*], de modo que, à primeira vista, não se sabe – de nenhum elemento que admita um oposto – se ele está contido nos pensamentos de sonho [*Traumgedanken*] de maneira positiva ou negativa. (FREUD, [1910] 2020, p. 129).

Em 1924, em *Resumo da Psicanálise*, Freud retomou seu artigo intitulado *Sobre o Sentido Antitético das Palavras Primitivas*, publicado em 1910, a partir de uma obra homônima de um filólogo alemão, Karl Abel, fazendo as seguintes considerações:

Havia-se descoberto nas camadas profundas da atividade mental inconsciente que os opostos não são diferenciados um do outro, mas sim expressos pelo mesmo elemento. Já em 1884 o filólogo K. Abel havia sustentado (em “Sobre o sentido antitético das palavras primitivas”) que os mais antigos idiomas conhecidos tratavam os opostos de igual maneira. O antigo egípcio, por exemplo, possuía primeiramente uma só palavra para “forte” e “fraco”, e apenas depois os dois lados da antítese foram diferenciados mediante ligeiras modificações. Ainda nos mais recentes idiomas se acham claros vestígios desse sentido antitético, como na palavra alemã *Boden* [“sótão” ou “chão”], que designa tanto a parte mais alta como a

⁴⁵ Verbete de autoria de Jean Laplanche e Jean Pontalis.

baixa da casa — de modo semelhante a *altus* — “alto” e “fundo” — em latim. Assim, a equivalência de opostos no sonho é um traço arcaico universal do pensamento humano. (FREUD, [1924] 2011, p. 245).

Na terminologia psicanalítica, podemos citar outros exemplos que destacam esse aspecto do duplo, como o dualismo da *pulsão de vida/pulsão de morte*; o neologismo de Lacan, *amódio*, que significa “uma enamoração feita de ódio e de amor,” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 97), e o *saber*, que se manifesta na *cadeia significante*, o *saber não-sabido* do *inconsciente*.

Em 1919, Freud já havia retomado o tema do duplo em seu texto *Das Unheimliche* que, em português, foi traduzido de diversas maneiras: *O Estranho*, pela Editora Imago; *O Infamiliar*⁴⁶, pela editora Autêntica; *O Inquietante*, pela Editora Companhia das Letras; e, em uma versão talvez menos conhecida, *O Familistranho*⁴⁷, tradução livre do psicanalista Délcio Fonseca (2020). Dunker (2020) comenta que, “a impossibilidade de estabelecer, descritiva e conceitualmente, o que significa *Unheimliche*, bem como suas condições subjetivas de verificação (...) nos remete a uma experiência linguística, antropológica e talvez ontológica de indeterminação.” (DUNKER, 2020, p. 200).

Freud debruçou-se extensivamente nos sentidos que se desdobraram da palavra em alemão *heimlich*, cujo sentido oposto seria expresso a partir da adição do prefixo *un*, formando então a palavra *unheimlich*, a qual, no decorrer do tempo, passou a ter o significado tanto de *heimlich* quanto de *unheimlich*. No processo de substantivação do adjetivo *heimlich*, acrescentou-se artigo neutro *Das* e o sufixo *-e*, passando então a representar, resumidamente, *algo, a própria coisa*, que ainda que sendo familiar, surge como *infamiliar*. Freud elucidou isso como sendo algo de uma experiência que foi *recalcada*, mas que retorna

46 Por vezes usaremos o termo em alemão *das unheimliche* ou a sua tradução, oferecida pela editora Autêntica, *O Infamiliar* (FREUD, 2020). Contudo, as demais traduções poderão aparecer eventualmente, uma vez que estão interligadas enquanto deslizos significantes.

47 Tradução de Délcio Fonseca, apresentada no dia 05 de junho de 2020 no Seminário Unheimliche, feminino e anorexia - Núcleo de Medicina da UFMG e Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSMMG.

como estranha, embora já tenha sido familiar. Um estranhamento que surge de forma angustiante, por um não saber o porquê daquilo, que deveria ser tão familiar, repentinamente se esvazia desse sentido.

Nas palavras de Freud:

O uso da língua permitiu que o familiar deslizesse para seu oposto, o infamiliar, uma vez que esse infamiliar nada tem realmente de novo ou de estranho, mas é algo íntimo à vida anímica desde muito tempo e que foi afastado pelo processo de recalçamento. Essa relação com o recalçamento também lança luz, agora, à definição de Schelling, para quem o infamiliar seria algo que deveria permanecer oculto, mas que veio à tona. (FREUD, [1919] 2020, p. 85-87).

Em 1920, Freud destacou que era preciso ir além da descrição do aparelho psíquico e apresentou uma outra perspectiva, a qual não resume o *inconsciente* ao lugar do *recalcado*, mas com uma função mais dinâmica que atravessa as instâncias do *Isso*, o *Eu* e o *Supereu*. Nas palavras de Freud, era preciso passar a “estudar o nosso *Eu* e o nosso *Isso*, a partir de uma perspectiva nova, a perspectiva *dinâmica*, isto é, considerando as forças que agem dentro deles e entre eles.” (FREUD, [1926] 2020, p. 224). Essa é a sua *segunda tópica*, na qual irá debruçar-se até suas últimas publicações.

No *quadro 7*, apresentamos uma síntese das principais características das três instâncias da segunda tópica.

Quadro 7: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS INSTÂNCIAS ISSO, EU E SUPEREU, SEGUNDO FREUD

CARACTERÍSTICAS DAS INSTÂNCIAS ISSO, EU E SUPEREU	
Isso	1. A mais antiga das instâncias psíquicas; 2. seu conteúdo engloba e está preenchido pelas <i>pulsões</i>; 3. fonte da <i>pulsão</i> e da libido; 4. toda a energia psíquica que preenche o <i>Isso</i> provém das <i>pulsões</i>; 5. só quer satisfazer-se; 6. recebe influências hereditárias.
Eu	7. Sob a influência do mundo exterior, uma parte do <i>Isso</i> sofre um desenvolvimento especial, estabelecendo uma organização mediadora entre o <i>Isso</i> e o mundo exterior; 8. dispõe sobre os movimentos voluntários; 9. não tem autonomia pulsional e suas forças proveem do <i>Isso</i>; 10. possui a tarefa da autoconservação; 11. evita estímulos demasiadamente fortes (através da fuga); 12. enfrenta estímulos moderados (por adaptação); 13. aprende a modificar o mundo exterior de modo adequado à sua própria conveniência (atividade); 14. decide se a satisfação das <i>pulsões</i> deve ser permitida, adiada ou reprimida; 15. anseia por prazer; 16. quer evitar o desprazer; 17. um aumento esperado e previsto de desprazer é respondido com o sinal de angústia; 18. determinado, sobretudo, pelo diretamente vivenciado; portanto, pelo acidental e pelo atual; 19. de tempos em tempos o <i>Eu</i> desfaz sua conexão com o mundo exterior e se volta para o estado de sono, no qual modifica consideravelmente sua organização; 20. deve suprir as exigências do <i>Isso</i>, do <i>Supereu</i> e da realidade; 21. O <i>Eu</i> não consegue encontrar forças para mediar os três senhores (<i>Isso</i>, <i>Eu</i> e <i>Supereu</i>), por isso nunca há um equilíbrio; daí o <i>sujeito</i> é afetado pela angústia; 22. recebe influência do passado; 23. é importante que esteja em acordo, tanto com o <i>Supereu</i> quanto com o <i>Isso</i>.⁴⁸
Supereu	24. Instância formada a partir de uma parte do <i>Eu</i> durante o período da infância, na qual o sujeito passa a conhecer e a viver sob as regras sociais (internalização dos valores sociais); 25. é o portador do fenômeno que chamamos de <i>consciência moral</i>; 26. é uma parte que se separa do <i>Eu</i> e se torna um terceiro poder de que o <i>Eu</i> deve dar conta; 27. recebe influência do passado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de duas obras de Freud: *A Questão da Análise Leiga: Conversas com uma Pessoa Imparcial* (FREUD, [1926] 2020); e *Compêndio de Psicanálise* (Id., [1940] 2020).

⁴⁸ A noção de acordo entre o *Eu* e o *Isso* e entre o *Eu* e o *Supereu* é retomada na seção 2.2 que versa sobre o *impasse*.

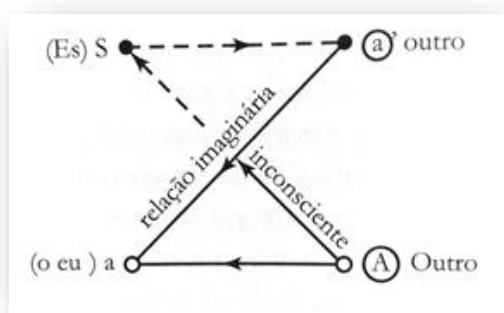
Para concluir essa breve passagem pela noção das instâncias da segunda tópica freudiana, ressaltamos que, embora o *Isso* não coincida totalmente com o *Inconsciente*, dele mantêm as principais características, como ser “um reservatório pulsional desorganizado, assimilado a um verdadeiro caos, sede de ‘paixões indomadas’ que, sem a intervenção do eu, seria um brinquedo de suas aspirações pulsionais e caminharia inelutavelmente para sua perdição.” (ISSO, 1998, p. 399-400)⁴⁹.

Na seção a seguir, apresentamos a leitura que Lacan fez dessa segunda tópica de Freud e sua contribuição: a divisão do *Eu* em *Je* e *Moi*.

2.1.3 O advento do *Eu*: Esquema L

Conforme mencionado, a concepção do *sujeito* já estava na teoria de Freud, porém foi Lacan que o formalizou, conforme podemos ver a partir de seu esquema que ele chamou de L. Nele Lacan descreve como o *Outro* (A), ou tudo que é da ordem do *Simbólico* atravessa a *relação imaginária*, cindindo o ser que se torna então um sujeito assujeitado ao *Simbólico*. O Esquema L (figura 5) é bastante revelador da constituição do *Eu*, desde o aforisma de Freud, “*Wo Es war, soll Ich werden*” (“Onde *Isso* estava, devo *Eu* advir”, na tradução de Tavares (2020, p. 80)), ao relacioná-lo ao paradigma teórico da Psicanálise lacaniana, mostrando que o *sujeito* parte do *Real*, e não do *Imaginário*.

Figura 5: ESQUEMA L

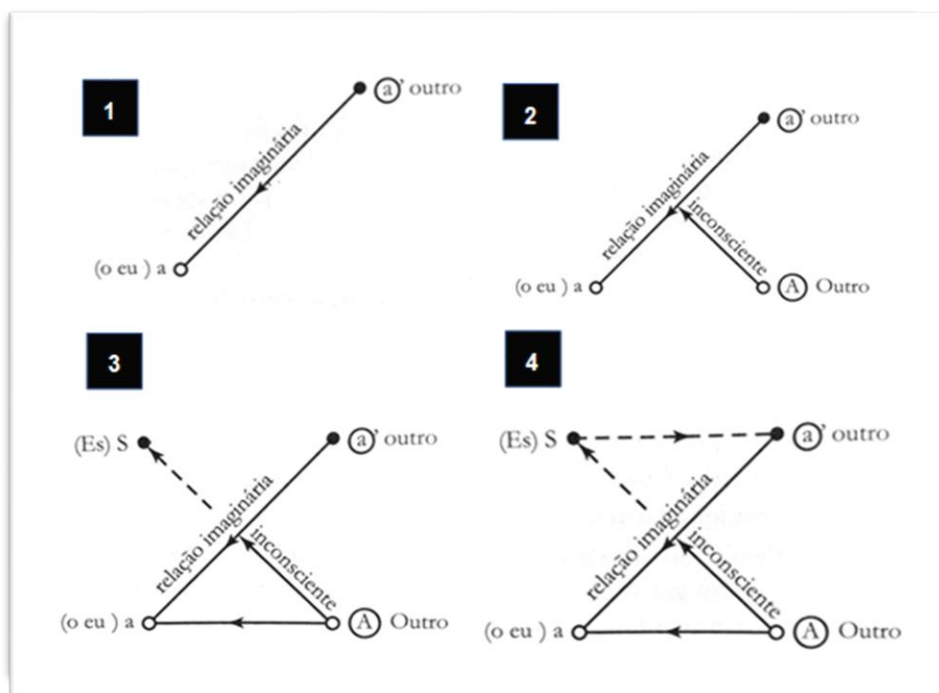


Fonte: Lacan ([1954-1955] 2010, p. 330)

⁴⁹ Verbete de autoria de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon.

O Esquema L é assim denominado por se referir à letra grega *Lâmbda* – que é a forma que adquire o esquema quando o *Outro* (A, de *Autre* em francês e O, de *Outro* em português) - que representa o *Simbólico*, a lei, a linguagem - encontra e corta o eixo do *Imaginário*, conforme pode ser visto na etapa 2 da *figura 6*:

Figura 6: ESQUEMA L DIVIDIDO EM 4 ETAPAS



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lacan ([1954-1955] 2010, p 330)

Na *figura 6*, o esquema está dividido em 4 etapas para facilitar a visualização da dinâmica da constituição do *sujeito*. As linhas contínuas indicam a dinâmica *inconsciente*, e as pontilhadas, a *simbólica*. Na etapa 1 do esquema, temos um eixo que liga o a (*o eu*) ao a' (*outro*), sendo esse *outro* representado com letra minúscula por se tratar de um *outro* semelhante. Esse é o chamado *eixo do Imaginário*, pois ele representa o ser diante de sua imagem especular, isto é, a imagem que é ele mesmo. Porém, como ser pulsional que ainda não foi cindido pela linguagem – etapa 2 –, ele *goza no não-sentido*, que é da ordem do *Real*, o que os permite compreender o *Eu* como não sendo o ponto de partida na constituição do *sujeito*, pois ele ainda não foi constituído.

O *Eu*, enquanto uma derivação do *Isso*, e *sujeito* e *objeto* de si mesmo é uma projeção especular que se vê fundido no *Outro*; não diferencia a sua borda corporal. Esse é o campo da *ilusão* e da *alienação* que instaura o *desejo de completude* e o lugar do *Eu* enquanto ideal.

O eu é, então, desde sempre, a *sede das resistências ao pulsional* e ao *desejo*, e a ilusão de totalidade que ele configura estará a partir daí em constante confronto com a parcialidade da *pulsão*. Aí reside a alienação fundadora do eu, que, para se constituir, se vale de uma imagem que, no fundo, não é ele mesmo, mas um outro: “o eu é um outro”, Lacan formula em consonância com o poeta Arthur Rimbaud. (COUTINHO JORGE, 2005, p. 45, *itálico no original*)

O que temos é, até então, apenas um *gozo sem limites* das *pulsões*, sem meta e sem sentido. Por isso cabe aqui abrir um parêntese para tratarmos desse *gozo*, antes de seguirmos para a segunda etapa do Esquema L. Nesse estágio, o *gozo no não-sentido* é o *gozo na lalangue*, *que não é a língua e nem a linguagem*, mas é o que viabiliza a cisão do *sujeito* pela linguagem. Para Lacan, “[a *lalangue*] serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação,” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 148), sendo essa uma referência às relações do *sujeito* com o *Outro*, e não a mediação pela *lalangue* (*Id.*, [1953]1998, p. 253), pois ela não segue os princípios da alteridade que implica no direcionamento a outrem.

Vale ressaltar que, embora a *lalangue* não seja a língua materna, a ela está relacionada, pois já está presente no *Isso*, propiciando a emersão da linguagem, do mundo *simbólico*. A língua da mãe, ou daquele que exerce a função materna, não tem significado algum para o bebê, mas exerce ali um *gozo*, que deixará marcado na criança o *desejo* da mãe, como efeito, e, posteriormente, a sua *falta*.

Conforme explica Lacan, o *sujeito*, “ao apropriar-se da(s) língua(s), está envolvido numa operação de articulação entre ela(s) e a *lalangue*, propiciando a emersão de um sujeito que, embora constituído pelo *Outro*, é singular e efeito dessa operação.” (*Id.*, [1972-1973] 2008, p. 149). Portanto, não se aprende a *lalangue*, mas é ela que permite que o *sujeito* se constitua enquanto tal, a partir da fala do *Outro*: não uma fala que

comunica algo, mas uma fala que permite a existência do *sujeito* enquanto um significante.

Como lembra Maliska:

O ser falante não é alguém que simplesmente fala, mas um fala-ser ou, como Lacan o cunhou, um *parlêtre* – um *parler être* – mas também um *par la lettre* – quer dizer, um fala-ser que se faz pela letra, na medida em que é do campo da letra, do real e não do significante que a voz da mãe marca o bebê. (MALISKA, 2012, p. 79-80. Itálicos no original).

Ser do campo da letra é ser suporte do significante, mas que nada significa, pois é do campo do *Real*; quer dizer, do campo do *sem-sentido*. A linguagem, já presente no campo do *Outro*, é o que permite que se instaure o *gozo do sentido*, pois ela estabelece e sustenta o vínculo do *sujeito* com o *Outro*, interditando o seu *desejo*, marcando a sua *falta*. Portanto, “a linguagem é a condição do inconsciente”, (LACAN, [1969-1970] 2007, p. 42), como vemos na etapa 2 do Esquema L apresentada na *figura 6*.

Assim, na primeira etapa, *figura 6*, em sua fase de autoerotismo, isto é, na qual seu *gozo* está direcionado ao seu próprio corpo, a criança tem investida em si mesma toda sua *libido*; momento em que a *impotência* decorrente da *impossibilidade* ainda não se configurou.

Como frisou Freud, o bebê humano nasce desamparado e depende do *desejo do Outro* para sobreviver. Assim, o *desejo do Outro* se mostra essencial como função para que esse ser se torne um *ser de linguagem*, isto é, um *sujeito*.

O papel da mãe é o *desejo* da mãe. É capital. O *desejo* da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão - a mãe é isso. Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O *desejo* da mãe é isso. Então, tentei explicar que havia algo de tranquilizador (sic). Digo-lhes coisas simples, estou improvisando, devo dizer. Há um rolo, de pedra, é claro, que lá está em potência, no nível da bocarra, e isso retém, isso emperra. É o que se chama falo. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo se fecha. (LACAN, [1969-1970] 2007, p. 118).

O *falo*, que também é uma função estruturante do *sujeito*, pode ser representado, por exemplo, na própria língua materna, que, não por carregar o predicativo de mãe, quer dizer que a ela pertence. Essa é a língua pela qual ela também foi interditada e assujeitada (MELMAN, 1992). Portanto, a língua materna poderia ser chamada também de paterna, considerando a sua função na estruturação do *sujeito*. Daí ela ser chamada por Lacan de “rolo de pedra na boca do crocodilo”, o qual salvaria o *sujeito* daquele lugar onde ele estava totalmente entregue ao *gozo do Outro* e ao *sem sentido*. Esse é o *Simbólico*, como veremos posteriormente, a linguagem, que nos salva da *falta de sentido* do *Real*.

Retornando ao eixo do *Imaginário* ($a \text{ --- } a'$), o eixo do *narcisismo*, para mostrar uma relação ao já dito por Freud, ou, no paradigma lacaniano, o eixo constitutivo do *Estádio do Espelho*, do corpo fragmentado que se estrutura a partir do olhar do *outro*, temos que ali está representada a relação dialética do ser com sua imagem como um *outro*, que é ele mesmo. Vale lembrar, que no eixo do *narcisismo* há um terceiro elemento que o constitui: o olhar de *desejo do outro*. Nas palavras de Lacan, ocorre:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem faz parecer no usar pois manifestar, numa situação exemplar, em que o [eu]⁵⁰ se precipita numa forma primordial antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem restitua sua função de sujeito. (LACAN, [1949] 1998, p. 97).

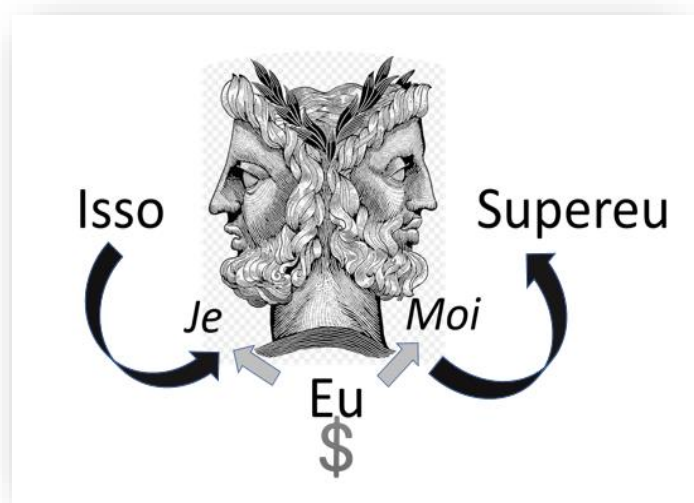
Compreendamos, então, a terceira etapa na *figura 6* do Esquema L, quando o eixo do *Imaginário* ($a \text{ --- } a'$), o eixo entre o *eu* e o *outro* (o minúsculo) é atravessado pelo aparecimento do *Outro* (*Autre*), interditando seu acesso à sua imagem, aquela que se confunde com a figura materna. Essa interdição do olhar do *outro* sobre si é então entendida como um rompimento da *relação de desejo*, pois aí o *sujeito* atribui a *falta* em si mesmo como causadora dessa separação. Eis aqui a

⁵⁰ No texto em Português há uma nota do tradutor explicando que o eu entre colchetes e em itálico – [eu] – se refere ao *Je*, conforme apresentado na *figura 8*.

potência da função *fálica* da linguagem, da cultura – do *Outro*. O *falo* que no corte ou no atravessamento do eixo efetua a castração, separa o *Eu* daquele objeto imaginário, fundando a *subjetividade*.

Instaura-se, então, o *inconsciente*, a partir do *recalque* desse acontecimento traumático de entrada do *sujeito* no *Simbólico*, que passa a ser, então, a única via de acesso ao *Isso*. No Esquema L, a partir da quarta etapa, vemos a formação do eixo entre o *sujeito do consciente*, o *MOI*, e o *sujeito do inconsciente*, o *Je*, ambas faces do *sujeito EU* e exatamente como a cabeça do Deus romano Janus: com uma face voltada para o *Isso*, e outra para o *Supereu* – *figura 7*–, abaixo:

Figura 7: REPRESENTAÇÃO DE *WO ES WAR, SOLL ICH WERDEN* (FREUD, 1933), A PARTIR DA DIVISÃO DO EU EM *JE* E *MOI* (LACAN, [1949] 1998)



Fonte: composição da imagem criada pela pesquisadora.⁵¹

Assim, as três instâncias elaboradas por Freud ficaram, em francês, *Ça* [Isso], *je/moi* [Eu], e *sur-moi* [Supereu].

Após essa apresentação do Esquema L, vale compreendermos a formação do *Eu*, segundo a contribuição de Freud:

Sob a influência do mundo exterior real que nos cerca, uma parte do *Isso* sofreu um desenvolvimento especial. Do que originalmente era uma camada limítrofe com o

⁵¹ Fonte da imagem do Deus Janus: <https://bit.ly/3rJwOzY>. Acesso em julho de 2021.

exterior, equipada com órgãos de captação dos estímulos e com dispositivos de proteção contra estímulos, estabeleceu-se uma organização especial que, a partir de então, serve de mediadora entre o Isso e o mundo exterior. A essa área de nossa vida anímica damos o nome de *Eu*. (FREUD, [1940] 2020, p. 17).

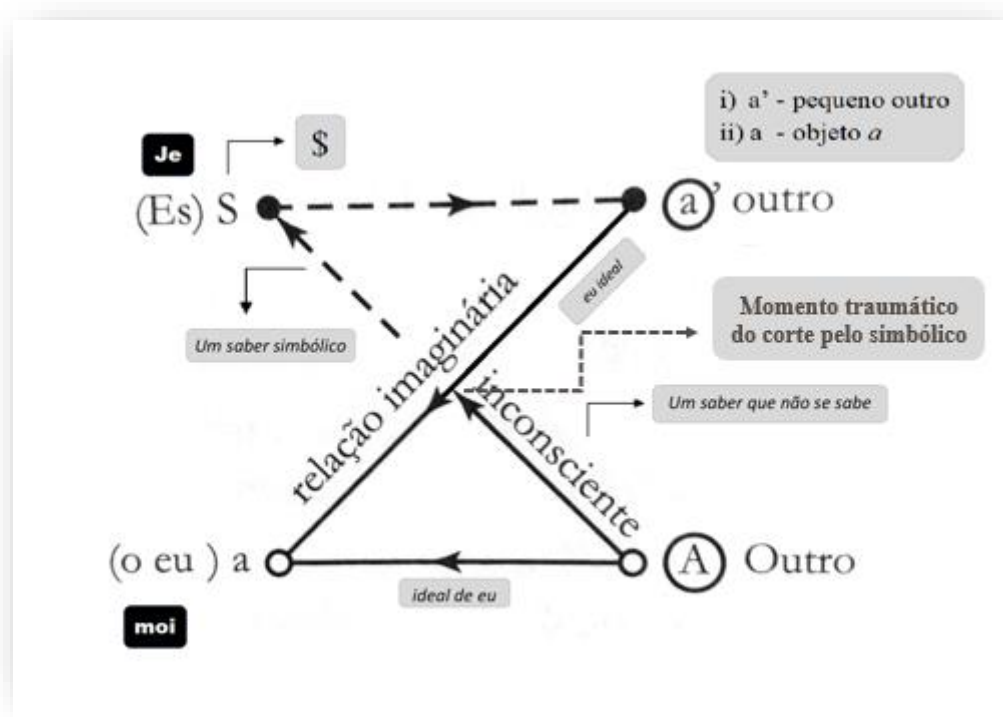
Uma ação do Eu é, portanto, correta se supre as exigências do Isso, do Supereu e da realidade, ou seja, se logra conciliar entre si as exigências dessas três instâncias. As singularidades da relação entre o Eu e o Supereu tornam-se inteiramente compreensíveis pela remissão à relação da criança com seus pais (...). (FREUD, [1940] 2020, p. 19,21⁵²).

Agora dividido, o *sujeito* busca restaurar sua *completude* construída a partir de sua imagem especular que lhe foi tirada pela intervenção do *Outro*. Mas, esse corte também lhe trouxe a possibilidade de torna-se um *sujeito desejante*, ainda que para sempre marcado pela *falta*. Suas *pulsões*, doravante, irão parcialmente se satisfazer, pois o *Outro* não permitirá mais sua plena satisfação. E isso se repetirá diante das frustradas *fantasias de completude*.

Na *figura 8* trazemos o Esquema L retratando a dinâmica da *fantasia imaginária da completude - exigências do Isso* - e a dinâmica da imposição do que se deve ser por parte do *Outro* introjetado no *Supereu - exigências do Supereu e da realidade*. Essas duas dinâmicas são, respectivamente, a do *Eu ideal* e a do *Ideal de Eu*.

⁵² A citação é de uma edição bilíngue, assim a página 21 é a sequência da 19, pois a página 20 contém a versão do texto em alemão.

Figura 8: EU IDEAL E O IDEAL DE EU NO ESQUEMA L



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Lacan ([1954-1955] 2010, p. 330).

Ressaltamos que o *outro* (a') do eixo *Imaginário*, aquele que antes representava um *outro* semelhante (a imagem do próprio *sujeito*), passa a ser a representação do objeto perdido, o objeto a , a partir da entrada da linguagem. Ao objeto a Lacan, também, atribuiu a função de *causa do desejo*, pois ele representa, para o *sujeito*, o *corte do desejo* da mãe, instaurando seu *desejo de completude*.

O objeto a , enquanto *causa do desejo*, é, portanto, o *desejo* do *desejo* do *outro*, e não a demanda do *Outro*. É a capacidade que o *outro* tem de desejar que faz esse direcionamento. Ressaltamos que a articulação do *desejo do sujeito* com o *desejo do Outro* faz tornar como seu algo que era do *Outro*. Esse é um processo que produz angústia. O *desejo do Outro* pode, então, direcionar o *desejo da criança*, mas não causá-lo. (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 32).

Para a compreensão da instauração do *gozo* e do *desejo*, é importante retornar à colocação de Freud: “Onde Isso estava, devo Eu advir”, pois o *Isso* já é, antes que o *Eu* se constitua, como demonstrado

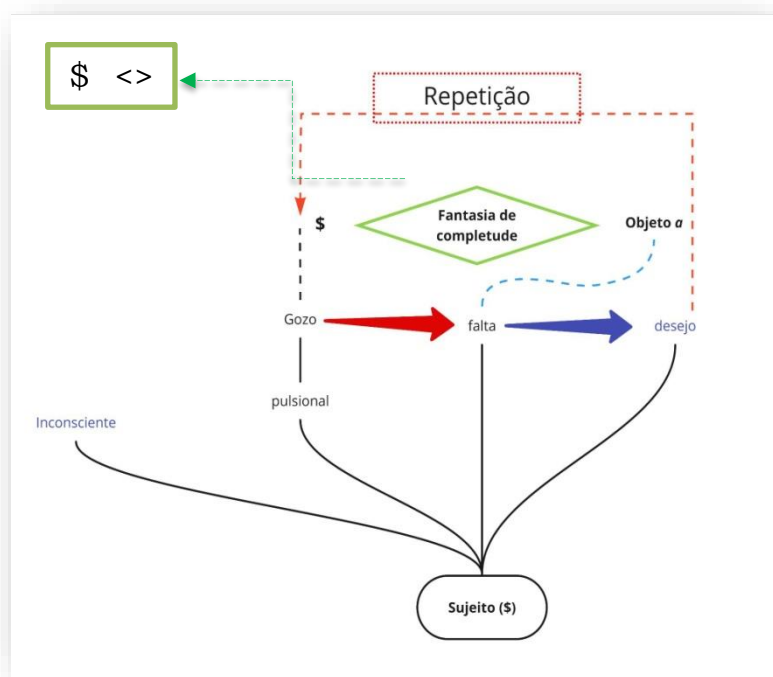
no Esquema L. No *Isso* já havia um *ser pulsional*, um *sujeito* ainda não dividido, (S), no qual a linguagem já estava presente enquanto gérmen, na *lalange*; bem ali, quando o “acionamento da tensão especular erotiza, muito precoce e profundamente, o campo do *insight*.” (*Ibid.*, p. 295). Essa é “a fase inicial do desenvolvimento do *Eu*, durante a qual suas pulsões sexuais se satisfazem de modo autoerótico (...), fase preliminar da *pulsão* de olhar, na qual o prazer de olhar tem o próprio corpo como objeto.” (FREUD, [1915] 2020, p. 45).

Eis, pois, o que fundamenta a práxis psicanalítica: o campo do *desejo*, que emerge na relação do S (antes de se tornar sujeito) com o *desejo* do *outro* de tal forma que, antes que o S fale, o *outro* já o diz e o predica pelo nome. É aqui também que as *pulsões*, antes dirigidas a si mesmo, passam a encontrar vazões em direção a outras metas. É neste momento, em que o olhar para o próprio corpo, o objeto de amor, passa a ter a fonte desse amor no *olhar* do *outro*, isto é, numa posição passiva de ser olhado. Nessa erotização do olhar, na qual o S passa a depender do olhar do A (*completude do Outro*), que se dá início ao *estádio do espelho*; ponto no qual Lacan destaca uma diferença crucial entre o humano e outros animais: eles não passam por essa operação especular, isto é, não entram neste campo operatório do olhar e ser olhado, por essa operação entre o *desejo do outro* e o *desejo do sujeito*.

Importante lembrar que as instaurações do *desejo* e do *gozo* produzem um *a mais*: o objeto *a*, a parcela da *pulsão não satisfeita*. E é esse objeto que irá encarnar o *impasse* de acesso do *desejo* à *Coisa*, *Das Ding*, objeto sem nome, sem imagem, que escapa ao *simbólico*, “que do real primordial padece do significante.” (LACAN, [1959-1960] 2008, p. 152). Esse objeto *a* representa, portanto, a parcela da *pulsão não gozada* que retorna ao *ciclo pulsional*, mantendo o *sujeito* em sua repetição pela busca de satisfação, para a qual elege objetos que serão novamente insuficientes para satisfazer as pulsões plenamente. Assim configura-se a *fantasia de completude*, conforme podemos observar na *figura 9* a seguir, sendo ($\$ < > a$), o *matema* que representa a simultaneidade da junção e a disjunção de uma verdade fundada na fantasia, de um *desejo*

por um objeto que não irá satisfazê-lo, mas que mesmo assim é necessário.

Figura 9: REPETIÇÃO E FANTASIA DE COMPLETUDE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O impossível reencontro *da Coisa (Das Ding)* lança o *sujeito* na repetição, tanto da busca quanto do fracasso de seu encontro. Lacan parte dessa elaboração de *Das Ding* para a elaboração de seu significante *Um*. (LACAN, [1964] 2008). *Um*, não no sentido de unidade, mas no sentido de um que inaugura uma série de outros; o *significante mestre* que será, então, o suporte singular dessa *repetição*.

Na próxima seção apresentamos a proposta de Lacan que aborda as leis do *Inconsciente*, a partir dessa lógica significante.

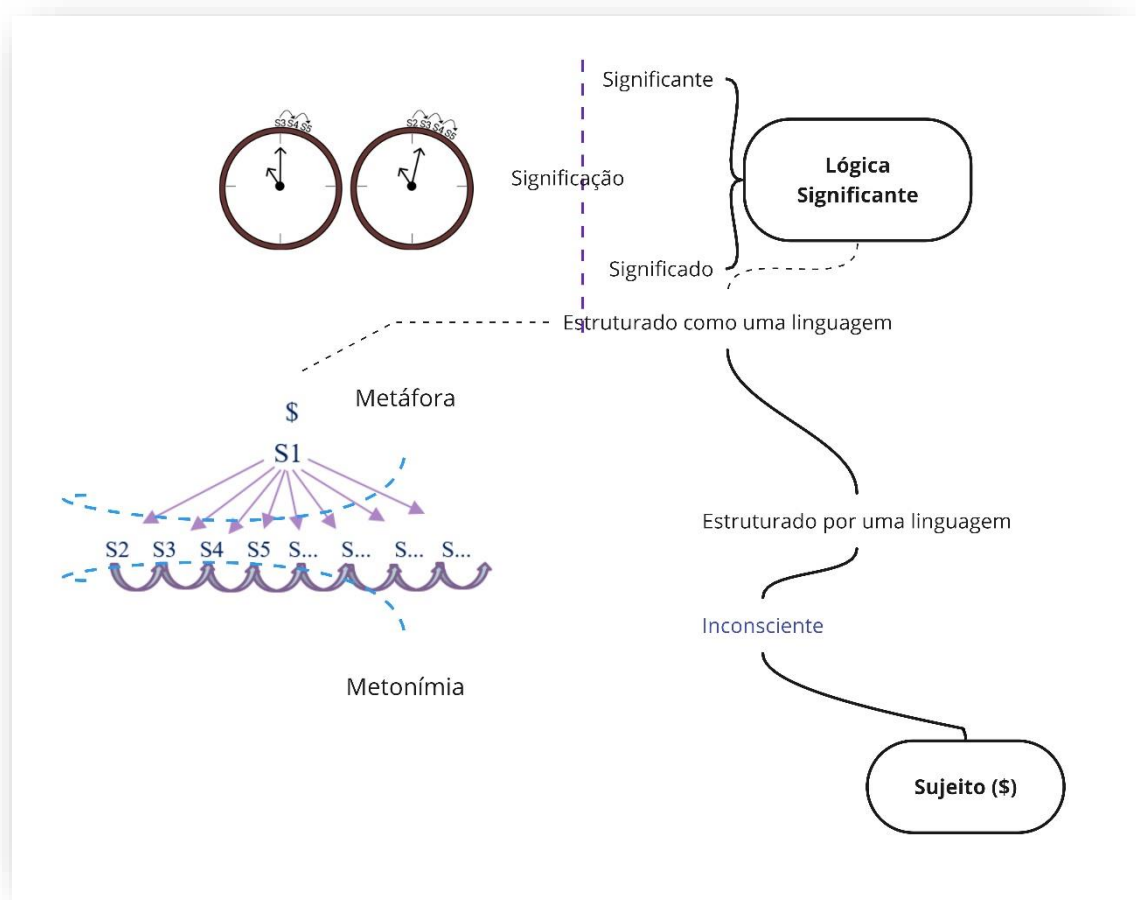
2.1.4 A lógica significante

Na seção anterior, abordamos a atuação da linguagem na constituição do *inconsciente*, a partir do Esquema L, de Lacan. Nesta,

apresentamos a proposta de abordagem do *inconsciente* como estruturado *como* uma linguagem.

No mapa conceitual a seguir, *figura 10*, partimos do ponto em que a lógica significativa é apresentada.

Figura 10: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na sua prática e transmissão da Psicanálise, Lacan se afirmava freudiano. Apesar de muito de sua terminologia não ter sido mencionada por Freud, já estavam lá presentes conceitos ainda não nomeados: “basta abrir Freud em qualquer página para ser surpreendido pelo fato de que

não se trata senão de linguagem no que ele nos descobre do inconsciente.” (LACAN, *apud* COUTINHO JORGE, 2005, p. 66)⁵³.

Lacan ressalta que os sonhos “são compostos como uma linguagem”, (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 45), e o que Freud nos mostrou a partir de *A Interpretação dos Sonhos* foi que as suas leis seguem as leis do significante; portanto as suas imagens “só devem ser retidas por seu valor de significante.” (LACAN, [1957] 1998, p. 519). *Ser composto como*, ou, *ser estruturado como* uma linguagem implica compreender, primeiramente, a estrutura da linguagem. Lacan recorreu ao estruturalismo, à visão de que “as estruturas mais elementares do funcionamento social [se inscrevem] nos termos da combinatória.” (LACAN, [1964] 2008, p. 148).

Lacan ([1964] 2008) enfatiza que as formações inconscientes se manifestam na fala e na escrita por meio de tropeços, atos falhos, lapsos, sonhos, e das rachaduras, por onde escapam representações do que Freud abordou como recalques. E Lacan diz mais. Para ele:

Ali, alguma outra coisa quer se realizar - algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo produzir-se, se apresenta como um achado. E assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente. (LACAN, [1964] 2008, p. 32).

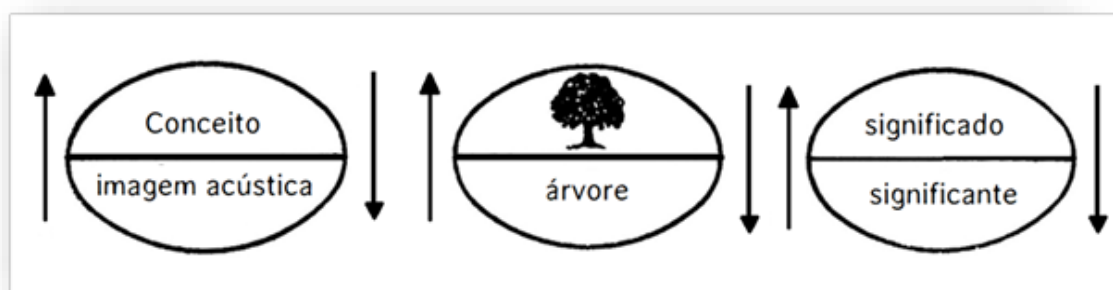
Embora Lacan tenha se inspirado na linguística estruturalista saussuriana, ele não se ateve à sua concepção de linguagem, para desenvolver sua teoria: aquela que relaciona a linguagem à constituição subjetiva do sujeito e não ao propósito proeminente da comunicação, como defendia Saussure.

Para Saussure ([1916] 2006), a linguagem é dividida em língua (*langue*), eleita por ele como objeto de estudo da Ciência Linguística, e fala (*parole*). A língua é vista como um sistema de signos, compartilhados socialmente e que possibilitam a comunicação. Os signos são entidades psíquicas (no sentido de atividade mental ou pensamento) que têm duas

⁵³ LACAN, Jacques., “C’est à la lecture de Freud...” p. 10.

faces: uma correspondente ao conceito a que ele se refere, ou seja, ao significado, e outra à sua imagem acústica, ou seja, ao seu significante (*figura 11*). Segundo Saussure, “o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário*.” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 81, *itálico no original*).

Figura 11: SIGNO LINGUÍSTICO DE SAUSSURE



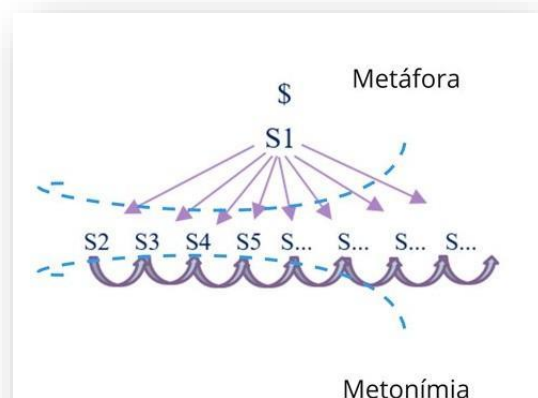
Fonte: Saussure ([1916] 2006, p. 80-81)

Diferentemente do que afirmou Saussure, que qualificou de arbitrária a relação entre significado e significante, para Lacan, o que é arbitrário está nos efeitos de significado. Assim, “o signo não é signo de alguma coisa, mas signo de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal, de um funcionamento do significante.” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 55). E esses efeitos são efeitos de *Real* e não de uma suposta realidade; portanto são efeitos de algo que está fora da linguagem. Assim, a tentativa de atribuir um significado a um significante é, portanto, a nomeação de um efeito que, ao ser apreendido, desliza ao longo da *cadeia de significantes*, formando uma relação metonímica entre eles, a partir da relação metafórica com o *significante Um*, isto é, o significante inicial, a partir do qual os demais fazem série. (LACAN, [1972-1973], 2008, p. 29).

Também chamado de *significante mestre*, o significante *Um* é representado por *S1* e está fora do acesso da consciência, mas tentará,

repetidamente se significar, produzindo uma *cadeia de significantes substitutos* ao *S1*, e que foi chamada por Lacan de *S2*, conforme representado na *figura 12*.

Figura 12: CADEIA SIGNIFICANTE

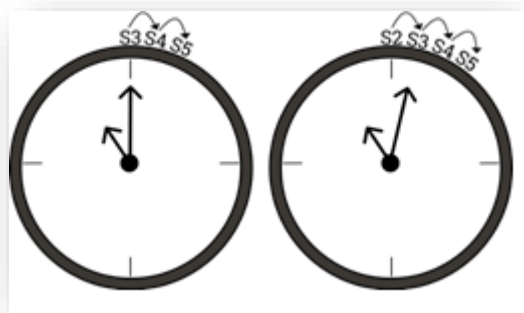


\$ - Sujeito dividido
 S1 - Significante recalcado
 S2 - Significantes substitutos

Fonte: elaborado pela autora

Nesse processo metafórico da *cadeia de significantes*, o *sujeito* passa a ser representado, de forma que a sua significação não estará nos significantes produzidos por ele, mas na relação de um significante para outro significante, que só pode ser vislumbrado na observação do deslize metonímico dos significantes dessa cadeia. (LACAN, [1953]1998). A partir dessa lógica, Lacan mostra que a significação só se torna possível após a revelação de todos os significantes, isto é, no *après-coup*. A *figura 13* é uma tentativa de ilustrar como se dá essa significação, enquanto efeito do deslizamento na *cadeia signifiante*.

Figura 13: A SIGNIFICAÇÃO NO APRÈS-COUP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Se olharmos repentinamente para um relógio analógico que não tenha o ponteiro de segundos, não poderemos ter a certeza se ele está ou não funcionando. Para termos essa certeza, precisaríamos esperar que o ponteiro de minutos se movesse para o minuto seguinte, o que significa dizer que *funcionamento* é um *efeito de significação* e não se encontra nem no minuto que o olhamos (primeiro significante), nem no minuto seguinte (segundo significante), mas no movimento (deslize do ponteiro) entre eles. Essa significação, portanto, só pode ser apreendida após a manifestação dos dois significantes, *minuto inicial* e *minuto seguinte*, ou seja, no *après-coup*. Analogicamente, a significação *do/para* o *sujeito* se dá também no *après-coup* e essa poderá ser diferente, ao longo da *cadeia significante* (S2). Conforme lembra Coutinho Jorge, “no deslizamento entre os dois se produz, de quando em quando, um ponto de basta, no qual veem atar-se o significado e o significante, ponto em torno do qual deve exercer-se toda análise concreta do discurso.” (COUTINHO JORGE, 2005, p. 81).

O significante, portanto, não tem a função de representar o significado (LACAN [1957] 1998), pois “é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz neste mesmo momento.” (*Ibid.*, p. 506). Desta maneira, ao elencarmos signos, podemos supor que eles se referem a *suportes dos significantes* produzidos pelo *sujeito*, a partir daquele que o faz único em relação aos demais *sujeitos*. O sujeito passa a ser, então,

“representado pelo significante, isto é, pela letra onde se marca o assentamento do *inconsciente* na linguagem,” (SIGNIFICANTE, 1998, p. 709-710)⁵⁴. Lacan a designa como “suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem.” (LACAN, [1957] 1998, p. 498).

Portanto, nessa *cadeia de significantes* (S2, S3, S4...), nosso olhar deve estar nos lugares onde o *sujeito* emerge discursivamente, estando atento aos *efeitos do deslize* entre os *significantes*, pois, onde há saber, no S1, não há *gozo* no sentido, porque ali não há linguagem; e onde há *gozo de sentido*, no S2, não há saber, mas é ali que há uma *simbolização* dele.

Isso posto, retomemos as considerações de Lacan de que o *inconsciente é estruturado como uma linguagem*, que essa tem a composição do sonho e que as imagens desse devem ser retidas por seu *valor significativa*, o qual se relaciona com as categorias da oposição e da contradição, (LACAN, [1957] 1998), que “são preferencialmente combinadas em uma unidade ou apresentadas como uma mesma coisa.” (FREUD, [1910] 2020, p. 129).

Partimos, então, para tentar compreender como poderíamos abordar os *efeitos do deslize* entre os I, a partir da problematização de seu sentido duplo e, também, a partir da retomada da colocação de que “o signo não é signo de alguma coisa, mas signo de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal, de um funcionamento do significante”? (LACAN [1972-1973] 2008, p. 55).

Isto nos foi relevante, pois ajudou a direcionar a *escuta flutuante*, necessária para a interpretação dos dizeres das professoras, isto é, o sentido que demos a eles, a partir de seus *efeitos de sentido*. Porge (2009)⁵⁵, citado por Vorcaro (2018, p. 53), ao abordar os sentido, os “distingue como sendo o que é suplementar ao sentido, sendo tanto falta de sentido como falta ao sentido”, configurando, o que Vorcaro chamou de “efeitos de (im)passe-de-sentido”. Essa falta “ata-se a um *desejo*, a

⁵⁴ Verbete de autoria de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon.

⁵⁵ PORGE, Erik. **Transmitir a clínica psicanalítica**: Freud, Lacan, hoje. Tradução de Viviane Veras e Paulo de Souza. Campinas: Unicamp, 2009.

uma falta a ser da qual; o *objeto a* é o suporte no fantasma. O *desejo* está inscrito pela maneira de dizer de outra forma a mesma coisa.” (VORCARO, 2018, p. 53.).

2.1.4.1 Problematicando o sentido duplo do significante

Tomando os significados como *efeitos do significante*, podemos depreender a possibilidade de uma experiência do duplo, mas também de gradientes, conforme apresenta Franco (2016). A respeito do significado de um *sujeito* ser ou não ser bilíngue, a autora mostra como tal definição não deve ser fixada em nenhum tipo idealizado de classificação. Ser bilíngue é um posicionamento subjetivo do *sujeito* no laço social e, considerando-se que tais laços apresentam inúmeras possibilidades de ocorrência, o número de classificações seria proporcional a elas. Assim, o *sujeito* teria alternativas de *deslizes* por diferentes níveis de bilinguismo, como que dispostas em um espectro, ao invés de ter que ser apenas entre o *ser* ou o *não ser*.

Essas considerações, por mais existentes que sejam para o filósofo, desviam-nos do lugar de onde a linguagem nos interroga sobre sua natureza. E fracassaremos em sustentar sua questão enquanto não nos tivermos livrado da ilusão de que o significante atende a função de representar o significado, ou, melhor dizendo: de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer. (LACAN, [1957] 1998, p. 501).

Vejamos outros exemplos. No campo da semântica, há palavras que expressam significados opostos; também há palavras diferentes para se referirem a significados compreendidos como próximos, ou muito próximos, os quais atestam, a partir da perspectiva da comunicação, a necessidade de um contexto mais amplo para compreendê-los. Como ilustração, tomemos os seguintes substantivos que nomeiam formas de significar o duplo, seja pela semelhança, seja pela diferença: *paradoxo*;

*antítese, ambivalência, ambiguidade, oxímoro, dialética, antonímia, e sinonímia.*⁵⁶

O que podemos notar é que essas palavras significam, por vezes, situações muito próximas e outras que se referem a questões semelhantes inter-relacionadas pela noção de contrariedade, oposição ou negação. Compreendemos que isso pode nos levar possibilidades de significações gradientes, reforçando o fato de que, até mesmo, as dualidades devem ser analisadas com cautela. Considerar exclusivamente uma das possibilidades pode resultar, também, no risco de uma fixação imaginária do sentido, que, embora necessária, pode impedir um furo no saber, conforme mencionamos anteriormente, como se “o significante [tivesse] que responder por sua existência a título de uma significação qualquer.” (LACAN, [1957] 1998, p. 501).

Assim, propusemo-nos a tentar fazer aqui uma borda, a partir de um operar para além do duplo, do contraditório, do complementar, e, assim, contemplarmos a possibilidade dos significados gradientes, que vão do mais até o menos, levando em consideração as experiências subjetivas de cada *sujeito*.

Na próxima seção, abordamos a *emergência do sujeito* nos laços sociais, para mostrarmos como suas experiências subjetivas são *efeitos da sua relação com o Outro*, isto é, *efeitos de discursos*.

2.1.5 Discursos

Parece-nos pertinente recapitularmos alguns processos vistos anteriormente para continuarmos a cadeia compreensiva dos aportes escolhidos nesta tese.

Como vimos na seção 2.1.3, o *sujeito* se constitui enquanto tal a partir da entrada no mundo *simbólico*. Antes, era *Isso*, mas na relação com o *Outro*, surgiu o *Eu* e dele emergiu o *Supereu*. Nessa relação com o *Outro*, no atravessamento da linguagem, deu-se sua *subjetivação* e a

⁵⁶ No *Apêndice C*, apresentamos um quadro com as definições dessas palavras a partir do dicionário eletrônico HOUAISS (versão 3.0, 2009).

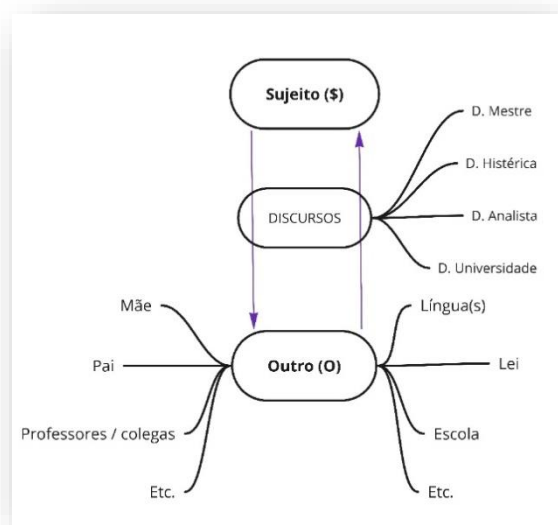
marcação da *falta*, fato que instituiu o seu *desejo*. O *Isso* desse *sujeito*, agora um ser de linguagem e social, não *goza* plenamente de suas *pulsões*.

Na seção 2.1.1, mencionamos as contribuições de Freud sobre a relação do *sujeito* com a sociedade, da qual ele apontou como sendo a causa do *mal-estar* na civilização. A razão disso é porque, uma vez em sociedade, o *sujeito* não poderia mais *gozar* plenamente de suas *pulsões*, pois nenhum homem deveria ser tratado como objeto de satisfação de outros homens. (FREUD, [1930] 2020).

Lacan, a partir da noção de *mal-estar* trazida por Freud, articulou o campo do *gozo* (das *pulsões*) ao campo do *Outro*, como modelo explicativo para o *mal-estar*, sendo esse atribuído ao objeto *a*, parcela da *pulsão não gozada* que retorna ao *sujeito*.

O *Outro*, conforme podemos ver a partir da *figura 14*, apresentada à frente, pode ser representado pela mãe, pai, professores, colegas, instituições, lei, línguas, etc. Lacan sistematizou tais relações do *sujeito* com esse *Outro*, chamando-as de *discursos*. Portanto, para a Psicanálise, o *sujeito* não é a origem de um *discurso*, como coloca a teoria da comunicação, mas o *sujeito* é assujeitado ao discurso, pois é no enlaçamento com um *Outro*, que *lhe* é externo e representado *simbolicamente*, que ele irá se constituir. E, em sendo os discursos anteriores ao *sujeito*, então os dizeres passam a ser tratados como *efeitos* desses laços. (*Ibid.*, p. 23).

Figura 14: OS LAÇOS ENTRE O SUJEITO E O OUTRO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Lacan assinala que, embora o discurso “não comunique nada, [ele] representa a existência da comunicação”, (LACAN, [1953] 1998, p. 253), e ainda afirma que:

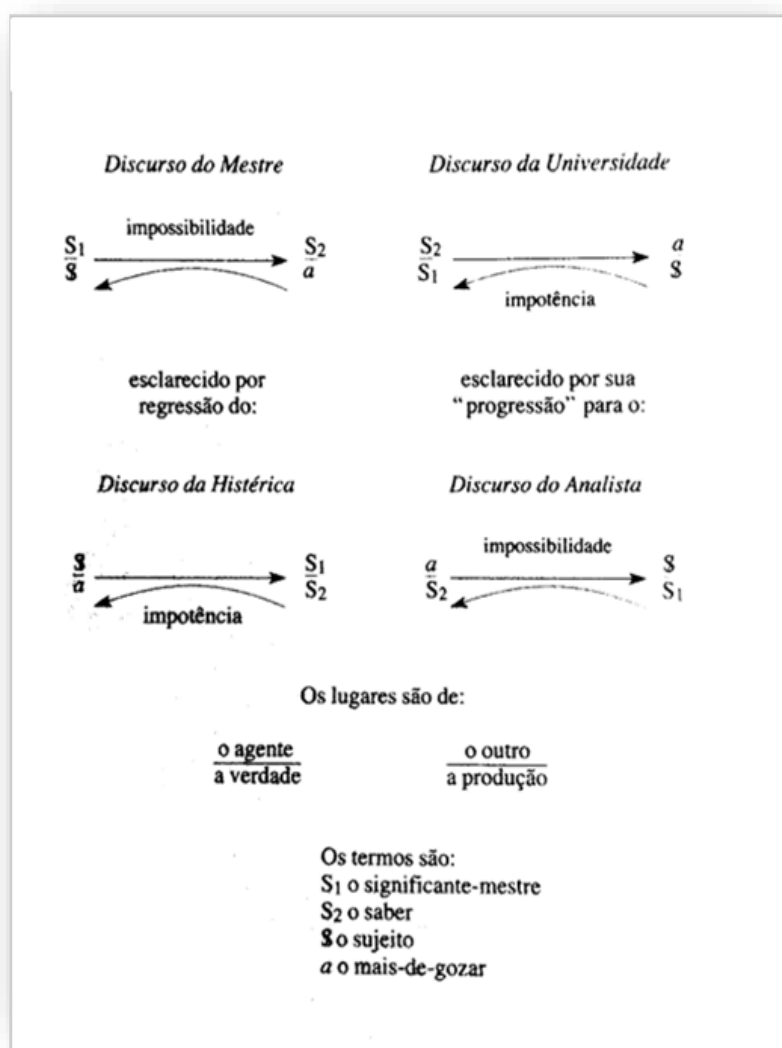
Sem palavras ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais. (LACAN, [1969-1970] 2007, p. 11).

Logo, quando um *sujeito* fala, ele diz mais do que a palavra permite, (LACAN, [1969-1970] 2007), e, ao mesmo tempo, diz menos do que pensa dizer, visto que “[dizer a verdade] toda é impossível, materialmente: faltam palavras.” (*Id.*, [1966] 2003, p. 508). Esse “suspense quanto à sua verdade é porque algo a protege, algo que chamamos de impotência,” (*Id.*, [1969-1970] 2007, p. 185), pois é “no plano do impossível,” (*Ibid.*, p. 173), que Lacan define o que é *Real*.

Freud, em *Análise Terminável e Interminável* (1937), elencou três ofícios impossíveis: *governar*, *ensinar* e *fazer desejar*. Posteriormente, Lacan acrescentou um quarto: *psicanalisar*. (LACAN, [1969-1970] 2007). Vale lembrar, conforme já mencionado, que dizer da *impossibilidade* não significa dizer, contudo, da *impraticabilidade*, dado que se governa, se ensina, se deseja e se analisa. O que ocorre, na verdade, é que em nenhum desses ofícios é possível prever resultados.

Esses quatro ofícios foram então formalizados em *matemas*⁵⁷que representam, respectivamente, o *discurso do mestre*, o *da universidade*, o *da histérica* e o *do analista*, conforme pode ser conferido na *figura 15*.

⁵⁷ Termo criado por Lacan para “designar uma escrita algébrica, capaz de expor cientificamente os conceitos da Psicanálise, e que permite transmiti-los em termos estruturais.” (MATEMA, 1998, p. 502) [Verbete de autoria de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon].

Figura 15: MATEMAS DOS QUATRO DISCURSOS

Fonte: Lacan, ([1970] 2003, p. 447).

Os *matemas* dos discursos seguem uma lógica tetraédrica que limita o número de elementos a quatro, sendo que eles devem ter uma disposição sequencial fixa e giratória a cada quarto de torção para a direita ou para a esquerda, ocupando um lugar discursivo distinto por vez. Esses elementos são o *significante mestre* (S_1), o *saber* (S_2), o *sujeito* ($\$$) e o *objeto a* (a). Os elementos que ficam à esquerda estão no campo do *sujeito* e, os à direita, no campo do *Outro*. Além disso, nesses dois campos, os elementos da parte superior são separados dos da parte inferior por uma barra, a qual representa o *recalcamento*. As flechas horizontais, na linha superior, indicam a *impossibilidade dos discursos* e as flechas em

curva, na linha inferior, indicam a *impotência da relação entre a produção e a verdade do discurso*; visto que a produção não tem relação alguma com a verdade. (LACAN, [1969-1970] 2007).

Para melhor entendermos, temos que o lugar do *agente* indica o elemento dominante do laço social, sendo que o *agente* “não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir.” (*Ibid.*, p. 179). A *verdade* é o lugar que sustenta a continuidade da produção e mobiliza o *agente*. Dessa verdade só se tem acesso aos seus *efeitos* e ela só pode ser vislumbrada parcialmente, através do *discurso do analista*, a partir dos *saberes inconscientes do sujeito simbolizados na linguagem*. O lugar do *Outro* é aquele a quem o *agente do discurso* se dirige, para que o faça trabalhar e produzir algo e, o lugar da *produção* é o que traz o *efeito do discurso*.

Assim posto, a sintetização da leitura da estrutura fica: na relação entre o *sujeito* e o *Outro*, o *agente* discursivo, sustentado numa *verdade*, se dirigirá a um *outro* fazendo com que ele trabalhe e produza algo.

Vale lembrar que a posição do *sujeito* é determinada pelo laço social, “pela palavra e além dela,” (LACAN, [1969-1970] 2007), p. 11), e que, sendo esse *Outro* “simultaneamente necessidade e necessário como lugar, (...) é um *Outro* perpetuamente evanescente e que, por isso mesmo, nos coloca numa posição perpetuamente evanescente.” (LACAN, [1960-1961] 2010, p. 215). Consequentemente, o *sujeito* também emergirá em lugares distintos nos laços sociais, e qualquer tentativa de fixá-lo em algum discurso será pura ficção, pois a *verdade* que sustenta qualquer laço é sempre inacessível.

A *impossibilidade* tem, pois, função no modo de operar do *sujeito* com esse *Outro*. Mas não são só as especificidades desse *Outro* que atuam na constituição do *sujeito*. O lugar que ele ocupa no discurso é que irá fazer com que o *sujeito* se constitua como tal. Assim, passamos a descrever brevemente a dinâmica de cada *discurso*.

2.1.5.1 Discurso da Histórica

O *discurso da histórica* é o discurso no qual o *agente*, a histórica, espera que o *Outro* lhe produza *saberes* sobre si, sobre sua *falta*. O *Outro*, porém, nada sabe sobre ela, e só conseguirá produzir *saberes não-sabidos* e que geram *mal-estar*. Esse *não-saber* é a *verdade recalcada* que move esse *discurso* e coloca o *sujeito* frente à sua *impotência* diante do *Outro*. “Sua verdade é que precisa ser um objeto *a* para ser desejada.” (*Id.*, [1969-1970] 2007, p. 187).

2.1.5.2 Discurso do Mestre

O *discurso do mestre* é o discurso do que pensa *saber* algo e, por isso, faz o *outro* agir, governando-o. Governar é o seu *gozo* e não o *saber*. Ele quer que a lei seja cumprida. Nas palavras de Lacan, “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada - ele deseja que as coisas andem”. (*Ibid.*, p. 23). Mas, como o *governado não sabe* precisamente o que o *mestre* quer (*impotência*), seu *gozo de governar* não pode ser totalmente *satisfeito*. Isso se dá porque a *verdade que sustenta esse discurso* é a que tanto o *mestre* quanto o *sujeito* que pensa governar, *não sabem* sobre suas *verdades*. Governar, portanto, é da ordem do impossível.

2.1.5.3 Discurso da Universidade

Esse discurso se sustenta no *saber único* produzido pela universidade e pretende que os *sujeitos* sejam tratados como meros objetos que *nada sabem*. O conhecimento deve ser adquirido e não produzido pelos *sujeitos*. Um giro nesse discurso é possível quando o *sujeito* não se conforma com esse lugar e o contesta, produzindo então *saberes* diferentes ao do sustentado pelas fontes de autoridade da ciência.

2.1.5.4 Discurso do Analista

O *discurso do analista* visa ao sentido, mas esse tem um limite. “O que o discurso analítico faz surgir é, justamente, a ideia de que esse sentido é aparência. (...) O sentido indica a direção na qual ele fracassa.” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 85). Nele, o *sentido do sujeito* é criado por ele próprio que, surpreendido por alguma interrogação do analista, vacila em suas convicções. É o discurso onde o analisando e o analista *sabem*, ainda que *sem saber*, da impossibilidade da cura.

Mas a *impossibilidade*, conforme vimos a partir de Freud, não quer dizer que não se realize. O que resulta é que ela será sempre incompleta, insatisfatória. E é justamente porque algo não é abarcado, que o *resto de pulsão não gozada retorna*, causando o *sujeito*, colocando-o diante de sua *impotência*. Assim, é que “somente ao acuar o impossível, em seu último reduto, que a impotência adquire o poder de fazer o paciente transformar-se em agente.” (LACAN, [1970] 2003, p. 446).

Vale lembrar, que os giros discursivos só ocorrem porque há uma passagem pelo *discurso do analista* e, para que o *discurso do analista* se estabeleça, é imprescindível que haja a *transferência*. Nas palavras de Lacan: “Há a emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro. Não é outra coisa que eu digo, quando digo que o amor é o signo de que trocamos de discurso.” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 23).

O sujeito entra no jogo, a partir desse suporte fundamental – o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito do desejo. Ora, o que é que se passa? O que se passa é aquilo que chamamos em sua aparição mais comum efeito de transferência. Este efeito é o amor. É claro que, como todo amor, ele só é referenciável, como Freud nos indica, no campo do narcisismo. Amar é, essencialmente, querer ser amado. (LACAN, [1964] 2008, p. 245).

Tratamos, até aqui, da *relação imaginária* na constituição do *sujeito*, a partir do Esquema L; da função do *simbólico*, da *lógica significante* e do *enquadramento de gozo*, que resulta num resto de *Real* que mantém o *sujeito desejante* nesse circuito *discursivo*. Na próxima

secção apresentamos outra elaboração lacaniana, sobre a articulação dos registros *Imaginário*, *Simbólico* e *Real*, a partir da representação topológica do *nó borromeano*.

2.1.6 Tripartição Real/Simbólico/Imaginário (RSI): o Nó Borromeano

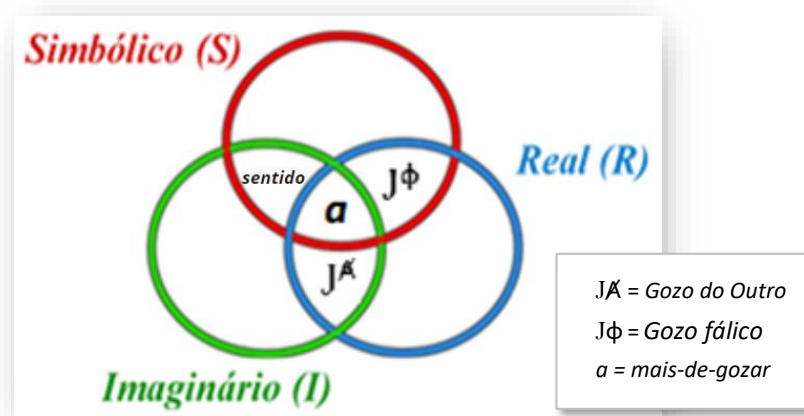
Em 1953, Lacan apresentou suas elaborações sobre a dinâmica estrutural do psiquismo nos termos do *Imaginário*, do *Simbólico* e do *Real*, dando ênfase, ao longo de sua clínica, a cada um desses registros, nessa ordem. Mas, o fato de ter dado ênfase a cada um em uma fase, não deve ser compreendido como uma diferença sustentada no grau de importância. É como um *efeito discursivo* do processo de elaboração didática de uma dinâmica, que é estruturalmente também atravessada pelo *Real*.

O *efeito do Real* já estava sempre na teoria, a contar da primeira tópica freudiana, desde os conceitos de *Inconsciente*; *Isso*; de *Das Ding* e *unheimlich*, até os de *lalangue*, e *objeto a* (*mais-de-gozar*, *causa do desejo*, e *falta*). Vale ressaltar aqui a sua *ex-sistência* possibilitada pela ação do *Simbólico*, sem o qual não poderíamos experimentar seus *efeitos*, muito menos nomeá-los. (LACAN, [1956] 1998).

No decorrer desta pesquisa, o *Real* também mostrou seus rastros, a partir dos *esvaziamentos de sentidos*, antes aparentemente compreendidos. E, talvez tenha sido pela força desse *Real*, que Lacan passou a dedicar-se, cada vez mais, a transmitir a sua clínica, baseado nos termos de seus *efeitos*. Foi a partir de um *símbolo*, que ele teve um *insight*, para a representação do entrelaçamento desses três registros: ao reparar o brasão da família Borromeo, do norte da Itália, no qual se tem a imagem de três anéis enodados, formando o *nó borromeano*. A estrutura do *nó* se constituía de, no mínimo, três elementos, três anéis que se entrelaçavam; de forma que o rompimento de qualquer um deles implicaria na soltura dos demais, e ele não teria mais as propriedades borromeanas. (*Id.*, [1975-1976] 2007).

A *figura 16* traz uma representação topológica desse entrelaçamento dos registros e, como pode ser observado, há espaços em que um campo invade o outro e alguns dos *efeitos* dessas sobreposições são abordados a seguir, sendo importante destacar o *efeito do ponto central*, onde os três registros eclipsam.

Figura 16: REPRESENTAÇÃO TOPOLÓGICA DO RSI E ALGUNS DOS EFEITOS DAS SOBREPOSIÇÕES DOS REGISTROS.



Fonte: Lacan, ([1975-1976] 2007, p. 47).

No ponto de interseção entre eles encontra-se o *objeto a*, o que nos leva a conjecturar que ele não é apenas presente na estrutura do *Inconsciente*, mas está, também, nos registros do *Simbólico*, do *Imaginário* e do *Real*, além do que se manifesta na *falta* inerente às escolhas objetais fantasiosas do *sujeito* e nas fendas do *significante* e do *duplo*. O *Real*, nessa dinâmica, deixa seus rastros, os quais tratamos a partir da noção de *impasse*, a seguir.

2.2 O *Impasse* e a sua transposição

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), a palavra *impasse* se refere a uma “situação aparentemente sem solução favorável” e, por extensão de sentido, “uma dificuldade insolúvel; beco sem saída”, ou também a “qualquer fato ou coisa que dificulta ou impede; embaraço,

empecilho.” A partir dessas definições, podemos inferir que o *impasse* é externo ao *sujeito*, portanto anterior à sua *subjetivação*. Por outro lado, sem seus *efeitos* no *sujeito*, o *impasse* não poderia ser observado como sendo um fenômeno.

Partindo dessa premissa, podemos compreender a abordagem da educadora e psicanalista Margarete Miranda, que defende “a aplicação das considerações teóricas da Psicanálise ao espaço escolar [pois ela] nos permite entender um pouco mais dos fenômenos que acontecem, na atualidade, como promotores de impasses.” (MIRANDA, 2011, p. 110).

Contudo, o termo *impasse* não aparece como verbete nos dicionários seminais de Psicanálise, como os organizados por Roland Chemama (1995), Kaufmann (1996), Roudinesco e Plon (1998) ou em Laplanche (2001). Porém, é mencionado em explanações de outros verbetes. Destacamos, abaixo, algumas ocorrências no dicionário de Kaufmann (1996):

Assim se vêem especificados os múltiplos destinos das representações psíquicas: giros progressivos, desvios regressivos, impasses e repetições, transformações, transposições, deformações e outras distorções, isto é, resistências e conflitos inerentes ao funcionamento da estrutura do aparelho psíquico. (INCONSCIENTE, 1996, p. 265)⁵⁸.

Observemos, contudo, que se essa noção de castração explicita o *impasse* estrutural que a experiência de castração atestará, ela não basta para fundar em sua generalidade uma lógica (no caso, lógica “ampliada”) da sexualidade. (CASTRAÇÃO, 1996, p. 81)⁵⁹.

Ora, se o interesse da Psicanálise pela lógica não reside nas conclusões doutrinárias a que ela permitiria chegar, se, como diz Lacan, a lógica carrega a marca do *impasse* sexual, esse interesse só pode consistir então em acompanhar essa lógica em seu movimento, sem evitar os *impasses* e as *hiências* que ela comporta (...). Lacan convoca os três registros, problematizando-os. Mostra como, em pontos precisos de suas consequências significantes, cada um deles se vê, a seu modo, preso num *impasse* onde se revela a impossibilidade de reduzir todo

⁵⁸ Verbo de autoria de Joel Dor.

⁵⁹ Verbo de autoria de Pierre Kaufmann.

efeito de verdade à mera consistência do significante. (LÓGICA, 1996, p. 301 e 312)⁶⁰.

Ora, a isso se acrescenta que a verdade desse terceiro pólo retorna no sintoma. Retorna porque, desde que Descartes instituiu o sujeito da ciência, a garantia da verdade foi rejeitada para fora da dialética do sujeito e do saber. O gozo do sintoma (que não constitui o objeto de uma demanda) favorece esse retorno. O *desejo*, suportado pelo objeto *a* que “vem tomar o lugar da hiância que se designa no impasse da relação sexual” (4 de junho de 1969), impõe limite a esse gozo. (SUJEITO, 1996, p. 508)⁶¹.

A partir do Dicionário Comentado do Alemão de Freud (HANNS, 1995), a palavra *impasse* aparece mais diretamente tratada no verbete “Formação de compromisso: *Kompromißbildung*”, assim:

Kompromißbildung é traduzido por “solução de compromisso” ou por “conciliação”.

A palavra alemã *Kompromiß* significa “compromisso” no sentido de “meio-termo”, designa uma situação em que ambos recuam para se entender. De forma geral o termo é empregado em conexão com a ideia de viabilizar a expressão de pulsões incompatíveis.

(...) [conotação de *Kompromißbildung*]

Enquanto em Português “compromisso” expressa “assumir uma obrigação”, “responsabilidade”, “promessa”, em alemão *Kompromiß* é o “acordo de meio-termo” para superar um impasse. A tradução por “conciliação” também não reproduz a ideia de superar um impasse por negociação. (FORMAÇÃO, 1996, p. 250)⁶²

Após a explicação do verbete, a entrada apresenta alguns exemplos da ocorrência do termo *Kompromißbildung* na obra de Freud. Luiz Hanns, o autor do dicionário, comenta que o termo tem o sentido de “‘acordo de meio-termo’ para superar um impasse, é uma solução em que todos cedem em alguns pontos para viabilizar o acordo.” (*Ibid.*).

Tomando esses exemplos de ocorrências do termo *impasse* nos dicionários de Kaufman (1996) e de Hanns (1996), bem como os

⁶⁰ Verbetes de autoria de Élie Doumit.

⁶¹ Verbetes de autoria de Érik Porge

⁶² Verbetes de autoria de Luiz Alberto Hanns.

significados, em extensão, trazidos pelo Houaiss (2009), podemos inferir que o *impasse* tem a possibilidade de ser, ou não, resolvido, e sua possível solução seria o resultado de um acordo *entre dois*. O *impasse* poderia ser, então, compreendido como um *efeito da castração*, entre ter ou não ter o *falo*; ser ou não ser o *falo*. Além disso, considerando-se a estrutura cindida do *sujeito*, a partir da segunda tópica freudiana, e, principalmente, depois das considerações de Lacan a respeito da divisão do *Eu* em *Je* – a face voltada para o *Isso* – e *Moi* – a face voltada para o *Supereu* – podemos depreender faces que deverão *formar um acordo* entre contentar as exigências de satisfação do *Isso* e a censura do *Supereu*.⁶³ Ressaltamos que não é de um ou de outro, pois ambos devem ceder em algo.

Conforme explica Freud:

No Isso, não há conflitos; contradições, opostos continuam coexistindo sem se deixar importunar e muitas vezes se acertam por meio da formação de acordos. (...) o Eu sente um conflito que precisa ser decidido, e a decisão consiste no fato de que uma ambição é descartada em benefício da outra. O Eu é uma organização caracterizada por um anseio muito curioso por unificação, por síntese; essa característica falta ao Isso, ela está – digamos – desgastada, suas ambições individuais, perseguem os seus objetivos, independentes umas das outras e sem consideração mútua. (FREUD, [1926] 2020, p. 220-221).

A partir da *lógica significante*, o *impasse* pode ser compreendido como um *efeito da suspensão de um saber*, de uma certeza, fazendo emergir o *duplo sentido*, assim como, em seu dicionário sobre o alemão de Freud, Luiz Hanns chamou de “ponto de torção⁶⁴ do *Unheimliche*”, que “leva do familiar, conhecido, passando pelo secreto, oculto ao estranho e inquietante.” (ESTRANHO, 1996, p. 231)⁶⁵.

⁶³ Ver os itens 21 e 23 do *quadro 7*, na subseção 2.1.2.

⁶⁴ O ponto de torção citado por Luiz Hanns se refere ao modelo da Banda de Möebius, elaborado pelo matemático alemão August Ferdinand Möebius, em 1858, para mostrar como espaços antagônicos podem apresentar uma única face em sua superfície, sendo o dentro e o fora, ou o direito e o esquerdo, idênticos, em si mesmos. Isso se dá, pois, ao fazer a torção da banda, esse ponto de transposição não pode ser visto, embora seja o que causa esse efeito.

⁶⁵ Verbete de autoria de Luiz Alberto Hanns.

Lacan discute o *Das Unheimliche*, a partir de um neologismo criado por ele e que indica o paradoxo de que algo do *sujeito*, que lhe é mais íntimo e singular, está fora de si, no seu exterior. Ele se refere ao próprio *objeto a* “[o qual] está num lugar que podemos designar pelo termo *êxtimo*, conjugando o íntimo com a exterioridade radical.” (LACAN, [1968-1969] 2008, p. 241). E, no íntimo, já estava a *lalangue*, que

/nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos. Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de [*lalangue*], que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar. (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 149).

Das Unheimliche seria, portanto, um *efeito* da marca do *Real*, pois esse é a *falta de sentido* que o *duplo sentido* apresenta – apesar do *sentido a mais*⁶⁶. Nos termos da *cadeia significante*, é no *deslize* entre os *significantes* que o *sentido* se perde e se constrói, visto que, ao tentar capturá-lo no *significante*, ele *deslizará*. E é justamente nesse *entre significantes* que há *ausência do sentido* e *deslizar* é a saída do *impasse* do *sem sentido*, o que é, justamente, a base do *saber da cadeia significante*.

Na dinâmica dos *discursos*, podemos notar o *impasse* com aquilo que está ligado à relação entre a *impossibilidade da satisfação* pela das *pulsões* e o *efeito de impotência* diante dela. O *objeto a*, enquanto “um *pedaço de real*,” (LACAN, [1975-1976] 2007, p. 133), que mobiliza o *desejo* do *sujeito* nos *discursos*, também provoca os *giros discursivos*, uma vez que deparar-se com ele é o testemunho da passagem do *sujeito* pelo *Discurso do Analista*, onde fica de frente para sua *verdade*, seu *pedaço de Real*, da qual ele não deseja *saber*.

Com efeito, um discurso como o analítico visa ao sentido de sentido, é claro que só posso lhe dar, a cada um de vocês, o que vocês já estão encaminhados para absorver. Isto tem um limite, que é dado pelo sentido em que vocês vivem. Não é dizer muito, dizer que ele não vai muito longe. O que o discurso analítico faz surgir, é justamente a ideia

⁶⁶ O duplo sentido.

de que esse sentido é aparência. (*Id.*, [1972-1973] 2008, p. 85).

Diante desse *impasse* entre *saber* e/ou *não saber* de sua *falta*, o *sujeito* tem a possibilidade de *girar* para o lugar da *impossibilidade* extrema, onde a *impotência* o paralisa, ou *girar* para o lugar onde a *impotência* fica enfraquecida, mediante sua *aceitação da falta*. A paralisação não é uma opção, se considerada a sua *impossibilidade* de suportar o encontro com o *Real*.

Tendo como referência o *Real*, o *Imaginário* e o *Simbólico*, o *impasse* pode surgir no entrelaçamento dos três registros, ali onde aparece o *objeto a*. Assim, o *impasse* pode ser compreendido, também, como um *efeito do gozo não-todo*, isto é, do gozo incompleto.

No *quadro 8*, a seguir, elaboramos uma tentativa de sistematizar essa relação, destacando o *Das Unheimliche* como um lugar do *impasse* pelo *efeito do duplo sentido* e simultaneamente a *falta* do mesmo, que demandará do *Eu* um acordo de compromisso para transpô-lo.

Quadro 8: AS SOBREPOSIÇÕES DOS REGISTROS E SUAS RESPECTIVAS FORMAS DE GOZO

Ato e Efeito	<i>entre o Imaginário e o Simbólico</i>	<i>entre o Real e o Imaginário</i>	<i>entre o Simbólico e o Real</i>
Gozo	Gozo do sentido	Gozo do Outro (J $\bar{A}$)	Gozo fálico (J ϕ)
Impasse	Inibição Do duplo sentido	Angústia Da falta de sentido	Sintoma Da falta do saber
	Duplo	Falta	
	Das Unheimliche		
Saída	Pelo Imaginário Fantasia de completude	Pelo Simbólico Sintoma	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme mencionamos no início desde Capítulo 2, Freud apresenta as *pulsões* como uma força constante que advém do interior do próprio organismo e que têm como meta satisfazer-se. A essa

satisfação das *pulsões*, Lacan deu o nome de *Gozo*. O *gozo*, por sua vez, é uma satisfação que se obtém de modo *inconsciente* e não é, necessariamente, prazerosa. Por meio do *quadro 7*, considerando-se os *enodamentos* do *RSI*, podemos compreender como as suas sobreposições resultam os/dos modos de *gozo do sujeito*.

Partindo da condição de *não satisfação plena das pulsões* imposta pelos laços sociais haverá sempre um resto – o *objeto a* – que, enquanto *pedaço de real*, estará sempre em jogo nessa dinâmica de não permitir que o *Simbólico* ou o *Imaginário* se fixem, nem no *duplo*, nem no *sentido único*, respectivamente.

Vale lembrar, também, que o *Real* é o registro que aponta para o *sem sentido*, para o que *não é possível de ser simbolizado na linguagem*. O *Real* faz com que o *sujeito* perca sua estabilidade imaginária *do sentido*.

O *Real* tem uma relação conceitual direta com o *recalcado* e, por extensão, com o trauma. Porém, o *recalque* é falho; permite que algo já experimentado, portanto familiar, retorne, mas, ainda assim, resulte em um *efeito de estranhamento*, visto que estava esquecido. Daí a afirmação de Lacan sobre o *unheimlich* se originar no *Imaginário*, (LACAN, [1975-1976] 2007), uma vez que a experiência traumática do *corte do Simbólico* rompeu a *fantasia imaginária de completude*. Desse modo, podemos compreender o *efeito unheimlich* como o resultado, ou o resto do processo de *constituição do sujeito* que, antes de sua constituição enquanto tal, *gozava no sem sentido da lalange*.

Como vimos a partir do Esquema L (*figura 6*), o *Imaginário* tem uma relação direta com o *narcisismo* freudiano, o qual fundamentou a elaboração lacaniana do *Estádio do Espelho*. Em ambos podemos observar que o *Imaginário* se forma a partir da função do *Outro*, ou seja, do *Simbólico*, que irá evidenciar a *falta do sujeito*. Na visão de Freud, o *Imaginário* anseia pela *completude* e, na tentativa de encobrir a *falta*, o *sujeito* elege *objetos substitutos* ao que foi para sempre perdido. Embora essa seja uma busca sem encontro, os objetos buscados têm uma função para além dessa imaginada. Eles ordenam sua *fantasia de completude* ao nomear um *sentindo* ao que lhe *falta*. Esse é um ponto relevante que nos

ajuda a abordar o *sujeito do inconsciente* a partir de suas *fantasias*, a partir de como ele nomeia seus *objetos* que sustentam seu *gozo do sentido* (*jouissance*). Esse *gozo* é também necessário, para que o *sujeito* não se aliene ao *gozo do Outro* (J $\bar{A}$), pois o resultado pode ser a manifestação da angústia (LACAN, [1962-1963] 2005). Por outro lado, ao fixar-se em um *sentido*, em uma *verdade*, no *gozo do sentido*, o que pode ter efeito de ilusão de controle, intolerância e ódio, o *sujeito* fica impedido de ter acesso a novos *saberes*.

Entre o *Real* e o *Simbólico*, o *sujeito* goza na linguagem, o *gozo fálico* (J Φ ⁶⁷), e quando ele invade o *Real* seu efeito é o *sintoma*. Vale pontuar que o *sintoma* é o *retorno da verdade na falha de um saber*; aquilo que o *sujeito* tem de mais *Real*, a sua *verdade* que é a sua *falta estrutural* e que retorna “como tal na falha de um saber.” (LACAN, [1966] 1998, p. 234).

Embora só o *Simbólico* seja o que pode salvar o *sujeito* de seu *Imaginário narcisista* e do avassalador *Real*, ele é, também, um campo que *falha*, pois a linguagem, em sua *estrutura significante*, é o avesso dos *ideais de sentido*. Assim, apesar de o *Simbólico* ser o que propicia uma abertura para a compreensão de um outro *sentido* – do *duplo sentido*, através da quebra das expectativas de *completude* –, o *Real*, que está ali presente no entrelaçamento dos registros, nos remete para outro aspecto da *estrutura do significante*: a sua fenda que o une e separa, a fronteira onde o *duplo* e a *falta de sentido* coexistem simultaneamente. Portanto, seja em palavras, em gestos ou no corpo, o operar no *Simbólico* é um agir contra os *efeitos do Real* e as certezas fixadas do *Imaginário*. No entanto, se o *Imaginário* prevalecer, o *sujeito* poderá se inibir e ser afetado pela angústia.

Considerando-se a *inibição*, o *sintoma* e a *angústia* como formas de se vislumbrar o funcionamento do *Inconsciente*, compreendemos que é a partir de seus efeitos que podemos perceber: a *inibição* como o *impasse do duplo sentido*; a *angústia* como o *impasse da falta de sentido* e o

67 Lacan diferencia a letra grega phi maiúscula (Φ) da minúscula (ϕ), sendo a primeira o “símbolo no lugar onde se produz a falta significante, o *símbolo falo* (...) e o ϕ designa o imaginário” (LACAN, [1960-1961]2010, p. 292-293, *itálico no original*).

sintoma como o *impasse da falta do saber*. A partir desse ponto, entre dois *impasses*, pela *falta* e um pela via do *duplo*, podemos perceber que, no enlaçamento dos três registros, como *efeito do objeto a*, todo *impasse* se situa entre o *sentido duplo* e a *falta*, sendo esta de *sentido* ou de *saber*. E como nesse lugar é impossível *ex-sistir* (*simbolizar o Real*), torna-se necessária a formação de um acordo, isto é, uma ação do *Eu* (*je/moi*) que é uma organização mediadora entre o *Isso* e o mundo exterior⁶⁸ As saídas são, portanto, pela via do *Simbólico* ou pela via do *Real*, sendo que, qualquer uma delas pode levar o *sujeito* novamente para o *impasse*, pois o *Real* estará sempre atuando.

Assim sendo, o que problematizamos aqui é como o *sujeito* subjetiva os fenômenos, direcionando então a discussão sobre o *impasse* para seus efeitos como tal, compreendendo-o como uma *manifestação inconsciente* – portanto da linguagem –, e inerente ao laço social.

Buscamos, nesta seção, tratar do *sujeito* do qual a Psicanálise se ocupa: um *sujeito pulsional*; guiado por um *saber inconsciente* e constituído a partir da relação, dos laços sociais com o *Outro*; um *sujeito atravessado pela linguagem*, sendo esta a limitadora do seu gozo pleno e, por isso, fazendo-o emergir no campo *discursivo*, já marcado por sua *falta*. Essa *falta* pontua a sua existência ou, no termo criado por Lacan, sua *ex-sistência*, pois é *efeito do Simbólico*, da *cadeia significante metaforizada* a partir de seu *significante mestre*, fazendo seu *saber inconsciente ex-sistir*. (*Id.*, ([1956] 1998). Portanto, sem o *Simbólico* o *ser pulsional* estaria fadado ao gozo no *sem-sentido*.

2.3 Interrogações

Considerando-se que o real da língua opera na subjetivação de nossos dizeres, compreendemos que “nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a uma outra significação: o que toca, em última instância, na observação de que não há língua existente a qual se coloque

⁶⁸ Item 7 do *quadro 7*.

a questão de sua insuficiência para abranger o campo do significado.” (LACAN, [1957] 1998, p. 501). Assim, nesta seção, buscamos articular os conceitos até aqui apresentados com alguns temas basilares desta tese: a nomeação das línguas, sob o aspecto do ensino/aprendizagem, na formação de professores e no acolhimento.

Damos início à problematização das nomeações, a partir de um breve exame sobre duas *visões*⁶⁹ *de verdade* que costumam balizar a forma de falar de nossas experiências na linguagem: a essencialista e a existencialista.

Para os essencialistas a verdade das coisas está nelas mesmas, portanto, em suas essências. Assim, caberia ao homem identificar as propriedades das coisas, para identificá-las como tais, pois, nessa visão, as coisas em essência *são*. Por outro lado, temos a visão existencialista que aborda a verdade como um construto, sendo ela o resultado de relações entre elementos. Nesse sistema as coisas não são, elas existem.

Lacan nos chama a atenção para as consequências da fixação da verdade enquanto tendo uma essência, ou seja, algo de uma natureza inquestionável, visto que, segundo ele:

[] Tudo que se articulou [a partir de uma visão essencialista] sobre o ser supõe que se possa recusar-se ao predicado e dizer o homem é, por exemplo, sem dizer o quê. [Contudo,] O que diz respeito ao ser está estreitamente amarrado a essa seção do predicado. *Daí nada poder ser dito senão por contornos no impasse, demonstrações de impossibilidade lógica, onde nenhum predicado basta.* O que diz respeito ao ser, ao ser que se colocaria como absoluto, não é jamais senão a fratura, a rachadura. (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 17, *itálicos nossos*).

Essa é uma visão que está implícita na linguística estruturalista fundada em Saussure, assim como a concepção linguística-pragmática da linguagem, que tem como seu maior expoente Benveniste.

Para Saussure, como visto anteriormente, a linguagem é tratada como um sistema abstrato de signos, cujos valores são resultantes de

⁶⁹ Problematizar a verdade, pluralizando suas possibilidades de percepção, nos convoca, de antemão, a questionar se ela tem uma essência.

uma lógica interna do sistema. Isso implica compreender que as mudanças que ocorrem, diacronicamente, nesse sistema são o resultado das operações do próprio sistema; portanto, sem a interferência do que lhe é exterior, como por exemplo, do seu uso.

Como ressalta Indursky (2010, sem página), para Benveniste há um espaço para apropriação da linguagem que funda a subjetividade, uma vez que dizer EU implica-se na existência do TU. Essa proposta de Benveniste, comenta a autora, “dá início à reflexão sobre o objeto que designaria mais tarde de enunciação.”(ibid.); desta forma, a relação do EU e do TU se forma por um enlaçamento entre as subjetividades do locutor e a do interlocutor, o que, por consequência, interfere na verdade do enunciado.

Makoni e Pennycook (2007) também se posicionam como existencialistas ao apontarem que as línguas são um projeto de invenção cultural, portanto não possuem um caráter ontológico de existência. Isso equivale a dizer que as línguas não têm uma essência que ateste sua verdade, e que, portanto, toda nomeação ou predicação dadas às línguas serão insuficientes, visto que, não havendo uma essência, nenhuma predicação seria capaz de sustentar o lugar da verdade.

Considerando-se a verdade como não sendo uma propriedade do conhecimento, Jerusalinsky (2008, p. 28), sustentando-se em Heidegger, destaca que a verdade implica em desvelar o ente (o que existe) e não o ser. Essa é uma perspectiva que corrobora o posicionamento de Lacan, há pouco mencionado, em que “nada pode ser dito senão por contornos no impasse”.

Se o existir só é possível na relação, compreendemos, então, que as nomeações das línguas podem ser vistas como infinitas, pois assim também são as possibilidades de relações: geográficas, funcionais, ideológicas, etc. Isso nos ajuda a problematizar a questão das nomeações das línguas, a partir do *Imaginário* que cristaliza significados. Tal problematização torna-se possível ao serem abertas as possibilidades de simbolização, bem como o deslocamento por esses registros só ser

possível pela presença constante de algo do Real, que é o lugar do impasse.

Dito isso, passamos às interrogações das nomeações da Língua Portuguesa para estrangeiros, sob o aspecto do ensino/aprendizagem, na formação de professores e no acolhimento.

2.3.1. Interrogando as nomeações PLE, PLA e PLAc

No livro *Formação Inicial e Continuada de Professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*, as organizadoras Scaramuscci e Bizon (2020) dividiram os artigos em duas partes: a primeira trata das quatro instituições de ensino superior que têm licenciatura na área de Português para Estrangeiros, isto é, UnB, UFBA, UNILA e UNICAMP; e, na segunda, artigos sobre as ações de ensino e de formação de professores em outros programas brasileiros, incluindo a UFMG, instituição que acolhe esta pesquisa ora apresentada.

Para facilitar a visualização, baseando-nos em informações trazidas na primeira parte da obra suprarreferida, destacamos no *quadro 8* as nomeações que as quatro instituições dão às licenciaturas que oferecem, isto é, como as denominam no universo em que ofertam a formação de professores de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Quadro 9: LICENCIATURAS NA ÁREA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

	UnB <i>Universidade de Brasília</i>	UFBA <i>Universidade Federal da Bahia</i>	UNILA <i>Universidade da Integração Latino-Americana</i>	UNICAMP <i>Universidade Estadual de Campinas</i>
Ano de criação	1997	2005	2015	2015
Curso	Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) –	Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua – (anteriormente a formação na área era parte da Licenciatura dupla Letras Vernáculas)	Licenciatura em Letras Espanhol e Português como línguas estrangeiras	Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Português Segunda Língua

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Scaramuscci e Bizon (2020).

Como forma de ilustrar o impasse da nomeação da Língua Portuguesa, seja como língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional, no capítulo que trata da UnB, Niederauer *et ali.* (2020, p. 21, nota 5) explicam que, no texto, não fazem “diferença entre os termos segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA). Em função do próprio nome do curso, no entanto, [deram] preferência ao uso do termo “segunda língua.”

No capítulo que trata da UFBA, Edleise Mendes esclarece que a escolha pelas duas nomenclaturas PLE/PL2 se dá para:

Atentar para o fato de que os professores em formação precisam estar preparados para desenvolver conhecimentos e capacidades que os preparem para atuar na diversidade, de modo sensível aos sujeitos com os quais dialogam e constroem as práticas pedagógicas, dentro e fora da sala de aula." (MENDES, 2020, p. 43).

No capítulo em que apresenta a UNILA, Tatiana Carvalhal (2020) ressalta que:

Para este artigo não será feita distinção entre os termos língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA), visto que na UNILA usam-se os termos, embora se compartilhe do entendimento de aprendizagem do Português e de Espanhol numa perspectiva plurilíngue e de integração, e não de estrangeirização. (CARVALHAL, 2020, p. 63, nota 34).

E, fechando a primeira parte da coletânea, no capítulo que trata da UNICAMP, escrito pelas próprias organizadoras do livro, elas lançam mão de quatro nomenclaturas para tratarem da área:

A área de Português para estrangeiros, Português como língua estrangeira, Português para falantes de outras línguas ou ainda Português como língua adicional, iniciada nos anos 1960, vem se consolidando com significativa produção, que, cada vez mais, tem ultrapassado os limites da pesquisa sobre ensino, aprendizagem e sala de aula - foco central de trabalhos na área até pouco tempo. (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 79).

No caso da UFMG, Diniz e Dell’Isola (2020) ressaltam que o foco do artigo é o Português para estrangeiros e que a terminologia usada atualmente pela instituição é o PLA, mas que, inicialmente, a área era tratada como PLE. Segundo os autores, a escolha pelo PLA “permite, mais facilmente, visibilizar a heterogeneidade linguística constitutiva de um país como o Brasil, onde muitos indígenas, surdos e imigrantes não têm o Português como primeira língua”, (DINIZ; DELL’ISOLA, 2020, 181-182), e, por essa razão, passou-se a utilizar a nomenclatura PL2, ao se referirem ao português aprendido por essas outras comunidades brasileiras.

Contudo, considerando-se a impossibilidade de uma unanimidade na nomeação das línguas, para Mendes (2018 e 2020) a nomeação de adicional propicia justamente o contrário. Para ela:

A designação de línguas estrangeiras como línguas adicionais (LA), por exemplo, traz em sua essência mais do que uma via para resolver o problema, um modo fácil de camuflá-lo, em nome de uma certa "neutralidade". Ora, o

Português em contexto brasileiro, por exemplo, não pode ser considerado língua adicional da mesma maneira para diferentes grupos, como indígenas, imigrantes e hispano-falantes que residem nas fronteiras. (MENDES, 2018, p. 66).

Para além das diferentes possibilidades de nomeação da Língua Portuguesa, mesmo a partir de uma escolha conceitual, é sabido que os sujeitos de linguagem nem sempre detêm o controle consciente ao falar das línguas. Como exemplo, apresentamos no *quadro 9*, a seguir, algumas ocorrências das nomeações utilizadas pelas professoras, com especial atenção para seus deslizamentos, com base no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 10: DESLIZES NA CADEIA SIGNIFICANTE – LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA ESTRANGEIRA

DIZERES	ANOTAÇÕES NO CORPUS	FONTE
[Na escola que eu estudava] tinha espanhol. Eu mudei de escola eu fiquei um ano... No 6º ano não tinha língua estrangeira . Eu parei de estudar inglês e espanhol.	Estrangeira	Entrevistada Dominique
Tipo, não foi que... foi o primeiro ano que a gente estudou língua estrangeira , e foi justamente nas duas únicas que eu tomei recuperação.	Estrangeira	Entrevistada Dominique
Eu ainda dou aula de espanhol, mas atualmente eu tenho... eu sinto mais prazer dando aula de Português para Estrangeiros do que de espanhol. Eu gosto muito de espanhol, gosto de... aula de língua estrangeira , mas, eu acho que é esse... não sei se é uma coisa do diferente, do estrangeiro...	Para estrangeiros Estrangeira	Entrevistada Dominique
Por exemplo, quando eu dava aula de espanhol, como eu já era é.... Já era uma língua estrangeira para mim, é como	Estrangeira	Entrevistada Dominique
Até porque, como aqui na UFMG não tem a formação de Português como Língua Adicional , estrangeira, todo o conceito teórico que eu tinha de ensino de língua estrangeira veio da aprendizagem do ensino de língua espanhola. E a minha noção de entender o Português como uma língua estrangeira vinha das discussões de entender o Espanhol como Língua Estrangeira.	Adicional Estrangeira Estrangeira Estrangeira Estrangeira	Entrevistada Dominique
A minha formação de Português como Língua Adicional é muito mais na prática do que na formação acadêmica. Eu fui estudar disciplinas específicas de Português como Língua Adicional na pós-graduação. Então a minha prática foi... a parte teórica da minha prática foi toda baseada no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira .	Adicional Adicional Estrangeira	Entrevistada Dominique
Porque às vezes as pessoas perguntam se tem que saber inglês por exemplo para ensinar PLA ... Então, não nesse sentido... ah, de saber uma língua para, mas no sentido de ter esse interesse pelo o que é aprender uma língua estrangeira . Acho que [ter] uma	Adicional Estrangeira Adicional	Entrevistada Dominique

língua adicional. Eu acho que esse seria um ponto.		
Por conhecer a gente que é da área de PLA , e aí resolveu fazer a disciplina. Porque também começou por essa parte prática, começou dando aula de Português para estrangeiros e aí eles começaram a ofertar disciplina sobre isso.	Adicional Para estrangeiros	Entrevistada Dominique
Que um... um... um... aluno que tem interesse no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras , que não... por exemplo, que...	Estrangeira	Entrevistada Dominique
Quando você tem que ensinar isso como uma língua estrangeira , aí você seleciona ainda mais, porque você quer que o seu aluno se comunique, você quer que ele consiga transitar pelas diferentes áreas que ele quiser.	Estrangeira	Maitê CV I
Ah, então que está no PLA , no PLAc tem que pensar nesse maior, não é? Nesse	Adicional	Maitê CV I
só que, ao mesmo tempo, nas minhas aulas de inglês, que é a minha língua estrangeira né, que eu estou aprendendo	Estrangeira	Maitê CV I
Primeiro contato com o PLA (...) até então, nunca tinha parado para pensar nisso, assim de Português como uma língua adicional.	Adicional Adicional	Entrevistada Rebeca
Acho que é muito uma questão da formação da pessoa, porque muita gente, todo mundo aqui fala português, mas não é todo mundo que vai conseguir dar aula de Português como Língua Estrangeira e nem de língua materna.	Estrangeira	
Depois com o processo, à medida que a criança passa a ter mais contato ainda que não tenha uma aula específica de Português como Língua de Acolhimento língua adicional com o tempo é fica mais fácil essa criança	Adicional	Entrevistada Aléxia
Agora exatamente por que que é o Português como língua estrangeira eu ainda não sei te dar uma resposta muito pontual	Estrangeira	Entrevistada Aléxia
Quando você dá aula em escolas de inglês, ou a coordenação manda o professor de inglês dar aula para estrangeiro quando ele entra lá na escola, ou aparece alguém, ou eles entram em contato com um professor de Português para estrangeiro	Para estrangeiro	Entrevistada Cecília

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do *Corpus* da pesquisa.

Podemos notar, a partir dos dizeres das professoras, que elas tendem a usar mais o significante *estrangeira* em detrimento do *adicional*. Ao apontá-lo como mais frequente, não estamos buscando quantificar o seu uso, mas nos atentar para essa frequência como um possível efeito subjetivo, uma repetição que pode apontar para alguma forma de *gozo* no que é estranho/estrangeiro⁷⁰.

Vale lembrar que, para além de uma discussão sobre qual das nomeações seria a mais adequada, o que estamos discorrendo aqui é a impossibilidade de se nomear satisfatoriamente as línguas e, mesmo a partir de uma escolha, não necessariamente nos atermos a ela.

Para Mendes, essa impossibilidade se dá pela multiplicidade de novos contextos pedagógicos que:

Tornam, por vezes, insuficiente as classificações que comumente utilizamos de PLE (Português língua estrangeira) ou PLE (Português segunda Língua) para significar as especificidades que cada situação exige. Por isso, tem sido comum a proliferação de muitas denominações, com o objetivo de melhor delimitar os campos de atuação. (MENDES, 2020, p. 42).

Por outro lado, a partir dos pressupostos da teoria psicanalítica – segundo a lógica significante que tem uma estrutura de equívoco – o signo linguístico não é uma relação aleatória entre o significante e o significado, mas um suporte para o significado que desliza no processo de simbolização. Esse é um processo que convoca sempre a presença do Outro, isto é, da alteridade.

É desse lugar do Outro, lugar de alteridade, que Moraes (2001) nos convida a abordar a relação do sujeito com as línguas, partindo do conceito de estranhamento: uma vez que as línguas antecedem à entrada do sujeito na linguagem, todas elas, as que comumente chamamos de

⁷⁰ Lembrando que *gozamos* com qualquer coisa, e que a repetição não significa necessariamente repetir igualmente a mesma coisa.

estrangeiras ou de materna, podem ser tratadas como línguas estrangeiras, e a língua materna seria a língua menos estrangeira.

Em consonância com as estruturas dos discursos de Lacan, Melman (1992) trata a língua materna como a “língua que se sabe”, a língua que “autoriza o locutor a falar como mestre”; e a língua estrangeira como a que se conhece e que permite traduzir a que já se sabe. Ressalta ainda que há uma “distinção entre a língua que se sabe e a língua que se conhece”. Para o autor, esse saber pode ser representável por duas línguas, uma vez que “O inconsciente não é nem nacionalista, nem xenófobo.” (MELMAN, 1992, p. 16).

Retomando a máxima de Lacan sobre o *Inconsciente ser estruturado como uma linguagem*, além de que é o Simbólico que o instaura na nossa relação com o Outro (vide Esquema L etapa 2) temos, assim, com o Simbólico, uma interferência exterior, isto é, uma nova dimensão que é estranha às pulsões que, antes da constituição do sujeito, se satisfazem plenamente no sem sentido (vide Esquema L etapa 1). É nesse lugar, do sem sentido, que a *lalangue* irá operar enquanto “acolhedora”⁷¹ da linguagem, pois retomando o dizer de Lacan, é a *lalangue* que “nos afeta primeiro, por tudo que ela comporta, como efeitos que são afetos (...) que já estão lá como saber, [e que] vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar.” (LACAN, [1972-1973] 2008, p. 149). Julia Kristeva, como psicanalista, destacou que “a modificação da condição dos estrangeiros, que atualmente se impõe, leva a refletir sobre a nossa capacidade de aceitar novas formas de alteridade.” (KRISTEVA, 1994, p. 9-10).

Feitas essas considerações, passemos, então, a discorrer sobre o contexto específico em que se deu a trajetória desta pesquisa: o fluxo atual de imigração que tem demandado um olhar para o Português Língua Materna (ou menos estrangeira) dos professores, como língua estrangeira para o Outro.

⁷¹ O uso das aspas aqui é para metaforizar a ação da *Lalangue* no *Isso*, pois, sendo ela o que permite a entrada da linguagem _ que é exterior ao sujeito, podemos depreender daí algumas consequências, como veremos adiante.

Devido ao contexto mundial de crise, este Português tem sido comumente nomeado de Língua de *Acolhimento*, uma vez que a língua costuma ser considerada “a primeira ferramenta de relação com os habitantes da cultura-hóspede, [e, por isso, considerada] um dos primeiros indicadores [do] processo de adaptação [dos imigrantes].” (ADAPTAÇÃO, 2017, p. 45)⁷².

A nomenclatura PLAc teve sua origem no contexto de Portugal e Grosso (2010) destaca as suas especificidades com relação ao público de migrantes e a importância de ações políticas governamentais que esse termo deveria alcançar, devido à necessidade de um agir com certa urgência. Segundo ela:

O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o Português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

Vale destacar que, conforme enfatizam Diniz e Neves (2018), um cuidado especial deve ser tomado para que os imigrantes, os que forçadamente se deslocam⁷³ na esperança de sobreviverem não sejam marcados por:

Um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’ e ‘não conhecem’, apagando, conseqüentemente,

⁷² Verbete de autoria de Alline Pedra Jorge Birol.

⁷³ A migração forçada é “uma subcategoria de migração internacional, inclui fluxos de refugiados, deslocados internos e solicitantes de visto e refúgio e está sob a influência de relações políticas e geográficas de poder. Um aspecto chave da migração forçada é que ela é considerada como involuntária e, conseqüentemente, difere de outros tipos de migração, que geralmente ocorrem de acordo com a escolha da pessoa.” (MIGRAÇÃO, 2017, p. 461) [Verbetes de autoria de Johanna Reynoldes]

suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101).

A conceptualização do acolhimento e, por extensão, do PLAc não é menos complexa. Na UFMG, a área do PLAc é compreendida como sendo “uma área de PLA sensível às demandas de grupos minoritarizados.”⁷⁴ (DINIZ e DELL’ISOLA, 2020, p. 202). Assim, ensinar a língua como uma forma de acolhimento, configura um ato não apenas pedagógico, mas também político, seja na promoção da institucionalização da área, seja nos resultados que isso levaria para os imigrantes, no sentido de visibilizá-los e integrá-los como cidadãos. (MIRANDA; LOPEZ, 2019). Pensar nesse contexto nos convoca a um olhar “sensível às questões sobre a migração de crise”, (LOPEZ, 2020, p. 136), e a tratar o PLAc como ‘uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos.’(LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

A partir da lógica significativa proposta por Lacan, já de antemão, podemos inferir que o termo acolhimento, apesar de acionar a noção de amparo e hospitalidade, pode ser marcado também pela hostilidade. Susan Romaine (1995), por exemplo, ressalta que, em uma comunidade onde há mais de uma língua, elas raramente têm o mesmo prestígio. A esta organização de nível sociocultural de coexistência de mais de uma língua em um mesmo espaço geográfico, Fishman (1967⁷⁵, citado por BEARDSMORE, 1986, p. 39), chamou de *diglossia*. Este termo é uma extensão do sentido proposto por Ferguson (1959⁷⁶, citado por BEARDSMORE, 1986, p. 38), para se referir à existência de variações linguísticas de uma mesma língua, sendo uma de prestígio e a outra não. Assim, aprender a Língua Portuguesa pode colocar o imigrante em uma posição assimétrica e desigual de possibilidades, forçando-o, muitas das vezes, a se adaptar por meio de um processo de assimilação que favorece

⁷⁴ Grupos minoritarizados, segundo Maher (2007), são aqueles que apesar de poderem ser numerosos são frequentemente excluídos em suas agências como sujeitos e cidadãos.

⁷⁵ Fishman, J.A. (1967) Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2), 29–38.

⁷⁶ Ferguson, C.A. (1959) Diglossia. In A. Dil (ed.) 1972 *Language Structure and Language Use: Essays by C.A. Ferguson*. Stanford University Press.

a perda de si mesmo, ao se transformar em um outro; fato que promove, assim, mais desequilíbrio e consequentemente mais desigualdade.

Por essa razão, para interpretação dos efeitos discursivos, tomamos a noção de que toda língua é estrangeira ao sujeito, de forma que todas as operações na linguagem são efeitos de possibilidades relacionais entre línguas *mais ou menos estrangeiras* ou *mais ou menos familiar* entre línguas de mestre ou línguas de escravo.

Desta forma, ao invés de escolhermos apenas uma ou duas nomenclaturas para o português, PLE, PLA ou PLAc (esta última seria uma subárea das duas primeiras) além das demais que permeiam as discussões na área, utilizamos as três formas unidas/separas pela barra, tanto como forma de mostrar que são formas de fazer existir visões de verdades e que, por isso, o deslize pode, eventualmente, ocorrer. Esse uso também é uma forma de destacar a estrangeiridade do Simbólico que nos constituiu sujeitos, por meio da nomenclatura PLE.

2.3.2. Interrogando o Ensino/Aprendizagem

A linha de pesquisa na qual está inserida a presente tese denomina-se *Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Um dos seus objetivos é promover a formação de outros docentes, seja para atuação na educação básica ou na universidade. Vale salientar que a barra oblíqua que une e separa os dois substantivos, ensino e aprendizagem, não é posta ao acaso, mas é um recurso da escrita que demonstra que os dois processos são inseparáveis e que em nossa língua parece não haver um único signo linguístico, nos termos de Saussure, que represente a imagem acústica dupla do processo. Isso equivale a dizer que não se pode pensar no primeiro sem levar em consideração o segundo.

Pelo lado de nossas habilidades cognitivas, podemos dizer que se aprendemos algo é porque já tínhamos uma certa disposição para isso, isto é, algum tipo de conhecimento anterior que permitiu que o novo fosse compreendido e então apreendido ou aprendido. Logo, a aprendizagem

poderia também ser vista como um processo de “retroalimentação”, no qual o aprender seria então um ensinar na forma reflexiva: ensinar-se.

Ensinar e aprender, conforme nos traz o dicionário Houaiss (2009), têm suas origens no latim: [ensinar:] “*insigno, as, ávi, átum, áre*, por *insignire* ‘pôr uma marca, distinguir, assinalar’; [e aprender:] “*apprendo* (< *apprehendo* < *adprehendo*⁷⁷ < *adpraehendo*.” (HOUAISS, 2009).

Examinando um pouco mais o verbo aprender, no *Apêndice D*, trazemos exemplos do latim (*doctrina, docere*), do francês (*apprendre*) e do inglês (*learn*). Nesses exemplos podemos notar que uma única palavra pode ser usada para se referir ao processo de aprender, assim como ocorre com a ação de ensinar; fato que nos leva a considerar que o sujeito professor seria, portanto, inseparavelmente aquele que ensina, que aprende e que se ensina⁷⁸.

O professor se forma professor em um contínuo, cujo início se dá quando ainda ocupa a posição de educando, na infância, e não apenas ao acessar a escola, mas em qualquer relação sua com o não-saber. Nesse processo, uma parte de sua *pulsão* não é gozada, pois não é possível saber tudo. Essa parcela, porém, precisa ser gozada e, por isso, retorna ao sujeito, causando-o e mantendo aceso o seu *desejo*.

O professor, ocupando a posição de formador que se sustenta para além do saber pedagógico, reconhece que ensina mais do que pensa ensinar; aliás pode fazer, inclusive, um “desensinar”, quando o seu fazer docente está desinvestido de seu *desejo*. Na verdade, o professor sabe que não sabe e sabe que transmite muito além do que pensa ensinar.

(...) propomos falar em saber *do* docente em contraste com a formulação mais consolidada de *saber docente*. A presença do termo *do*, embora conserve alguns inconvenientes, sobretudo, enquanto faz pensar numa

⁷⁷ Vale lembrar que o prefixo *ad* que aparece na palavra latina *adprehendo* significa aproximar, ir em direção a. Isso parece relevante quando, na teoria psicanalítica, tratamos das questões transferenciais necessárias para que aconteça a transmissão do saber.

⁷⁸ Essas três possibilidades de abordar o sujeito professor podem ser discutidas sob a luz do significado que é dado *a posteriori*, aquele que Lacan chamou de *après-coup*, como mencionamos anteriormente, pois, uma vez a aprendizagem sendo posterior ao sentido dado ao que é ensinado, ela aconteceria, portanto, partir da constituição de uma cadeia de significantes.

relação de posse ou mestria, retira o valor universitário do saber, restituindo a esse último sua função intrínseca de sentido e de *gozo*, mais do que de referência balizar para a ação. (VOLTOLINI, 2018, p. 83, *itálicos no original*).

O saber e o conhecer foram dois significantes presentes nas entrevistas das professoras e, por isso, foram colocados em questão na primeira conversação, tanto a partir do “*ignorance map*”, (Apêndice B), quanto a partir dos seguintes enunciados: i) Como lidar com o não-saber?; ii) O que eles não sabem?; iii) O que eu não sei? e; iv) “Nunca parei para pensar nisso, surgem perguntas que eu não sei explicar”.

A seguir apresentamos dois trechos da discussão. O primeiro trecho o que estava sendo discutido foi sobre “saber o que não se sabe” – *trecho 3* – e o segundo, sobre o “que não se sabe que não se sabe” – *trecho 4*. Vejamos:

Trecho 3

Maitê	Algumas coisas assim, no português mesmo, [hum] quando você fez explicar, você não consegue. Mas é porque [limpando a garganta] você acha que sabe porque é a sua língua, então você... “nossa eu sei, não é?”, mas alguém às vezes pergunta uma coisa que você vê que não sabe e assim, e eu pelo menos tenho a consciência “não, eu sei”, mas aí alguém pergunta alguma coisa e eu fico total sem resposta então assim.
Rebeca	Como que eu não sei, não é?
Maitê	Como que eu não sei?
Ara	Você não sabia que não sabia.
Maitê	Ê... Tipo quando um aluno faz uma pergunta que trata de algum aspecto da língua que você usa o tempo inteiro, só que você não para pensar sobre aquilo.
Dominique	Uhum! [concordando]
Maitê	Então teoricamente você sabe, você está usando e tudo, mas se alguém pergunta, “mas por quê?”
Dominique	[<i>inc.</i>] Sabe de explicar.
Maitê	Ê... Mas... Até de... Eu não sei...eu não tinha parado para pensar que eu não sei sobre isso.

Dominique	Eu nunca parei para pensar sobre isso. [repetindo]
Maitê	Não sei se faz sentido.
Dominique	Não, agora fez...
Maitê	Mas que você acha que sabe.
Rebeca	Acho que entra.
Dominique	Ah, tá, você acha que sabe por que é sua língua. Só que você... quando alguém te pergunta, você descobre que você não sabe. Tá, fez sentido.

Fonte: CV I

Trecho 4

Dominique	Isso tem a ver também sobre um saber externo, ou tem a ver com também uma coisa, assim, viajando, assim, por exemplo, acho eu, normalmente ajo de determinada forma, em determinada situação, aí, de repente eu ajo diferente do que eu pensava que eu agiria. Isso seria, entraria, no erro ou no não-saber?
Ara	O que você acha?
Dominique	Não sei... <i>[risos]</i> , porque parece que sei. Por exemplo, se tem uma visão de... Sabe, por exemplo, você fazendo as perguntas na entrevista, aí você pergunta “como você faz quando um aluno faz isso?” E eu respondo “não, eu sempre faço assim”. Aí você vai na sala e faz diferente. Aí não sei se foi um erro, no sentido de “Ah, eu achei que eu sabia o que eu faria, mas não sei na verdade, ou se na verdade é... Você não sabia é... Que você sabe agir daquela forma. Fez sentido?
Alguém	Autoconhecimento
Dominique	Ê...
Ara	Temos duas questões aqui conhecimento e saber.
Dominique	Uhum! [concordando]
Ara	Há diferença entre conhecer e saber? Um “ <i>autosabimento</i> ” sobre “ <i>autoconhecimento</i> ”. O que isso quer dizer?
Dominique	Saber parece que é mais intrínseco, parece que saber... Não sei, dá uma impressão de ser mais...
Maitê	Eu até acho que não, por exemplo, “a eu sei Francês”, aí parece que é “saber uma coisa que eu consigo até medir”. Mais uma coisa de saber.
Dominique	Ãham! [concordando]

Maitê	E aí esse conhecer parece tão mais subjetivo no sentido de conhecer alguém no sentido de conhecer a si mesmo.
Dominique	É porque parece que conhecer, quando eu falo assim “é eu vou conhecer alguma coisa”. Normalmente quanto você usa o conhecer parece que dá ideia de processo.
Maitê	Hum! [surpresa]
Dominique	Mas quando eu falo “eu sei”, não sei, parece que é um.... Talvez seja, já, já fez, o processo é terminado. A gente fala parece que a gente usa mais o saber para dizer desse, não é? Que já foi concluído do que o conhecer porque o conhecer parece que o conhecer ainda vai se dar.
Maitê	Uhum! [concordando]
Dominique	Mas você não fala assim “eu conheço espanhol” você fala “eu sei espanhol, não é?”
Maitê	Sim.
Dominique	Mas fala “vou conhecer um país novo” você não fala “eu vou saber um novo país” que às vezes é até erro dos nossos alunos, não é?
Maitê	Sim...
Ara	Então você usou aqui o termo “erro”. Por que é erro?
Maitê	[risos]
Dominique	Não... Erro na língua.
Ara	E o que que é erro na língua?
Dominique	Não... Aí eu acho que é uma questão de, de uso mesmo.
Ara	Eles conhecem, eles não sabem?
Dominique	[“ar de riso e surpresa”] [Dominique se coloca pensativa em voz bem baixa]: eles conhecem, eles não sabem
Dominique Rebeca	Como eles não <i>[inc.]</i> [falam juntas] acho que eles não conhecem.
Maitê	É? Por quê?
Ara	Conhecem ou não?
Rebeca	<i>[inc.]</i> Eles não conhecem, porque não-saber eles estão fazendo errado porque eles ainda não, não foram apresentados à forma correta.
Dominique	É.
Rebeca	Não-saber, parece.
Dominique	Parece mais taxativo, não é?

Rebeca	Como você falou <i>conhecimento</i> , parece que está no processo. Então, ele não conhecer, parece que ele ainda vai conhecer aquilo.
Dominique	Ê... Parece que é mais aberto.
Ara	Então seria <i>unkonwn unknowns</i> ? Eles desconhecem que não conhecem?
Rebeca	Eles acham, é..., eles acham que sabem que...
Ara	Sabem ou conhecem?
Rebeca	[risos]
Ara	[risos]
Dominique	Não, eu acho que faz sentido. Olha, eles acham que sabem porque eles acham que eles já têm...
Maitê E Rebeca	Uhum! [concordando]
Dominique	Só que na verdade eles não, não conhecem.
Alguém	Ah!...[surpresa]
Dominique	Para nós que estamos de fora eu diria “não ele não sabe usar isso”
Rebeca	Ê, a gente fala assim mesmo.
Dominique	Porque falta ele conhecer um pouco mais a língua, ter uma convivência maior com a língua. Tipo, sei lá, por exemplo, expressões do inglês. Eu até falo uma coisa certinha, assim, gramaticalmente, mas aí uma pessoa de fora diz “ <i>nossa eu nunca falaria isso</i> ”, não é? Vou usar meu exemplo no espanhol. Por exemplo, em espanhol eu aprendi uma um... Um... Eu fiquei um tempo no México, aí eu aprendi a falar meio mexicano, não é? Aí, quando eu fui para Argentina, o povo olhava para mim e falava assim “ <i>que isso Dominique?</i> ” Assim, “ <i>nossa... Você fala igual velho..</i> ”
Rebeca	Nossa!
Maitê	[risos]
Dominique	Porque lá no México eles falam tipo “ <i>hombré</i> ”, não é? E na Argentina, isso é tipo o avô, o tataravô dele falaria assim [respiração funda] e aí...é..... [perguntando a si mesma] por que que eu comecei a falar isso mesmo do México?
Ara	Do saber do de fora, você achava que sabia?
Maitê	Você achava que sabia...
Dominique	Ah, não... Que aí, por exemplo, eu sabia na minha cabeça, não é essa palavra em espanhol. Isso aqui, essa expressão é de espanhol e tal só que para outro tipo assim é como eu não conhecia o falar deles tipo <i>ou não sabia o falar deles</i> [falou mais baixo em tom reflexivo] eu

	precisaria ficar lá mais tempo para conhecer melhor o falar argentino e saber o espanhol argentino, entende? Como se fosse assim, a impressão que eu tenho, assim, dos exemplos, que a gente está dando que é que saber.
Maitê	Quase um fim.
Dominique	Saber é quase um fim, e o conhecer um processo. Para chegar no saber, parece que é isso [pausa longa] não sei [baixinho] [risos] não conheço. [mais risos]
Maitê e Rebeca	[risos]

Fonte: CV I

Esses dois exemplos apontam para um aspecto caro para o método psicanalítico, que é proporcionar um espaço de escuta para que os sujeitos elaborem um saber, ainda que, aparentemente estejam “apenas” elaborando um conhecimento, mesmo na “eventualidade” de ser sobre o próprio saber e o conhecer.

Um ponto interessante a destacar nesses dois trechos é o fato de as professoras, talvez sem perceberem, abordarem o agir do inconsciente a partir do desconforto causado pelo não controle consciente sobre o que sabem ou sobre o que não sabem.

Cabe aqui retomarmos a questão sobre o que é o *saber* e o que é o *conhecer* para a Psicanálise. Na seção que tratamos da associação livre como regra fundamental para a elaboração de um saber, temos que esse não é de ordem consciente, mas é um operar que coloca o sujeito frente ao seu *desejo*; lembrando que é ao falar que dizemos sempre mais do que intencionamos, pois temos um saber que não sabemos.

Portanto, nos trechos acima, o que está em questão não é o que está posto como saber, no nível da fala, mas o que dizem para além disso. No caso, um saber expresso pelo incômodo do não controle sobre o não saber é o que nos captura, enquanto ouvimos seus dizeres. Está para além do que é dito; isto é, está nos seus efeitos.

Com relação às línguas, retomemos Melman (1992, p. 15), para quem o “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma

língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do ‘eu’”. E como aprendemos essa língua?

Segundo Lacan:

Não há meio de aprender o que quer que seja se não assentarmos que o eu é uma construção imaginária. O fato de ele ser Imaginário, isso não retira nada de este pobre eu - diria até que é o que ele tem de bom. Se ele não fosse Imaginário, não seríamos homens, seríamos luas. O que não quer dizer que basta que tenhamos este eu Imaginário para sermos homens. Podemos ser ainda esta coisa intermediária que se chama louco. Louco é justamente aquele que adere a esse Imaginário, pura e simplesmente. (LACAN, [1954-1955] 2010, p. 329).

Lembramos, ainda, que a construção imaginária nos remete ao *gozo* no sentido e este inibe o conhecer e, portanto, o aprender. Isso nos leva a depreender que, para Lacan, aprender é da ordem do Simbólico, só capaz de agir a partir de um corte no Imaginário, fato que, no processo de constituição do sujeito, institui o seu saber inconsciente. Dessa forma, se não fôssemos primeiro ilusão, não teríamos os efeitos do campo operatório da linguagem e isso nos colocaria no mesmo patamar dos objetos inanimados.

Sendo a linguagem fundamental para nos constituirmos sujeitos, o que dizemos sobre aprender é uma forma de simbolizar a nossa existência, ou, nos termos de Lacan, nossa *ex-sistência*. Mas, como abordamos na seção 2.1.6, não somos constituídos apenas do registro do Simbólico, nem do Imaginário ou do Real. Somos resultantes de um entrelaçamento dos três, o que nos leva a conjecturar que teremos sujeitos alienados ao *gozo* do Outro, sujeitos que não Simbolizam e, portanto, que não produzem um saber, se nos prendermos a um sentido único, ao do Imaginário, o que também se coloca no lugar da verdade no discurso da universidade. Assim, aprender levando em consideração os laços sociais é um efeito a partir de um giro que permite ao sujeito produzir esse saber, que é da ordem do *desejo* e, sendo da ordem do *desejo*, esse saber é não-sabido, restando dele apenas efeitos. Por ser não-sabido não é passível de ser ensinado.

Isto posto, podemos entender o que Lacan elabora com relação à transmissão. Não uma transmissão no registro do Simbólico, como a ilustrada pela metáfora⁷⁹ do canal, logo que não é uma transmissão de conhecimentos. A transmissão que a Psicanálise apresenta é um agir inconsciente pela via do *desejo*, que enlaça o Outro, que o coloca para operar o seu próprio *desejo* de saber, um saber lidar com a castração, com a falta, com o objeto *a*, e não com objetos de conhecimento.

O saber do professor é concomitantemente posto à prova e o seu saber sobre o que deseja o aluno é impossível, porém é demandado. Uma vez dado, o aluno o destitui. Assim, por sua estrutura discursiva, ensinar pode ser visto como um fazer que gera angústia, e a maneira de lidar com esta deve ser singular, respeitando a lógica da impossibilidade de satisfação. Dessa maneira, quanto ao saber, o que aspira a Psicanálise é dar lugar ao *desejo* do professor na condução de sua práxis; o que Lacan toma como “termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que ela seja, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico.” (LACAN, [1964] 2008, p. 14).

O sujeito-professor que se responsabiliza pelo seu *desejo*, não-sabe que sabe (saber inconsciente), mas cria, até mesmo no plano do saber objetivo, a partir do que não sabe. Ele consente que “tanto a produção do conhecimento científico quanto a sua transmissão através dos processos educativos estão permeadas por nossas fantasias, mitos, resistências, nem sempre passíveis de elucidação.” (DINIZ, 2018, p. 113-114). Esse professor, como veremos na seção a seguir, reconhece “que uma profissionalização não se dá essencialmente no âmbito do domínio das técnicas que compõem um ofício, mas, principalmente, como revela o próprio sentido da palavra, na possibilidade de pôr fé naquilo que se faz.” (VOLTOLINI, 2018, p. 54).

2.3.3. Interrogando a formação

⁷⁹ *A Metáfora do Canal* (*The Conduit Metaphor*) é título da obra de Michael Reddy (1979) na qual ele propõe uma leitura do funcionamento da linguagem como um canal por onde os pensamentos são transferidos de uma pessoa para outra.

Conforme já mencionado, o fluxo migratório da atualidade tem sido um dos fatores de aumento da demanda por professores de PLE/PLA/PLAc. Contudo, ela é maior que a capacidade de formar, o que leva a tentar suprir essa demanda a partir da oferta de um contingente de voluntários *desejosos* de ensinar, mas, muitas vezes sem nenhum conhecimento ou prática pedagógica. (MENDES, 2020). Miranda e Lopez (2019), a partir de Lopez (2016), e Bizon e Camargo (2018) afirmam:

É fundamental que essas iniciativas visem, dentre outras ações: à formação docente específica e adequada e à valorização do trabalho desses professores, deixando para trás um sistema que seja majoritariamente baseado no voluntariado que, fácil e equivocadamente, pode contribuir para significar o ensino de PLAc como uma área de “prática de caridade”, um mero assistencialismo. (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 19).

Leina Jucá (2016), pesquisadora e formadora de professores, sustenta que, além do desprestígio docente evidenciado pelos baixos salários e pelas condições precárias de trabalho, os professores de PLE/PLA/PLAc também são discriminados, no sentido de que o seu saber deve ser ignorado, em prol de um saber tido como superior ao seu. Sem dúvida, isso torna a abordagem da docência um desafio aparentemente intransponível.

Contudo, de maneira otimista, Jucá propõe que se estabeleçam diálogos não apenas entre os pares na Linguística Aplicada, mas entre todos os envolvidos nas questões da linguagem, valorizando assim a multiplicidade de saberes. Aliás, vale resgatar que, vista como um processo que vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, a formação docente não deve desconsiderar a função social do fazer docente e de seu objeto de ensino; no caso aqui, a Língua Portuguesa como língua estrangeira.

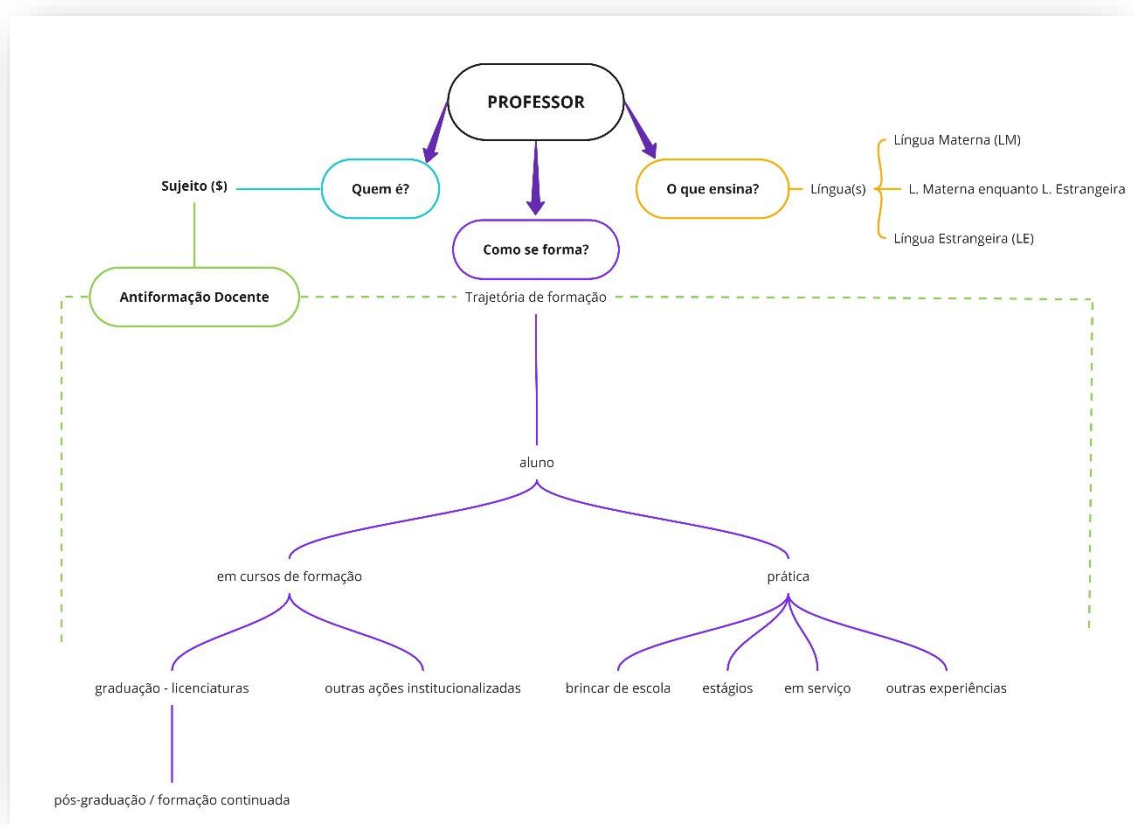
Destacamos também que, em consonância com Voltolini (2018), ao oferecermos um olhar para formação de professores a partir da Psicanálise, não estamos propondo “mais um modelo ou de aperfeiçoar

qualquer um que já existe. Nem mesmo de colocar um tijolo a mais no vasto saber acumulado nesta discussão.” (VOLTOLINI, 2018, p. 51).

Conforme explicitado na justificativa desta pesquisa, acreditamos ser esse um contexto promissor para a investigação de uma *formação outra*, atenta aos modos singulares de cada sujeito de se formar professor, interrogando a causa do seu *desejo* inconsciente que guia as suas escolhas, uma vez que, mesmo não havendo na Faculdade de Letras da UFMG a oferta da licenciatura com habilitação em PLE/PLA/PLAc, há formação de professores nessa área.

Ao considerarmos que o contexto educacional abarca, minimamente, dois lugares no laço social, o do aluno e o do professor, bem como que o sujeito se constitui a partir do Outro, temos que “a profissão de professor é a única profissão a qual ninguém chega sem uma experiência prévia [e isso deve ser levado] em conta em toda discussão sobre a profissionalização e a formação docente”. (VOLTOLINI, 2018, p. 69).

Sendo assim, trazemos, aqui, um breve panorama de alguns dos múltiplos caminhos possíveis para a formação de professores (*figura 17*). Vale lembrar que estamos tratando de um sujeito guiado pelo seu saber inconsciente; que se constitui no laço social a partir da linguagem; que é estruturalmente faltoso e, por isso, desejante.

Figura 17: CAMINHOS DE FORMAÇÃO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como podemos ver na *figura 17* e a partir da observação de Voltolini (2018), todo professor, um dia, já foi um aluno. Essa não é uma experiência sem efeitos. Ao contrário, faz parte do discurso comum, presente nas histórias de professores que se inspiraram em seus mestres da escola a se tornarem professores; e muitas vezes da mesma área do conhecimento. Há, também, por outro lado, aqueles que se afastaram da docência por razões opostas.

Considerando-se o professor enquanto aprendiz, no espaço da universidade, esse é o tempo de sua formação, quando se trata do curso de graduação. Após vencida essa etapa, o professor, com um título de licenciado em Letras, está autorizado a ensinar na educação básica: a partir do sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Pode também optar por seguir seus estudos, até paralelamente à sua atuação enquanto profissional, no que a universidade chama de pós-

graduação para cursos que oferecem títulos acadêmicos ou, também, em cursos de formação continuada, que por sua vez não titulam o professor.

Entendendo que a nomeação pós-graduação e a formação continuada apontam para uma sequência linear da formação, podemos situá-las no tempo cronológico. Porém, é importante lembrar, como destaca Voltolini (2018), que toda formação é continuada, nunca termina:

(...) não porque isso ateste uma suposta incapacidade, mas porque a natureza do saber que sustenta seu ofício é interminável. Toda formação será sempre insuficiente, mas deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência.” (VOLTOLINI, 2018, p. 51).

É inegável que a formação continuada é necessária, mas é preciso reconhecer que a experiência também compõe esta formação e, de tal forma, deve ser valorizada. É possível ilustrar esta afirmação, *Trecho 5*, com a recuperação de parte da entrevista com a professora que trabalha há mais tempo com o ensino de PLE/PLA, dentre todas que compuseram a pesquisa:

Trecho 5

A professora dela me pediu para que eu aplicasse uma prova para ela. Ela queria saber até onde a [nome da aluna] já conseguia fazer sozinha, sem ajuda.

E chegou uma hora, a [nome da aluna] começou, foi a primeira vez que ela falou que “sentia falta [do seu país], que aqui só tinha prova... Toda hora prova. Que tem de ler, que tem que fazer exercício, não sei mais o quê”. Aí ela abaixou a cabeça, e ela não saía daquele estado. Falei:

_ Vamos mudar, fazer outra coisa? Não precisa, vou conversar com a professora.

E ela baixou a cabeça e não falava mais nada.

Aí eu pensei: ai meu Deus, o que vou fazer? Então...

_ Vamos para casa, eu te deixo em casa? ”

Até que eu falei assim:

_ Vamos então jogar buraco. Outro dia eu te ensinei... E tal...

E aí, uma hora ela levantou e falou:

_ Vamos jogar um jogo que a gente joga [no meu país].

Então eu acho que é muito importante o professor ouvir o aluno. A gente compreender que aquele espaço é um espaço de troca. Não quer dizer que eu vou.... Quero aprender árabe tanto quanto ela preci... [interrompeu a palavra e mudou o

termo] vai aprender o português. Não é isso. É que, às vezes, você sobrecarrega o aluno de informações, informações, e ele vai soterrando naquilo e aquilo imobiliza. Como você falou, a *angústia* ali pode imobilizar. Então você não é uma coisa entre aspas. Você, professor, está ali para aprender.

Então, o aluno não é aquela coisa sentadinha, e nós aqui vamos te despejar toda a nossa sabedoria. Não, eles têm o espaço deles, e nós vamos nos enriquecer com eles, com o que eles têm para nos ensinar. Então acho que essa vivência foi muito forte para mim. E é isso, acho que era a outra coisa que eu queria contar.

Fonte: Entrevista com Cecília

Como exemplo de uma formação contínua, mesmo considerando que a professora Cecília é a que trabalha há mais tempo com o ensino de PLE/PLA, podemos ver como a experiência tem um papel fundamental. Os dizeres da professora Cecília acima transcritos nos mostram que, mesmo tendo uma longa experiência no ensino de PLE/PLA, o que a fez agir naquela situação foi um saber que emergiu daquela experiência singular, tanto decorrente de uma relação anterior com a aluna quanto, e principalmente, decorrente da sua disposição para escutar o *desejo* da aluna. Tal atitude permitiu a saída de um posicionamento cujo efeito poderia ser paralisante para ambas. Não menos importante, ressaltamos o ressoar dessa experiência na trajetória da professora que, ao querer narrá-la, mostra que seu efeito é para além do pedagógico; uma experiência que possibilitou a elaboração de um saber singular.

Neste capítulo tratamos do sujeito que a Psicanálise aborda a partir de sua constituição e estrutura. Também propusemos uma leitura do *Impasse* enquanto um possível aspecto da estrutura psíquica. Interrogamos, também, as nomeações das línguas, o ensino/aprendizagem e a formação docente, privilegiando trazer para a cena de formação o sujeito que se forma desde as suas primeiras experiências como aluno até *ad infinitum*.

No próximo Capítulo, o de número 3, apresentamos uma breve trajetória de quatro professoras, destacando as ações de formação da

UFMG e, apenas, ventilando questões relevantes na área. Em seguida, mais adiante, expomos o Caso Dominique e nossas análises.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO CORPUS E CASO DOMINIQUE

Parece-nos importante resgatarmos os caminhos trilhados até aqui, na apresentação desta tese, para uma melhor compreensão deste Capítulo 3, em que expomos nossa análise do dizeres, para alcançarmos as possíveis respostas que buscamos nesta pesquisa.

Como vimos, no Capítulo 1 apresentamos o que chamamos de reconhecimento da área, uma primeira etapa; o levantamento das ações de ensino, pesquisa e extensão existentes no nosso país, como uma segunda etapa, e, finalmente, como se deu a formação do *corpus* e o relato de caso, como uma terceira etapa desta pesquisa.

Antes de iniciarmos a quarta etapa, presente neste Capítulo 3, procuramos instrumentalizar nossos leitores, oferecendo a base teórica para a compreensão do sujeito do qual a psicanálise se ocupa: pulsional; constituído a partir da relação com o Outro, nos laços sociais; guiado por um saber inconsciente; atravessado pela linguagem que limita seu gozo e, por isso, o faz emergir no campo discursivo já marcado por sua falta, um efeito do Simbólico. Da mesma forma, procuramos fundamentar as razões que justificaram nossa postura de ofertar a escuta, para a revelação dos sujeitos envolvidos no *corpus*.

Agora, neste Capítulo 3, apresentamos a quarta etapa desta pesquisa, buscando responder as duas perguntas de pesquisa propostas, a saber:

1. Considerando-se que a UFMG não oferece licenciatura em PLE/PLA/PLAc, como tem sido feita a formação dessas professoras?
2. O que parece operar enquanto causa do *desejo* da professora, que também opera no lugar de formadora, de atuação na área de PLE/PLA/PLAc?

3.1 Notas sobre a formação das professoras

A partir da oferta de escuta, sendo que cada professora foi entrevistada uma vez, tendo ocorrido duas conversações, e considerando, também, nosso diário de pesquisa, apresentamos no *quadro 11* uma compilação dos temas recorrentemente discutidos nos nossos encontros, a título de esgotarmos todas as informações necessárias para concluirmos nossa pesquisa.

Quadro 11: LEVANTAMENTO DE ASSUNTOS RECORRENTES, EXTRAÍDOS DOS DIZERES DAS PROFESSORAS

TEMAS RECORRENTES
Falta professor
Falta formação
Falta material didático
Atendimento
Acolhimento / laços afetivos
Estereótipos
Apagamento do estrangeiro na escola
Voluntários
Reconhecimento e remuneração / bolsas
Entorno
Inclusão
Políticas Linguísticas
Ensinar PLM a partir da abordagem de ensino de PLA
Perfil do professor de PLA e PLAc para crianças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No *quadro 12*, trazemos as informações sobre a primeira experiência de cada professora, com o objetivo de ser um apoio à leitura da trajetória de cada uma delas, e, no *quadro 13*, as formações que elas tiveram até o período da formação do *corpus*.

Na coluna sobre pesquisa na graduação, consideramos que, pela data de formação das professoras Alexia e Cecília, não existia ainda a

demanda por PLAc. Também na pesquisa na pós-graduação, considerando-se mestrado ou doutorado, não se aplica às alunas Rebeca e Maitê.

Quadro 12: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS COM ENSINO DE PLA E PLAC

Professoras	Primeira experiência com PLE/PLA e PLAc
Dominique	PLE/PLA: 2007 PLAc: 2009
Maitê	PLE/PLA/PLAc: 2017
Alexia	PLE/PLAc: 2017
Rebeca	PLE/PLA/PLAc: 2019
Cecília	PLE/PLA: 1995 PLAc: 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 13: PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NAS AÇÕES DA UFMG

Professoras	Ensino (oferta de disciplinas)		Pesquisa			Extensão	
	Grad.	Pós-grad.	Grad.	Pós-grad.	GEPPLA	CENEX	SMED /BH
Maitê	X		X	N/A	X	X	X
Alexia		X	N/A	X	X		X
Rebeca	X		X	N/A	X	X	X
Cecília		X	N/A	X	X		X
Dominique		X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Legenda: N/A: Não se aplica.

A seguir, apresentamos as trajetórias de Maitê, Alexia, Rebeca e Cecília e encerramos o capítulo com o caso Dominique.

3.1.1 Sobre a professora Maitê

Maitê nasceu e cresceu no interior de São Paulo, tendo se mudado em 2016 para Belo Horizonte, para estudar na UFMG. Tem marcas da variação dialetal de sua região, da qual muito se orgulha.

Antes de decidir por cursar Licenciatura em Português/Francês, considerou a possibilidade de cursar Medicina, pois sabia que “precisaria ser em alguma área em que ajudaria as pessoas.” Contudo, concluiu que não tinha o perfil para a área da saúde.

Como desde o 9º ano “tinha muita afinidade com línguas” e “gostava de ajudar os colegas” nessa área, acabou optando por cursar Letras Português, mas, até então, “não sabia da existência da área” de PLA/PLAc.

Sobre a aprendizagem de línguas, destacou que tudo que havia aprendido de Francês, até aquele momento, foi durante o seu curso de graduação. Concomitantemente, estudou inglês da CENEX da Faculdade de Letras, começando no nível iniciante e, na época da entrevista desta pesquisa, estava indo para o nível intermediário.

Ela comentou que havia estudado inglês do sexto ao nono ano do ensino fundamental, mas que não “aprendeu nada, além do verbo *to be*”. No CENEX, ela frisa que começou do “iniciante mesmo, não era nem o básico: do “meu nome é”, “eu tenho tantos anos”. “Eu estudo inglês desde então, não parei.” Maitê acrescentou que conhece “só um pouco do espanhol”, porque foi a língua ensinada no ensino médio, mas “era muito técnico, voltado para o ENEM.”

No segundo semestre de 2016, como professora voluntária, participou de um projeto de aulas de reforço de português para alunos do nono ano e, por isso, os alunos pediam aulas relacionadas à temas da gramática.

Em 2017 teve seu primeiro contato com o PLAc, a partir de uma disciplina que apresentou um panorama geral das várias possibilidades de atuação do PLA. Maitê destacou as questões sobre a escassez de materiais didáticos para essa área, principalmente para o público

infantil. Afirmou que achou tudo diferente e que “já estava, assim, um pouco encantada”, com a possibilidade de ensinar o Português como Língua Adicional.

Sua primeira experiência docente em PLA foi no CENEX, em um curso preparatório para o exame de proficiência em português, o Celpe-Bras, para alunos do programa Pré-PEC-G⁸⁰. Ela contou que, na época da seleção para essa vaga, havia feito também a seleção para a vaga de professora de Francês, também no CENEX, porém, como a sua nota foi próxima à dos alunos do nível que lecionaria, julgou que não teria o que acrescentar a eles e, por isso, optou pelo PLA.

À época da entrevista, tinha tido uma experiência em PLAc durante o ano letivo de 2018, com uma aula semanal de duas horas, para um aluno venezuelano de 6 anos. Maitê se referia a ele sempre de forma afetuosa, e o chamava pela forma reduzida de seu nome. Ela dizia ter sido “uma experiência inesquecível”, mas que não era bem pela experiência pedagógica, mas por conta de seu aluno. Chegou a pensar na possibilidade de estudar Pedagogia e de estudar espanhol, com a justificativa de poder ajudá-lo mais no que ele precisasse. Ela acrescentou que “ele era a motivação para toda semana pensar nas atividades que iria levar para ele.”

Posteriormente, Maitê participou de um programa de iniciação científica voltado para a elaboração de materiais didáticos de português para crianças imigrantes, que, aliás, foi premiado.

3.1.2 Sobre a professora Alexia

Alexia, filha de professora, nasceu no interior de Minas Gerais. Mudou-se em 2009, para Belo Horizonte, para estudar e não voltou a morar em sua cidade natal. Graduiu-se em 2007, em Licenciatura dupla Letras Espanhol/Português e, nessa época, teve um contato “superficial com o PLA.” Em 2017, durante o mestrado, cursou uma disciplina

⁸⁰ Mais informações sobre o programa PEC-G estão disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>.

chamada “Elaboração de material didático de Português como Língua Adicional”.

Acredita ter um propósito na sua atuação como professora. Em suas palavras, “eu sinto que estar aqui nesta vida me traz esse propósito, eu sinto que é isso e, cada vez mais, eu tenho essa certeza, desde criança. Ensino de línguas, aprender línguas e conhecer o outro era uma coisa que me gerava interesse imenso. Eu sempre quis aprender outras línguas. Eu sempre achava lindo ver as pessoas conversando em outras línguas. O de fora sempre me atraía. Os outros países, as pessoas dos outros países sempre me fascinaram. Lidar com o diferente, com o que a princípio parece estranho, com o imigrante, o estrangeiro.”

Depois da experiência de lecionar espanhol, Alexia “desviou um pouco porque [foi trabalhar] como revisora de texto por 5 anos”. Posteriormente voltou para a sala de aula, mas, dessa vez, como professora de Português como Língua Materna. “Foi um outro desafio, porque eu também nunca tinha dado aula de português, e aí me vi professora de português numa escola pública. Tudo era novo, e depois esse caminho me levou... inclusive foi o próprio fato de ser professora que me levou para o mestrado.”

Em 2017, na escola que lecionava, havia duas alunas chinesas. Como ela “não tinha muito embasamento para dar aula para elas”, começou a ensiná-las de uma “forma experimental.” Propôs à direção da escola que as alunas ficassem no contraturno, uma vez por semana, e passou a dar aulas de 2 horas para elas. Posteriormente, teve a experiência com quatro alunos venezuelanos refugiados, que “estavam estudando aqui pertinho e não tinham ninguém para atendê-los, mas precisavam muito de ajuda.”

Alexia entendeu que precisava fazer um “trabalho de sensibilização” com os professores, que muitas vezes pareciam não perceber as necessidades dos alunos imigrantes. Ela conta que, era comum aqueles se queixarem da falta de interesse dos alunos e do constante uso de celular, sendo que, no caso das alunas chinesas, muitas vezes elas estavam usando o tradutor para tentar acompanhar a aula.

Apesar de ser politicamente muito atuante na área do PLAc, ela diz se sentir mais feliz dando aula de espanhol e acrescenta: “por mais que eu seja falante nativa do português e seja professora de Português como Língua Materna, quando eu vou ensinar o português para o estrangeiro eu acho um desafio imenso.” Ela acredita que se tivesse mais formação nessa área, seria muito positiva.

3.1.3 Sobre a professora Rebeca

Rebeca nasceu no interior de Minas Gerais e mudou-se para Belo Horizonte em 2017, para estudar. Além de Letras, cogitou estudar Jornalismo. Inicialmente pretendia cursar Licenciatura dupla - Inglês/Português, mas como não há essa opção na UFMG, escolheu cursar Licenciatura em Português. Pretendia fazer a continuidade, mas hoje quer se dedicar ao português.

Considera seu nível de inglês intermediário e ressaltou que aprendeu sozinha, porque sempre gostou da língua e, por isso, estudava por conta própria. Diz sentir falta de ter mais conhecimento de outras línguas, pelo menos o básico, pois acha “que aproxima.”

Manifestou desejar “muito sair do Brasil, viajar, conhecer outros lugares”. Rebeca acha ótimo poder estar em contato com culturas diferentes, visões diferentes, a partir do ensino de PLA, enquanto não tem a experiência de viajar.

Aos doze anos, se dispôs a ajudar uma menina com o “para casa”, porque a avó era idosa e não conseguia ajudá-la. Também deu aula para crianças da igreja. Seu primeiro contato com o PLA/PLAc foi no primeiro período de Letras, cursando uma disciplina de produção de texto, com a professora que era também a coordenadora do PLA. Rebeca ressaltou que “nunca tinha parado para pensar nisso, assim de Português como uma Língua Adicional.” A tal professora divulgava a área e convidava os alunos a fazerem a seleção no CENEX, para atuarem no PLA.

Em 2018, ela cursou uma disciplina de Português como Língua de Acolhimento, e sua primeira experiência em PLA e PLAc foi no mesmo ano, em 2018. Em suas palavras:

Foi assim que deu uma introdução, que eu conheci mesmo como que eram feitos os trabalhos. Li vários textos e me interessei muito, porque eu vejo que é uma perspectiva bem diferente de Português língua materna. Eu já trabalhei dando aula de Português como língua materna também, e algumas coisas me incomodam.

[e acrescenta]

Eu vejo que muitas coisas que a gente ensina para os meninos no curso de Português eu não vi na escola. Por exemplo, meus irmãos não sabem, assim, têm dificuldades...se a gente pegasse essa abordagem que a gente faz no curso de Português como língua adicional e trouxesse para o curso de língua materna seria muito mais produtivo, eu acho. Mas eu também acho que seria muito mais difícil fazer isso. (Fonte: Entrevista com Rebeca)

Rebeca tem experiência com o PLA, dando aula no CENEX para o PEC-G e de PLAc. Teve a experiência de dar aula para uma menina de 4 anos, falante de espanhol, e para dois meninos de 5 anos, falantes de mandarim. Considerou a possibilidade de a distância linguística ter gerado uma dificuldade maior de interação com os chineses, mas que cogitou, também, que poderia ter sido em razão do perfil deles.

Apadrinhou uma aluna intercambista vinda do México. Um trabalho voluntário para ajudar alunos estrangeiros. Além do que se esperava, que é ajudar a conhecer as questões relacionadas à universidade, fundaram um espaço de amizade. Não aprendeu espanhol com ela. Vale destacar que, ao se inscrever, informou que seu interesse em apadrinhar estava relacionado ao PLA, por querer conhecer pessoas estrangeiras e suas culturas.

A experiência de Rebeca a fez repensar o perfil de aluno que ela prefere trabalhar. Pensava que seria mais com crianças, mas, agora, acha que, talvez, seja com os maiores. Ela procurou justificar essa mudança, cogitando que fosse, talvez, pela falta de formação em Pedagogia, mas

disse saber que pode mudar de ideia, dependendo das futuras experiências.

Considera necessária a formação para dar aula de PLA, porque não é o fato de ser falante nativo de português que habilita alguém a dar aula da língua. Finalmente, Rebeca problematizou a nomenclatura PLAc, pois considera que outras pessoas se encaixam no perfil, como os alunos intercambistas.

3.1.4 Sobre a professora Cecília

Nasceu e mora em Belo Horizonte, mas já morou em São Paulo e no exterior. Kursou 5 semestres de Farmácia na UFMG, antes de kursar Licenciatura em Letras com Habilitação em Português. No ano seguinte a sua graduação, em 1987, ingressou no mestrado, que precisou ser interrompido. Em 2017, defendeu sua dissertação na área de Português como Língua de acolhimento. Sua primeira experiência com o PLE/PLA foi em 1995 e com o PLAc, em 2016.

Quando optou por kursar Farmácia, Cecília já tinha trabalhado em um laboratório de hematologia e, depois, como técnica de tomografia, mas “não conseguia se envolver no curso.” Foi quando resolveu fazer Letras, já que sempre gostou de ler e amava literatura. Porém, assim que iniciou o Curso, teve “uma paixão muito grande pela Linguística.”

Cecília mencionou sua primeira aula, que a marcou muito: seu professor perguntou à turma quem ali sabia falar português. “Ninguém levantou a mão.” Ela prosseguiu em suas lembranças, comentando uma pergunta que ele fez e que até hoje a intriga: “O que você sabe quando você sabe uma língua? Então você sabe muito mais que um dicionário, do que uma gramática, você sabe uma expressão, você sabe a mudança de entonação que vai mudar o significado e tudo isso. Você falar: ‘nossa, esse jornalzinho é superlegal’ ou você falar ‘nossa que jornalzinho!’, o significado é completamente diferente.”

Cecília tem fluência em Língua Inglesa, mas se limita a usar a língua quando necessário, em contexto de aula. Prefere restringir o seu

uso. Por volta dos 18 anos morou na França e na Inglaterra. Dessa experiência ela diz:

Foi um momento de coisas muito boas, mas também muito difícil. Eu tive momentos de me sentir muito sozinha e acho que ali minha vida mudou um pouco. Às vezes, até acho que qualquer pessoa que morou fora do país, ou talvez até da própria cidade, ela nunca mais se reconheça como parte de um lugar. Ela passa a fazer parte; não se sente completamente em casa nunca mais em lugar nenhum. (Entrevista com Cecília)

Constantemente ela problematizou os estereótipos do estrangeiro, da nacionalidade, dos regionalismos expressos em sotaques e escolhas lexicais. Enfatizou seu incômodo com o olhar do *outro* sobre a sua estrangeiridade, enquanto mineira morando em São Paulo, o que a faz refletir, criticamente, quanto ao seu lugar, quando olhando para um estrangeiro. “Eu acho que a gente tem muito pouca experiência de se colocar no lugar do outro.”

3.1.5 O caso Dominique

Dominique, professora de PLE/PLA/PLAc, é nascida em Belo Horizonte e, embora tenha sempre morado na mesma cidade, já viajou por vários países da América e da África. A despeito de não citarmos aqui o seu nome verdadeiro, por questões de ética, vale comentar um detalhe sobre sua história: Dominique não era o nome que sua mãe havia escolhido para ela, pois seu pai tinha o desejo de, caso tivesse um casal de filhos, nomeá-los com os mesmos nomes que um amigo havia dado aos filhos dele. Isso fez com que os nomes escolhidos por sua mãe fossem adicionados como segundo nome próprio. Um fato curioso é que a primeira letra do nome verdadeiro de Dominique e de seu irmão, três anos mais novo, tinha o mesmo som, porém a grafia era distinta. Sua mãe, que desejava ter os dois filhos com nomes iniciando com a mesma letra, fez uma solicitação em cartório, para a mudança da letra inicial do nome verdadeiro de Dominique. Ela só descobriu essa história por acaso, ao

ver fotos e convites antigos de aniversários em que neles estavam escritos um nome semelhante ao seu, mas com a primeira letra diferente.

Ainda criança Dominique já demonstrava gostar de línguas estrangeiras e seu contato com elas começou dentro da sua casa. Ela contou que praticava o inglês que aprendia na escola com os missionários que sua mãe costumava hospedar. Naquela época, em sua imaginação, as missões tinham como destino a África, aquele lugar necessitado de ajuda humanitária, onde a maioria era pobre e doente. Ao narrar essa lembrança, Dominique expressou sua dúvida sobre qual desejo surgiu primeiro: o de ser missionária, ou o de aprender línguas estrangeiras. Em seguida, ela fez uma longa pausa e trouxe o seu pai para a narrativa.

Ela iniciou sua fala com o adjetivo “engraçado”, para contar sobre sua surpresa e raiva quando soube, já mais velha, que ele havia morado no Iraque, por um ou dois anos, quando ele tinha por volta de 22 anos. Essa lembrança a fez cogitar a possibilidade de ter havido uma relação entre seu gosto por outras línguas/culturas e as experiências de seu pai, até então desconhecidas por ela. Essa nova nomeação da possível causa de seu desejo, tem uma especificidade que nos chamou a atenção: uma memória que evoca o pai, em contrapartida à que evocou o papel de sua mãe.

Seu contato inicial com as línguas estrangeiras na escola não teve o resultado que ela esperava ter, mas isso não foi suficiente para impedi-la de seguir desejando aprendê-las. Dominique comentou sobre um episódio que considerou vergonhoso: no primeiro ano que teve aulas de línguas estrangeiras, na escola, tirou notas baixas em inglês e espanhol e, por isso, acabou ficando de recuperação. Ela reiterou sua indignação, dizendo que “o pior é que tinha sido exatamente nas línguas que tanto gostava”. Vale registrar que ao falar desse acontecimento, em um ato falho, ela primeiro disse que a recuperação havia sido em Língua Portuguesa.

Dando sequência à sua narrativa, Dominique disse ter sido aprovada em inglês, mas não em espanhol e isso gerou, nela, não apenas frustração, mas muita raiva. Ela completou dizendo que o

desdobramento disso tudo foi passar a odiar o espanhol. Contudo, apontou um outro acontecimento como responsável por toda a reelaboração de seus sentimentos: ela se recordou de sua então professora de espanhol, pois ela, além de ter se “compadecido dela”, havia sido “muito legal” dando-lhe um CD de músicas em espanhol.

Esse foi um acontecimento que deixou clara a instituição da *transferência* entre elas. Reacendeu sua paixão por essa língua e a levou, não apenas, a recuperar suas notas, mas, também, a se tornar monitora de línguas, inclusive de língua portuguesa, em sua escola. Porém, as monitorias não foram como ela havia imaginado. Seus colegas a procuravam para ter aulas de outras matérias, como matemática e física. Como ela tinha bom conhecimento nas outras disciplinas, ela aceitava atender suas demandas, embora preferisse dar aula de línguas. Ela se justificou dizendo que o fazia porque, para ela, o que importava era seu prazer em ensinar. Nesse momento Dominique fez outra longa pausa.

Anos mais tarde, quando Dominique se viu diante da necessidade de escolher sua profissão, apesar de sua expressa paixão pelas línguas e de seu prazer em ensinar, ela não cogitou ser professora. Porém, no segundo ano do ensino médio, ela se surpreendeu ao “descobrir” que o curso de Letras existia como uma opção. Em suas palavras ela disse: “Olha! Letras é... estuda línguas! Olha que legal, vou ser professora! Legal, gostei!” Uma observação relevante: sua mãe já era formada em Letras, mas Dominique contou que só soube disso quando já estava na faculdade.

Dominique formou-se, primeiramente em Licenciatura em Espanhol e, em seguida, solicitou continuidade de estudos para Licenciatura em Língua Portuguesa, na qual se formou dois anos depois. Deu prosseguimento aos seus estudos na área de Linguística Aplicada, com pesquisa na área de PLE/PLA/PLAc, durante o mestrado e o doutorado. Foi nessa última área que teve suas primeiras experiências como professora. Dominique contou que, embora não tivesse se licenciado nessa área, ela dava aulas usando a metodologia que tinha aprendido em sua primeira formação.

Sobre seu primeiro processo seletivo para dar aula de PLE/PLA, ela contou que embora tivesse sido aprovada na prova escrita, não teve coragem de comparecer à prova didática, e esperou até o ano seguinte, quando abriu um novo edital, para “enfrentá-la.” Na segunda tentativa, em suas palavras, a sua “nota da prova escrita foi super alta; fiquei nos primeiros lugares, mas a minha nota da prova didática foi horrível, porque eu produzi o material, eu escrevi os textos e, na época, tinha a questão de texto autêntico. Preparei uma aula ridícula.”

Dominique ressaltou que ensinar o espanhol e o PLE/PLA como línguas estrangeiras eram experiências muito diferentes. Ela explicou que, quando dava aula de espanhol, para ela essa já era uma língua estrangeira, enquanto que, no caso de PLE/PLA, “foi uma construção diferente”, porque ela “nunca tinha sido estrangeira em relação ao português.”

Resgatamos, abaixo, um trecho da entrevista, em que Dominique compartilhou uma situação que ocorreu em uma aula dada para alunos candidatos ao PEC-G, e na qual uma pergunta que lhe foi feita a surpreendeu:

Trecho 6

Por exemplo, **não esqueço** uma vez, **a primeira dúvida que me deixou sem resposta**. Eles me perguntaram qual que era a diferença entre tudo e todo. E **aí eu fiquei assim: ué, uai, a diferença entre tudo e todo? Para mim era óbvio, eu sabia quando usar o tudo e o todo, mas eu não sabia é diferenciar, em questões gramaticais, ou eu nunca tinha parado para pensar nisso**. Aí eu dei um monte de exemplos no quadro.

Na época tinha uma moça fazendo pesquisa **[inspiração forte]**, e ela estava assistindo a minha aula. A aula estava sendo supervisionada e aí depois da aula ela me falou assim:

– Ah, quando eles te perguntaram, você deu um monte de exemplos, mas você não explicou qual que é a diferença. Eu falei:

– **Mas eu realmente não sei a diferença. Nunca parei para pensar nisso**” **[inspiração forte]**.

E aí foi **uma longa caminhada percebendo o português de outro lugar. Coisas sobre a minha língua que eu nunca tinha parado para pensar**.

(Fonte: Entrevista com Dominique)

Observamos que a surpresa de Dominique parecia estar relacionada ao fato de ela não saber explicar o que lhe parecia ser óbvio, por ser algo que ela nunca havia parado para pensar. E é justamente aí que o sujeito do inconsciente se manifesta, onde nos falta o sentido, e nesse impasse, nas pausas e nas inspirações fortes, é que Dominique passa a construir uma saída. Ela passa então a deslocar-se na língua que ela acredita ser a sua; é desse lugar que ela mostra um deslocamento subjetivo: agora o português precisa ser visto a partir de um outro lugar, o lugar do Outro.

Ao longo dos anos, Dominique obteve uma vasta experiência no ensino de PLE/PLA no Brasil e no exterior, tanto para grupos heterogêneos com relação à variedade de línguas e culturas quanto para grupos mais homogêneos com relação à língua, como turmas compostas só por chineses, taiwaneses, mexicanos ou cubanos. Ela comentou que raras foram as vezes em que algum grupo tivesse algo parecido com outro e que, por isso, os desafios sempre foram/são imprevisíveis. Segundo ela, isso torna quase impossível se pensar em um curso de formação de professores de PLE/PLA/PLAc que desse/dê conta de abranger as complexidades decorrentes da multiplicidade dos contextos.

A seguir, trecho 7, Dominique falou de uma outra experiência, dessa vez no ensino de PLAc. Ela contou sobre uma família egípcia que havia imigrado para o Brasil, por conta de perseguição religiosa em seu país. A família era composta por quatro membros, pai, mãe, filha e filho, e, ao pedir refúgio ao governo brasileiro, todos tiveram que mudar seus nomes, por medida de segurança. Ao chegarem à Belo Horizonte, receberam apoio de uma igreja evangélica, a qual, além de auxiliá-los financeiramente, buscou professores que os ajudassem a aprender português. Dominique foi uma desses professores, e seu trabalho era, inicialmente, remunerado pela igreja. Vejamos:

Trecho 7

(...) A igreja dava um apoio financeiro para as pessoas que ensinavam português. Teve uma família de egípcios que eu ensinei que, quando eu cheguei na casa deles, eles já estavam aqui há uns 5 meses quando eu os conheci. **Tudo que eles tinham aprendido, quem ensinou antes era gente da igreja** que ia lá e ensinava as coisas da casa. “Lata de milho, mi-lho.” [falando silabicamente]. Iam com eles no supermercado e tal e tentavam ensinar, **mas não eram professores formados não.**

Depois, quando foi passando o tempo, eu fui interpretando aquele contexto de forma diferente. **A minha relação com eles foi ficando diferente.** Eu conheci mais a família, então eles já não ficaram mais, para mim, no lugar de coitados. Pelo contrário, eu comecei a admirar a família, tanto que eu **comecei a sentir que eu que estava sendo adotada, e não eu adotando aquela família**, cuidando. Eu, eles... Os pais começaram a me chamar de filha. Então, assim, mudou a minha relação com eles, e a forma de eu dar aula, de ver pela falta.

Foi uma experiência positiva, porque eu acho que... [pausa longa] primeiro, porque eu acho que ninguém gosta de estar nesse lugar do coitado, sabe? O lugar do menos, que precisa de ajuda e tal. Eu acho que as pessoas, pelo que eu sei, acho que elas não gostam de estar nesse lugar. Então, quando você fica... uma relação mais... que **aí eu passei a ser da família deles, que eles me chamavam de filha, de irmã mais velha** e tal. Então parecia que era uma coisa mais... Era uma coisa assim... eu tinha mais, primeiro, uma satisfação de dar aula para eles, porque eu via o avanço deles. Assim, eu amava aquela família, então eu que era... **é minha família**, sabe? **Você investe na sua família, não porque você está com dó da sua família, mas porque você ama a sua família.** **No início eu senti**, no primeiro dia, que eu entrei lá, eu não... eles não falavam um A de... Assim, o português era “oi” e o resto tudo gesto.

Então, no começo eu sentia estrangeira. Era assim: “nossa como que eu vou chegar até eles? **Não têm uma língua comum, nem o inglês.**”

Eu ainda dou uma aula para os pais, mais esporadicamente. Os meninos já são fluentes em português, não precisam. Mas é completamente diferente, assim, é... uma coisa, eu dou aula para eles [pausa longa], **continua sendo voluntária**, como era. Ah não, na época não. **Na época eu acho que eu recebia.** Não, na época eu recebia. Era um preço bem mais baixo, mas a igreja me pagava. A igreja que os acolheu me pagava... uma coisa assim. **Aí, depois eu passei a atender eles voluntariamente. Depois que virou essa coisa meio família, e aí eu os atendi voluntariamente. Às vezes eles me pagavam, às vezes não. Às vezes era... mas, era assim, porque eu mesma falava:** não, não quero, não, porque eu já... sei lá... **comia... não... vou comer umas esfihas aí com vocês e tal. Era uma outra relação** [pausa longa].

(Fonte: Trecho extraído da CV I)

Além dessa experiência em PLE/PLA/PLAc com essa família egípcia, Dominique deu aula, em parceria com a SMED/BH, para uma imigrante síria e uma colombiana. Como formadora, ela acompanhou vários professores que também atenderam às demandas de escolas municipais da rede pública de Belo Horizonte. Ao ser indagada sobre qual seria o perfil ideal de professor para a área de PLE/PLA/PLAc, Dominique comentou que devia/deve ser uma pessoa aberta para o diferente, para aprender coisas novas e que tenta se colocar no lugar do outro.

Tendo apresentado ao leitor desta tese dados sobre a professora Dominique, passamos agora para a discussão sobre os seus dizeres e o faremos a partir de um quadro, no qual apresentamos uma seleção de significantes que interpretamos como estando ligados, metonimicamente, a uma cadeia simbólica.

3.2 Análise do caso Dominique

Para discutirmos o caso Dominique, vale voltarmos ao começo desta pesquisa. A questão colocada nesta tese é a respeito do que parece operar como causa do desejo da professora Dominique, que também opera como formadora de professores na área de PLE/PLA/PLAc. Vale também recuperarmos que buscamos apreender algo da singularidade desta professora, ao evocarmos a estrutura signifiante da linguagem, e do inconsciente que se estrutura como ela, mas sempre nos lembrando de que o que buscávamos poderia emergir somente como efeito discursivo, e não como verdade.

Dito isso, a partir dos dizeres de Dominique, pudemos notar que ela tem uma relação marcante com o signifiante *estrangeiro* e o seu avesso – o *familiar*. No *quadro 13* apresentamos outros significantes a esses relacionados, dando especial atenção ao efeito da manifestação simultânea de seu duplo sentido – o *Das Unheimliche*, como demonstrado no *quadro 7* do capítulo anterior.

Quadro 14: EXEMPLOS DE SIGNIFICANTES QUE FAZEM CADEIA COM O SIGNIFICANTE ESTRANGEIRO

ESTRANGEIRO		
Estranho	Familiar	Estranho/familiar (<i>Das Unheimliche</i>)
Nome próprio	Nome próprio	Nome próprio
África	Casa	A casa como lugar de abrigo do estrangeiro
Missões	Missões	Missões
Mãe / Pai	Mãe / Pai	Pai / mãe
Língua Espanhola	Língua Portuguesa Língua Materna	Língua Materna como Língua Estrangeira
Língua Inglesa		
PLE/PLA/PLAc		
Lecionar	Lecionar	Lecionar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dizeres de Dominique, percebemos que o encontro do estranho e do familiar parece bem recorrente em sua trajetória, a começar pela alteração da letra inicial de seu nome. Ao saber desse ocorrido, Dominique surpreendeu-se. Entendemos que esse pode ter sido um acontecimento relevante na sua constituição subjetiva, uma vez que compreendemos que o nome próprio, enquanto marca simbólica, nos particulariza na nossa relação com o Outro.

Ao observarmos seu espaço social mais íntimo, a sua casa, é a ele que Dominique remeteu seu desejo inicial de aprender línguas. Nesse espaço familiar, missionários eram acolhidos, e a presença desse estranho parece despertar em Dominique a vontade de também partir em missão. Mas, para isso, ela precisaria aprender as línguas que os missionários falavam. Mas, Dominique desliza na sua nomeação do que pensa ter lhe causado seu desejo de encontro com o que lhe era estranho, questionando-se se não teria sido o oposto, ou seja, se não foi o desejo de aprender línguas que a fez desejar ser missionária.

No entanto, não são as suas nomeações que capturam o nosso olhar, e sim o que resvala entre elas, nos apontando para a presença atuante do inconsciente que se estrutura como uma linguagem, isto é,

numa estrutura dinâmica e que não se fixa a um único significado, pois a causa do desejo é da ordem do Real.

No seu contexto familiar, Dominique surpreende-se quando descobre que seu pai havia morado fora. Ela expressa seu descontentamento pela atitude de seu pai não ter lhe contado suas experiências. É um estranho que *descompleta* a sua fantasia, mas que naquele instante a levou a elaborar uma possível explicação para o seu desejo de viajar para a África, de morar fora, e de aprender línguas.

Com relação à sua mãe, Dominique a tem como exemplo de generosidade e acolhimento. A sua mãe, que foi castrada em seu desejo de nomear seus filhos, não se deu por vencida; ainda que na posição de segundo nome, nomeou-os, e mais, interveio na grafia da letra inicial do nome da sua filha. Com relação à formação acadêmica, Dominique não mencionou ter ficado surpresa ao descobrir que sua mãe havia se graduado em Letras. Esse efeito de não surpresa pode estar relacionado à função materna que não é castradora, portanto, o não saber sobre sua formação parece não ter se configurado como uma falta.

Na sua experiência de aprendizagem de línguas na escola, observamos também que algo de estranho se manifestou no que lhe parecia familiar. Em suas palavras ela “era daquelas que faz tudo certinho e tal. Eu gostava de estudar, tinha um orgulho de ser... tipo de tirar nota alta.” (Entrevista), de forma que o seu baixo rendimento nas provas de línguas estrangeiras se manifestou como algo estranho. Dominique sentiu raiva e vergonha, evidenciando sua impotência em corresponder ao *ideal de eu* imposto pelo Outro. Diante disso, para que o desprazer fosse evitado, seu Eu (*Moi*) precisou entrar em acordo com seu Eu (*Je*), fazendo-a se deslocar de sua impotência para o lugar do impossível no discurso da histérica. Ali, onde ela elege sua professora como mestre que sabe de seu desejo, ela coloca sua demanda de amor, abrindo caminho para a instauração da transferência.

A partir daí, nas palavras de Dominique, ela “começou a aprender melhor”. Esses dizeres, associados posteriormente à sua escolha por tornar-se professora de espanhol, nos leva a conjecturar sobre o papel do

professor para além do ensino, que é a transmissão de um saber *inconsciente* que está ligado ao desejo dos sujeitos.

Ao escolher o curso de graduação, ela primeiramente buscou formar-se como professora de língua estrangeira, e posteriormente formou-se como professora de língua materna. Foi nessa segunda graduação que ela elaborou uma nova forma de simbolizar a sua falta, girando discursivamente do lugar da impotência para o da impossibilidade. Como exemplo, quando Dominique participou pela primeira vez de uma seleção para professores de PLE/PLA, não compareceu à prova didática, alegando falta de coragem e também vergonha. O efeito de inibição pode ter ocorrido por um giro discursivo que a colocou no lugar da impotência para a produção de objetos de gozo para o mestre. Como efeito, a parcela da pulsão não gozada retornou e passou a sustentar sua posição histórica na busca pelo saber, fazendo-a girar, mais uma vez, agora de forma a colocá-la em uma outra relação com a sua falta. Ao aceitar a impossibilidade da completude da aula idealizada, Dominique aceita a sua castração. Esse é o lugar de produção, ainda que seja uma “aula ridícula”, a qual pode ser entendida como uma saída para a transposição de seu impasse, isto é, de um acordo entre o *Je* e o *Moi*; entre o seu *Eu Ideal* e o seu *Ideal de Eu*.

Já em sua atuação como professora, Dominique novamente se vê no seu *impasse* entre o saber e o não saber, dessa vez relacionado à língua que lhe é mais familiar, o português. Ao ser indagada sobre a diferença entre *tudo* e *todo*, seu saber é suspenso, e seu lugar de mestre na língua é destituído, ao ter seu saber questionado. Ademais, o que torna essa experiência ainda mais relevante para nossa pesquisa é que esse efeito do estranhamento se deu num laço com um estrangeiro, um Outro que não tem a sua língua. É ele que lhe mostra a sua falta necessária para a instauração do seu desejo.

Ao tentar recuperar sua posição de mestre, ela apresenta exemplos de uso de *tudo* e *todo*, mas não logra explicar a diferença. Sua tentativa de saída do seu impasse parece ter oscilado entre o registro do Imaginário, isto é, pelo gozo do sentido, e o registro simbólico, pois o

Sintoma⁸¹ “se articula por representar o retorno da verdade como tal na falha de um saber.” (LACAN, [1966] 1998, p. 234).

No contexto de PLE/PLA, Dominique teve bastantes oportunidades de trabalhar com alunos de Gana, Gabão, Benin, Camarões, Namíbia, República do Congo, Togo, entre outros, o que lhe permitiu, ainda dentro da sala de aula, conhecer um pouco mais sobre o continente Africano. Era um continente diferente daquele dos livros e de suas lembranças da infância. Mas sua relação com esse continente não parou aí. Dominique foi conhecer pessoalmente a África e ali se surpreendeu. O primeiro país que conheceu foi a África do Sul, um país aparentemente rico e bem estruturado. Mas, antes de conhecer outros países, teve outra surpresa: havia ali também a África da infância, aquela da propaganda humanitária, do lugar do necessitado.

Essas experiências, somadas às demais que tiveram o estranho e o familiar como pontos em comum, levou-nos a nomear a África como uma metáfora, para o enigma de seu desejo. E a África da infância, das salas de aulas e a do continente em si voltou à sua história quando, no Brasil, foi dar aulas de PLAc para uma família egípcia.

Vale destacar que, primeiramente, mesmo estando no Brasil e ensinando sua língua, Dominique se sentiu estrangeira. Aquela família não dava a ela nenhuma pista de familiaridade, ainda que fosse através do inglês, uma outra língua estrangeira. Isso pareceu lançar Dominique num impasse: “como eu vou chegar até eles?”.

E de seu lugar de professora que acolhe o estrangeiro a partir do ensino de sua língua, ela se deslocou para o lugar onde ela passou a ser a acolhida; de forma que aqueles que lhe eram estranhos, passaram a operar como sendo sua própria família. Como filha e irmã mais velha, estabeleceu-se um outro laço e, por “ser uma outra relação”, ela recusa ser remunerada. Em troca das aulas, ela aceita ser alimentada por eles.

Oferecemos aqui nossa interpretação sobre o caso Dominique, não com a intenção de dar a ele um sentido, mas de dar um retorno dos

⁸¹Ver quadro 7.

dizeres de Dominique, a partir de um olhar psicanalítico sobre o que parece operar como causa de seu desejo e que a coloca para produzir o seu próprio saber. Vale aqui lembrar o que Lacan discorre a cerca desse saber: ele é “um enigma [que] nos é presentificado pelo inconsciente”. (LACAN, [1958] 1998, p. 148).

Assim sendo, elaboramos nossa hipótese, a qual apresentamos a seguir, em nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O analista terá muito a extrair da pesquisa
linguística em seus avanços modernos mais
concretos, para esclarecer os difíceis
problemas que lhe são levantados pela
verbalização em suas abordagens técnica e
doutrinal.*

Lacan, [1955] 1998, p. 363

Em um país onde há tantas desigualdades sociais e investimentos reduzidos na educação, as pesquisas que tratam de questões do ensino/aprendizagem se justificam, quase, que sem a necessidade de atestar sua importância. Contudo, frente às demandas recentes para atender a um número cada vez maior de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, torna-se urgente colocar em pauta a necessidade crescente de professores para o atendimento desse público específico.

Na cidade de Belo Horizonte, contexto desta pesquisa, o número de crianças e jovens imigrantes matriculados na rede pública de educação básica excede à capacidade de oferta de professores que, na sua maioria, lecionam voluntariamente a Língua Portuguesa. Esse é, portanto, um contexto que merece visibilização, de forma a promover não apenas a formação de professores, mas também a efetivação de políticas públicas destinadas, tanto aos migrantes quanto a institucionalização do ensino relativo, especialmente, aos direitos do professor.

Para respondermos à primeira pergunta de pesquisa, consideramos os dizeres das cinco professoras participantes da pesquisa, atentando-nos para as informações sobre suas cidades de origem, o que estudaram, suas escolhas profissionais, o conhecimento de outras línguas, as experiências no ensino PLE/PLA/PLAc. Embora os relatos sobre as trajetórias das professoras Maitê, Alexia, Rebeca e Cecília possam ter parecido de cunho mais factual, entendemos que cada

trajetória foi e é narrada tecendo a relação singular de cada sujeito com seu desejo.

Constatamos que as cinco professoras tinham em comum no GEPPLA um espaço de formação. Ali compartilhavam muitas de suas experiências, saberes e o não-saber de cada uma. Alexia, Cecília e Dominique já tinham pesquisas desenvolvidas na área de PLAc; Maitê e Rebeca, as alunas da graduação, já haviam se manifestado desejosas de seguirem a trajetória acadêmica na área. Concluímos que dentre as ações fomentadas pela Universidade, o CENEX e a pós-graduação parecem ser os espaços que mais proporcionaram a formação.

Destacamos também que, para além das ações oferecidas pela UFMG, as professoras participantes nos mostraram que a falta da licenciatura não se configurou como um empecilho, para que construíssem suas trajetórias de formação. Tais ações, além de incluírem a oferta de saberes técnicos, propiciaram a construção e o compartilhamento de experiências, a partir da prática das professoras e por meio de discussões, acentuando a eficácia dos pares na formação. Assim, a licenciatura pode e deve ser vista como uma opção de formação, mas uma formação não se restringe a ela.

Buscamos também fazer um levantamento do que aparecia como discurso comum nos dizeres das professoras, com o intuito de identificar os significantes que, possivelmente, representariam um discurso hegemônico, concernente às situações possivelmente promotoras de *impasses*. Essa etapa foi relevante, pois o discurso hegemônico, que é da ordem do Imaginário, está a serviço das fantasias de completude. Contudo, o que mais nos interessava eram os efeitos desses discursos, pois eles são de ordem singular.

Com relação à UFMG, a oferta de formação de professores de PLE/PLA/PLAc não se dá através da licenciatura nesta área. Essa instituição vem desenvolvendo ações de formação na extensão, no ensino e na pesquisa. Concluímos que as ações promovidas pela universidade também merecem destaque, uma vez que elas são coerentes com a proposta da Linguística Aplicada, que é a de oferecer um espaço de

acolhimento e ação para as demandas linguísticas da sociedade. Aliás, estas não podem esperar os processos burocráticos de lançamento de cursos de licenciatura, como única forma legítima de reconhecimento da formação do professor.

Nosso segundo objetivo teve um caráter mais particular. Buscamos identificar as nomeações que uma das professoras participantes daria ao seu desejo de lecionar e formar professores de PLE/PLA/PLAc, de forma a tentar identificar o que parecia operar enquanto causa de seu desejo de atuar nessa área. Os dizeres da professora Dominique foram interpretados considerando-se os pressupostos do método clínico, portanto não foi dar um sentido ao dizer da professora, mas fazer com que ela se escutasse, para que ela própria pudesse dar um sentido particular às suas palavras, na singularidade dos nossos encontros.

Partimos então das hipóteses de Moraes (2001) e Prasse (1997), que buscaram explicar as razões que levam alguém a desejar aprender uma língua estrangeira: Moraes defende que a razão é haver um impossível de ser dito na própria língua, enquanto para Prasse, essa busca se dá porque o sujeito não encontra seu lugar necessário na língua materna.

O que podemos depreender das contribuições de Moraes (2001), é uma fantasia de que tudo pode ser dito na outra língua, e da contribuição de Prasse a fantasia de que há um lugar necessário, um lugar de inquietação e de interdição. Essas são fantasias que remetem a um ideal e, o que se dá quando o sujeito se desloca para esse lugar é que ele se depara com um *impasse*: não é possível dizer tudo, nem na língua materna, nem na língua do *outro*. Entretanto, é justamente essa limitação de gozo que causa o desejo; é a impossibilidade de tudo dizer que leva o sujeito à repetição de sua busca, para preencher a sua falta.

Partindo dessa elaboração e da lógica significante que propõe Lacan, podemos constatar que aprender uma língua estrangeira e ensiná-la podem se configurar como faces de um mesmo processo. Assim sendo, iniciamos com a hipótese de que o desejo de ensinar uma língua estrangeira partiria de uma inquietação diante da falta do *outro* de tudo

dizer na sua própria língua e, por ser a falta impossível de ser preenchida, essa parcela de *gozo a mais* retornaria causando o desejo do sujeito.

Porém, uma questão que nos incomodava nessa hipótese era que esse *outro*, o imigrante que busca aprender português, nesse contexto, o faz por uma necessidade de se integrar à comunidade que o acolhe, podendo ser o seu desejo de alguma outra ordem. Contudo, como sabíamos, essa seria uma hipótese sem a necessidade de verificação, mas que tinha a função de nos colocar atentos aos efeitos discursivos que poderiam apontar para o que, possivelmente, estaria em jogo como causa do desejo de ensinar a língua materna como língua estrangeira e ainda formar professores nessa área.

A etapa seguinte teve como objetivo fazer o levantamento de situações que eram apontadas como promotoras de impasses na área de PLE/PLA/PLAc e, posteriormente, tendo por fundamento o método clínico freudo-lacaniano, oferecemos espaços de escuta às professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, buscando construir um percurso metodológico *com* elas e não *sobre* elas, e privilegiando nosso olhar de pesquisadoras para suas singularidades.

O *corpus* foi analisado quatro vezes, em momentos espaçados. Para cada análise, foram utilizadas cópias das transcrições sem nossas observações adicionadas. A marcação recorrente dos termos *Imaginário* e *Impasse* despertou nossa atenção e nos levou a perceber que, na realidade, o que comumente chamávamos de impasses eram, na maioria das vezes, situações que pareciam ser *desencadeadoras* de Impasses de ordem subjetiva. Assim, buscamos tentar compreender primeiramente o que seria o Impasse a partir de Freud e de Lacan na rede conceitual que estávamos tecendo.

Iniciamos a partir da noção psicanalítica de sujeito; com especial atenção dada aos conceitos de inconsciente, linguagem, falta e desejo. Tratamos também, a partir do *Esquema L* de Lacan, da instauração do inconsciente, e apresentamos a função do Outro na constituição desse sujeito, a partir dos matemas dos quatro discursos. Finalmente, chegamos ao modelo topológico do inconsciente proposto por Lacan, o

RSI. Essa trajetória conceitual nos permitiu elaborar nosso olhar para o *corpus* da pesquisa e compreender o conceito *Das Unheimliche* como interligado ao *Impasse* e mais, o *Impasse* como um possível conceito psicanalítico, e não apenas um termo recorrente, sem ligação à rede conceitual da psicanálise. O *Impasse* passou a ser visto, então, como um lugar efeito do laço social, que torna possível a elaboração de um saber pelo sujeito que, sustentado no seu desejo, cria sua possibilidade de transpô-lo; de metaforizar seu *S1*, mantendo-o atado à sua cadeia significativa, portanto produzindo seu próprio saber.

O *impasse* é, pois, o lugar do conflito de elaboração do significado; um espaço de transição, de giro, e de formação de acordos e, como tal, o *impasse* não é solucionável por meio de um prescrito de ordem cognoscente, visto que ele surge como efeito de um resto não simbolizável. Daí a importância do espaço de fala para que os sujeitos possam *simbolizar* seus rastros de *Real*, ou aquilo que *não cessa de não se inscrever*. Portanto, a lógica que cria o sentido precisa passar pelo *impasse*.

Após analisarmos pela quarta vez os dizeres dessa professora, percebemos que seus *Impasses* estavam relacionados a efeitos de surpresa, diante de situações estranhamente familiares. Esse foi o ponto em que a hipótese da pesquisa passou a ser reformulada.

A segunda pergunta, que se referia, mais especificamente, à relação da sujeito-professora com o seu desejo, demandou um olhar mais aguçado desta pesquisadora, em busca de pistas que pareciam remeter à uma cadeia significativa, dando-nos oportunidade de vislumbrar os deslizamentos dos significados, para, a partir daí, podermos formular nossa hipótese.

O ponto por nós capturado foi o efeito de surpresa da professora, por seu não saber frente a algo que lhe era conhecido, familiar, passando pelo estranho e o inquietante. Isso a deslocou para um lugar de impotência no laço social, gerando inquietação, na busca de dar um sentido ao sem sentido. Lembramos aqui que essa suspensão de saber é uma interdição necessária para situar o desejo, ou seja, a ruptura do

sentido único, propiciada pela invasão do Simbólico, é a operação necessária para a instauração do desejo.

Ao considerarmos, então, que o desejo é instituído a partir da falta e que ele é inominável, entendemos que eleger objetos de desejo é simbolizar o que se pensa desejar, uma vez que, alcançado o objeto, ele perde seu encanto. Portanto, para a professora Dominique, o que estaria em jogo no ensino de PLE/PLA/PLAc não seria uma busca pela completude a partir de algum objeto, mas uma busca pela repetição da experiência traumática de sua entrada no mundo da linguagem e da linguagem em seu mundo, a qual instituiu o seu desejo. Assim, o desejo da sujeito-professora Dominique no exercício da docência pareceu-nos estar relacionado ao haver-se com sua própria falta, que é escancarada pelo Outro que também é faltante. Posto isso, com base nos dizeres de Dominique, apresentamos a seguir nossa hipótese sobre o que sustentaria o seu desejo de ensinar sua língua materna como língua estrangeira.

Hipótese

Nossa hipótese sobre o que sustentaria o desejo de Dominique de ensinar sua língua materna como língua estrangeira seria a sua busca pelo encontro com algo que lhe é estranhamente familiar (*Das Unheimliche*), ou seja, com a sua falta constitutiva, que se manifesta numa repetição do momento traumático da cisão do sujeito pela linguagem. Portanto, é um desejo sem objeto, é um desejo pelo reencontro com a falta que, simbolizado no ato de ensinar, faz com que ela opere na sua transmissão do desejo de saber.

No entanto, é preciso esclarecer que dizer que o desejo é sem objeto não quer dizer que o sujeito não o nomeie. E é no desliz das nomeações que o desejo, efeito traumático do corte pelo Simbólico, mostra sua relação com o *impasse*, isto é, a relação entre o gozo no sentido e no não sentido; momento em que o estranho (o Outro) se torna familiar, e o familiar (o inconsciente), o estranho.

Vale ressaltar que nossa hipótese não tem a pretensão de representar uma verdade sobre a professora, muito menos de ser universal, uma vez que partimos da noção de que a verdade é sempre um construto da existência. Dessa forma, compreendemos que a teoria psicanalítica nos permite um outro olhar sobre o sujeito que se forma professor, valorizando o seu saber. Abstemo-nos, portanto, da tentativa de fixação dos sentidos, da inferência da intencionalidade dos dizeres, passando a dar primazia ao significante e, conseqüentemente à estrutura de equívoco da linguagem.

Talvez aqui, a partir de nossa hipótese, esteja uma possível chave para compreendermos o deslize entre os termos *língua estrangeira*, *adicional* e de *acolhimento*: o estranho nos constitui faltosos; a *língua adicional* surge na tentativa do tamponamento dessa falta; devido à impossibilidade de completude, pois o objeto está para sempre perdido, ao nomear a língua como “*de acolhimento*” parece-nos uma tentativa solução através da familiarização do que é estranho; uma saída possível para o impasse causado pelo estranho que nos habita, ou seja, o Outro simbólico.

Assim, podemos inferir que, como vimos no caso da professora Dominique em relação à família egípcia, enquanto significante, o *acolhimento* parece orientar o desejo do professor que, ao acolher o outro, pode também ser acolhido. Dessa maneira, trazer o método clínico para a problematização da formação do professor de PLE/PLA/PLAc significaria também acolher o professor, dando a ele a oportunidade de advir na cena da formação, valorizando o seu saber singular.

Como pudemos observar, nesta pesquisa, ações de formação, que não a licenciatura, têm lugar relevante na Linguística Aplicada, e buscamos destacar, sobretudo, a importância também do reconhecimento do *saber do docente*, aquele que pertence só a ele e que, portanto, não é passível de ser ensinado. Aliás, essa é uma posição que traz para a cena da formação uma proposta que não é a de oferecer soluções por meio de métodos e saberes exclusivamente teórico. Mas é, isso sim, a de uma formação que comporta uma ruptura em relação aos

saberes instituídos, pois a essência da formação sempre escapa à palavra, tendo como efeito o *Impasse*.

A UFMG, apesar de não ofertar a licenciatura em PLE/PLA/PLAc, tem buscado suas saídas para essa “falta”. Ressaltamos aqui o uso das aspas, pois essa falta será sempre constitutiva de qualquer proposta de formação. Portanto, concluímos que *há falta*, condição necessária para a produção de saberes para além dos oferecidos de antemão, que operam como uma fantasia do Imaginário. E como disse Lacan ([1967] 2003, p. 364): “o valor da psicanálise está em operar sobre a fantasia.” Desta forma, concluímos que uma pesquisa psicanalítica pode nos ajudar a operar sobre a Linguística Aplicada, assim como a área da Linguística Aplicada pode ser promissora para a teoria psicanalítica.

CAPÍTULO +1

"A psicanálise sente-se então como uma viagem na estraneidade do outro e de si mesma, em direção a uma ética do respeito pelo inconciliável. Como poderíamos tolerar um estrangeiro se não nos soubermos estrangeiros para nós mesmos?"
(KRISTEVA, 1994, p. 191)

ponto. Final

(espaço reservado para o início de uma próxima pesquisa)

Referências

ACNUR. Alto comissionado das nações unidas para os refugiados – Disponível em: <:<http://www.acnur.org/português/>> - s/d. Acesso em: junho de 2017.

ACNUR. Alto comissionado das nações unidas para os refugiados. **Como posso solicitar refúgio?** <<https://bitlybr.com/rrFlalp>> Acesso em abril de 2020.

ALBERTI, Sônia. Pesquisa e transmissão da psicanálise no contexto universitário. In: KYRILLOS NETO, Fuad; MOREIRA, Jacqueline Oliveira (orgs). **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade**. Barbacena: PUC/UEMG, 2010. p. 113-12.

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.

BEARDSMORE, Hugo BAETENS. **Bilingualism: Basic Principles**. Clevedon, Multilingual Matters, 1986.

BERTOLDO, E. S. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor perspectivas discursivas**. São Carlos: Clara Luz, 2009.

BIZON, Ana Cecília C.; CAMARGO, Helena Regina E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: Rosana Baeninger *et al.* (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2a.ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó"- Nepo/Unicamp, 2018, v. 01, p. 712-726.

BRANDALISE, Vitor Hugo. Autista, não: imigrante - Educação - Estadão (estadao.com.br) <
<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>>. 19 de março de 2017. Acesso em: jul. de 2019.

BRASIL. **LEI No.9.474**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. 1997. Acesso em: jul. de 2018.

BRASIL. **LEI No.13.445**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: < <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. 2017. Acesso em: jul. de 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria Interministerial nº 10, de 6 de abril de 2018**. Dispõe sobre o visto temporário e sobre a autorização de residência para reunião familiar. Disponível em: < https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/9580007/do1-2018-04-09-portaria-interministerial-n-10-de-6-de-abril-de-2018-9580003>. 2018. Acesso em: jul. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, De 13 de Novembro de 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>>. Acesso em: jan de 2021.

BROWN, James Dean. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). **The handbook of applied linguistics**. Blackwell Publishing John Wiley & Sons, 2008. p. 476-500.

CARVALHAL, Tatiana P. In: SCARAMUCCI, Matilde. V. R.; BIZON, Ana Cecília C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 63-77.

CAVALCANTI, Leonardo; *et al.* **Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

CHRISÓSTOMO, Maria et al. A pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais: algumas considerações. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 645-660, 2018.

CLOCHARD, Olivier. **Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité**. EchoGéo, n. 2, 2007. Acesso em: 25 de ago. 2020.

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. E por falar em intervenção. In: SILVA, Dami; LEITE, João de Deus; GOMES, Vilma Aparecida; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **E por falar em intervenção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 401-424.

COSTA, Ana.; POLI, Maria Cristina. **Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise**. In: Revista de Psicanálise, n. 188, 2006.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**: v.1: As bases conceituais (Transmissão da Psicanálise - série especial) Zahar. 2005.

DE CASTRO, Júlio Eduardo. **O método psicanalítico e o estudo de caso. Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade/Fuad Kyrillos Neto, Jacqueline Oliveira Moreira, organizadores. Barbacena MG: EdUEMG, 2010. 179 p., p. 24.

DINIZ, Leandro R. A. e DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde. V. R.; BIZON, Ana Cecília C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p.181-209.

DINIZ, Leandro. R. A.; NEVES, Amélia. O. **Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. Revista X, v. 13. n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em:< <https://bitlybr.com/i0mxCZQC> >. Acesso em: jan. 2021

DINIZ, Margareth. O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa In: Ferreira, Tânia. **Pesquisa e psicanálise**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 111-128.

DINIZ, Margareth; SILVA, Lealce M. Inibição com o saber: resta mal-estar? In: **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**: Anais do 9º. Colóquio LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, SP. 2012.

DUNKER, Christian, I. L. Animismo e indeterminação em “Das Unheimliche” in: Freud, Sigmund. **O infamiliar** [Das Unheimliche] – Edição comemorativa bilingue (1919) 2020. p. 199-218.

DUNKER, Christian, I. L. Palestra proferida no XVI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico no Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Mesa: **Psicanálise, Clínica e Pesquisa**. Alagoas. Jun. de 2016.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 2012. 170f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade do Estado de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (Org.). **Pesquisa e Psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FONSECA Délcio. Palestra proferida no dia 05 de junho de 2020 no Seminário Unheimliche, feminino e anorexia - Núcleo de Medicina da UFMG e Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSMMG.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** Rio de Janeiro: BestSeller. 10^a.ed. 2013.

FRANCO, Arabela. V. S. S. **Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro.** Dissertação de mestrado, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005

FREUD, Sigmund. (1910). Sobre o sentido antitético das palavras primitivas. In: **O infamiliar = [Das unheimliche]**. Ed. bilíngue comemorativa de 100 anos. (Obras incompletas de Sigmund Freud; 8). Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 129-140.

FREUD, Sigmund. (1912). Sobre a dinâmica da transferência. In: **Fundamentos da clínica psicanalítica.** (Obras incompletas de Sigmund Freud; 6). Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 107-120.

FREUD, Sigmund. (1913-1914). Textos Breves: Sobre a Psicologia do Colegial. In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, v. 11: **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos** (1912-1914). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 413-423.

FREUD, Sigmund. (1914). Contribuições à História do Movimento Psicanalítico. In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, v. 11: **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos** (1912-1914). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 245-327.

FREUD, Sigmund. (1915). **As pulsões e seus destinos.** Edição bilíngue. Tradução: Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. (1916). Primeira Parte: Os Atos Falhos (1916). In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, v. 13: **Conferências Introdutórias à Psicanálise** (1916-1917). Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 19-108.

FREUD, Sigmund. (1917). **Uma dificuldade da psicanálise.** Cia das Letras. v14, 2010. p. 240-251.

FREUD, Sigmund. (1919). **O infamiliar [Das Unheimliche]**. Edição comemorativa bilíngue (1919-2019), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 199-218.

FREUD, Sigmund. (1924). **Resumo da psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 222-251.

FREUD, Sigmund. (1925) A Negação. In: FREUD, Sigmund. **O infamiliar [Das Unheimliche]**. Edição comemorativa bilingue (1919-2019). Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 141-146.

FREUD, Sigmund. (1926). **A questão da análise leiga. Conversas com uma pessoa imparcial**. Obras Incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 205-314.

FREUD, Sigmund. (1930). **Cultura, sociedade, religião**: O mal-estar na cultura e outros escritos. Obras Incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 305-410.

FREUD, Sigmund. (1933). **Novas conferências introdutórias**. Companhia das Letras, 2010. p. 123-354.

FREUD, Sigmund. (1937). **Análise Terminável e Interminável**. São Paulo: Companhia das Letras, v19, 2018. p. 274-326.

FREUD, Sigmund. (1940). **Compêndio de Psicanálise e outros escritos inacabados**. Obras Incompletas de Sigmund Freud. Tradução: Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GEPLA / UFMG. Proposta do GEPLA (Ata). Belo Horizonte, 30 de Ago. 2018.

GROSSO, Maria José R. **Língua de Acolhimento, Língua de Integração**. Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

INDURSKY, Freda. **Estudos da Linguagem**: língua e ensino. Organon (UFRGS), v. 24, p. 35-54, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/aDpJR2>>. Acesso em: 12 Set. 2015.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Agora: Estudos em teoria psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003.

JERUSALINSKY, Alfredo **Saber Falar**. Como se adquire a língua? Petrópolis, Editora Vozes. 2008.

JORDÃO, Clarisse. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JUCÁ, Leina C.V. **Das histórias que nos habitam**: por uma formação de professores de inglês para o Brasil. (Tese de Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACADEE, Philipe. *De La norme de La conversation au détail de La conversation*. IN: LACADEE, Philipe, MONIER, François (Orgs.). **Le pari de la conversation**. Tradução Ana Lydia Santiago e Renata Nunes Vasconcelos. *Brochure. Institut Du Champs Freudien; CIEN Centre Interdisciplinaire sur l' Enfant*. Paris, 1999/2000.

LACAN, Jacques (1967). Proposição de 9/10/1967. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 248-264.

LACAN, Jacques. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197-213.

LACAN, Jacques. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu” In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

LACAN, Jacques. (1953). Função e campo da fala e da linguagem In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 238-324.

LACAN, Jacques. (1953/1954). **O Seminário, livro 1: os Escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, Jacques. (1954/1955). **O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, Jacques. (1955). Variantes do tratamento-padrão. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. (1956). O seminário sobre "A carta roubada." In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. (1956/1957). **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

LACAN, Jacques. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 496-536.

LACAN, Jacques. (1958). A juventude de Gide ou a letra e o desejo In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 749-775.

LACAN, Jacques. (1959/1960). **O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

LACAN, Jacques. (1960/1961). **O Seminário, livro 8: A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

LACAN, Jacques. (1962/1963). **O Seminário 10: A angústia** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

LACAN, Jacques. (1964). **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

LACAN, Jacques. (1966). Do sujeito enfim em questão In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 229-237.

LACAN, Jacques. (1966). Televisão. In: LACAN, Jacques. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 508-543.

LACAN, Jacques. (1967). A psicanálise. Razão de um fracasso” In: LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. 2003. p. 341-349.

LACAN, Jacques. (1968/1969). **O seminário: livro 16: de um outro ao outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. (1969/1970). **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

LACAN, Jacques. (1970). Radiofonia. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 400-447.

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

LACAN, Jacques. (1974). “Prefácio a O despertar da primavera”. In: LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 557-559.

LACAN, Jacques. (1975/1976). **O Seminário, livro 23: O sinthoma**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2007.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014, Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

LEITE, Natália. **O mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva**. 2018. 150f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LOPEZ, Ana Paula A. Algumas considerações sobre o termo Português como Língua de Acolhimento. In: Ana Berenice Peres Martorelli; Socorro Cláudia Tavares de Sousa; Camila Geyse da Conceição Virgulino. (Org.). **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. Paraíba: Editora UFPB, 2020, v. 1, p. 120- 144.

LOPEZ, Ana Paula A. DINIZ, Leandro R. A. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras Para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados**. Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE, v. 9, s/p, 2018.

LOPEZ, Ana Paula A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOURES, Gisele. **O manejo da transferência na formação de professores de inglês: um estudo de caso**. 2014. 191f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MAHER, Terezinha. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAKONI, Sinfre B.; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, (Ed.) **Disinventing and Reconstructing Languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MALISKA, Maurício. **De uma voz sem palavras**. In: LEITE, N; MILLAN-RAMOS, J; MORAES, M. De um discurso sem palavras, 2012. p. 73-81.

MARCOS, Cristina. A escrita do caso clínico em psicanálise. In: Ferreira, T.; Vorcaro, A. (Org.). **Pesquisa e psicanálise do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 1, p. 97-109.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de línguas e país: Com uma conversa com Contardo Calligaris**. Tradução: Rosane Pereira. Organização e Revisão Técnica: Contardo Calligaris. São Paulo. Escuta, 1992.

MENDES, Edleise. (2018) Formar Professores de Português LE/L2 na Universidade: Desafios e Projeções. In KANEOYA, Marta Lúcia C. K. (org.) português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: SP. Mercado de Letras. 2018. p. 65-94.

MENDES, Edleise. (2020) A Licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: Formando Professores para a Diversidade. In: SCARAMUCCI, Matilde. V. R.; BIZON, Ana Cecília C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 41-62.

MENEZES COELHO, Daniel; OLIVEIRA SANTOS, Marcus Vinicius. Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica. **Analytica**, São João del Rei , v. 1, n. 1, p. 90-105, dez. 2012.

MENEZES, Vera.; SILVA, Marina. M.; GOMES, Iran. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MEZAN, Renato. Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões. **Jornal de Psicanálise**, v. 39, n. 70, p. 227-241, 2006.

MILLER, Jacques-Alain. **Seminarios en Caracas y Bogotá**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

MIRANDA Yara Carolina C; LOPEZ Ana Paula A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ, Ana P. A. **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. In: FERREIRA, LUCIANE C.; PERNA, C. B. L.; GUALDA, RICARDO; LEURQUIN, E.V.F. (Org.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019, p. 17-39, 2018.

MIRANDA, Margarete P. 'Caos Normal': a criança considerada problema e o mal-estar docente na contemporaneidade. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo; RAHME, Mônica. (Org.). **Psicanálise, Educação e Diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço. v.1, p. 95-114, 2011.

MIRANDA, Margarete. P.; VASCONCELOS, Renata. N.; SANTIAGO, Ana. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **Colóquio do Lepsí do IP/FE-USP**. 2006.

MJSP (Ministério da Justiça e Segurança Pública). Disponível em: [justica.gov.br. <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio>](https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio) Acesso em abril de 2020.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

MORAES, Maria Rita Salzano. **Materna/Estrangeira: O que Freud fez da língua**, 01/2001, Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), Vol. 1, Fac. 38, p. 47-58, Campinas, SP, BRASIL, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. 1ª. Reimp. São Paulo: Thompson Learning. Pioneira. 2003.

NAFFAH NETO, Alfredo. A pesquisa psicanalítica. **Jornal de psicanálise**, v. 39, n. 70, p. 279-288, 2006.

NEVES, Amélia de Oliveira. **A Política Linguística de Acolhimento a Crianças Imigrantes no Ensino Fundamental Brasileiro: Um Estudo de Caso.** Defesa Oral de Dissertação em 29 de jun. de 2018. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

NEVES, Maralice de Souza. A Intervenção Psicanalítica na Integração da Pesquisa e da extensão com professores em Formação continuada. In: SILVA, Dami; LEITE, João de Deus; GOMES; Vilma Aparecida; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **E por falar em intervenção.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 401-424.

NEVES, Maralice de Souza. **Pesquisa em discurso, educação e psicanálise na Formação de Professores.** (Vigência: 2017-2020 - COEP) Projeto de pesquisa, 2017.

NIEDERAUER *et al.* A Licenciatura em PBSL e o Programa de PLE na Universidade de Brasília: Histórico, desafios e perspectiva. In: SCARAMUCCI, Matilde. V. R.; BIZON, Ana Cecília C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil.** Araraquara: Letraria. p. 19-40. 2020

PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 Anos depois.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. In: **A Clínica Lacaniana**, Revista Internacional, v. 1 Rio de Janeiro: Editora Cia. De Freud, p. 63-73. 1997.

QUIJANO, A. **Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America.** Nepantla: Views from South, vol. 1, n. 3, Duke University Press, 2000.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia.** 2. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2009.

RAHME, Mônica Ma. F. A temática dos “pares” como vicissitude da educação inclusiva: um diálogo na interface Psicanálise e Educação. In: Rinaldo Voltolini. (Org.). **Psicanálise e Formação de Professores: Antiformação docente.** 1ed.São Paulo: Zagodoni, 2018, p. 139-149.

REDDY, Michael. **The conduit metaphor. Metaphor and thought**, v. 2, p. 285-324, 1979.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism.** 2nd ed. Oxford, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell, 1995.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916). **Curso de lingüística geral**. 27^a. ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde. V. R.; BIZON, Ana Cecília C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

SILVA, Gustavo. J; *et al.* Refúgio em Números, 5^a Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf> Acesso em janeiro de 2021.

SNJ (Secretaria Nacional de Justiça). **Refúgio em Números**. Disponível em <http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view> 2018. Acesso em: jul. de 2018.

SOUSA SANTOS, B. de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos. – CEBRAP, São Paulo, n.79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

STERN, Hans Heinrich *et al.* **Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research**. Oxford University Press, 1983.

TATIT, Isabel. **A noção de singularidade na psicanálise lacaniana: aspectos teóricos, clínicos e sociais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.

TAVARES, Pedro H. Sobre a tradução do vocábulo trieb. In: Freud, Sigmund. **As pulsões e seus destinos** – Edição bilíngue (p. 73-90) 2020.

UNIBANCO. *Aprendizagem em foco*. n. 38. Fev. 2018. Disponível em: <[Aprendizagem em foco-n.38.pdf \(institutounibanco.org.br\)](http://www.institutounibanco.org.br/Aprendizagem-em-foco-n.38.pdf)> . Acesso em: 22 julho, 2021.

VASCONCELOS, Renata Nunes; MIRANDA, Margarete Parreira. A formação de professores no Brasil e a contribuição da psicanálise. **Educação em Foco**, v. 16, n. 21, p. 41-67, 2013.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; VORCARO, Ângela Maria Resende. A verdade e o engodo do desejo na leitura do seminário a angústia de Jacques Lacan. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 14, p. 77-93, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni Editora, 2018. v. 1.

VORCARO, Ângela Maria R. Psicanálise e o método científico: o lugar do caso clínico. In: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. O. (Orgs.) **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade**. Barbacena: PUC/UEMG, 2010. p. 11-23.

VORCARO, Ângela Maria R. **Transmissão e saber em psicanálise: (in)passes da clínica**. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (Org.). Pesquisa e Psicanálise: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 1.

Vocábulos

ADAPTAÇÃO (de estrangeiro). Verbetes de autoria de BIROL, Alline Pedra Jorge. In: CAVALCANTI, Leonardo et al. **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Editora UnB, 2017. p. 45-49.

ATENÇÃO flutuante. In: CHEMAMA, Roland. Dicionário de psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22.

CASTRAÇÃO. Verbetes de autoria de KAUFMANN, Pierre. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e a Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. p. 79-81.

FORMAÇÃO de compromisso. Verbetes de autoria de HANNS, Luiz Alberto. In: HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 246-251.

IMPASSE. In: HOUAISS. **Dicionário eletrônico**. Versão 3.0, 2009.

INCONSCIENTE. Verbetes de autoria de DOR Joel. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. p. 264-271.

ISSO. Verbetes de autoria de ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. In: ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 399-400

MATEMA. Verbetes de autoria de ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. In: ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 502-503.

MIGRAÇÃO forçada. Verbetes de autoria de REYNOLDES, Johanna In: CAVALCANTI, Leonardo et al. **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Editora UnB, 2017. p. 461-468.

PULSÃO. Verbetes de autoria de ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. In: ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 628.

RECALQUE ou recalçamento. In: LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean B. (1988). **Vocabulário da psicanálise**. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001. Verbetes de autoria de Jean Laplanche e Jean Pontalis. p. 430-434.

REPRESENTAÇÃO. Verbetes de autoria de LAPLANCHE, Jean e PONTALIS, Jean In: LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean B. (1988). **Vocabulário da psicanálise**. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001. p. 448-450.

SIGNIFICANTE. Verbetes de autoria de ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. In: ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 708-712.

SUJEITO. Verbetes de autoria de PORGE, Érik. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e a Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. p. 501-510.

ESTRANHO, Lúgubre, Sinistro, Inquietante, Macabro: *das Unheimliche*. Verbetes de autoria de HANNS, Luiz Alberto. In: HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 231-239.

Dicionários

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico**. Versão 3.0, 2009.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e a Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean B. (1988). **Vocabulário da psicanálise**. 4a.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

APÊNDICE A

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(frente)

Caro/a participante,

Eu, Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco, aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre a formação do professor de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Deste modo, para que a pesquisa se realize, conto com a sua colaboração no sentido de participar de minha pesquisa e autorizar a utilização das informações coletadas na elaboração de minha tese de doutorado que está sob a orientação da professora Dra. Maralice de Souza Neves. Asseguro que os dados serão coletados e analisados de acordo com as normas às quais estão sujeitas as pesquisas acadêmicas que envolvem humanos. A pesquisa está vinculada ao projeto *Pesquisa em Discurso, Educação e Psicanálise na Formação de Professores*, sob a coordenação também da professora Dra. Maralice de Souza Neves, sob o registro 70101917.9.0000.5149 no Comitê de Ética.

A pesquisa consiste em oferecer um espaço de escuta aos professores-alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, e na análise de seus dizeres com o objetivo geral de buscar compreender, a partir da teoria psicanalítica, afetos e efeitos subjetivos que possam emergir no processo de formação e de ensino e aprendizagem de PLAc.

Esta é uma pesquisa teve início no segundo semestre de 2018, período no qual dei início às minhas observações e participação na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais nas aulas da disciplina Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional: Setor de Linguística Aplicada, além da participação no grupo de pesquisa denominado Grupo de Pesquisa em Português como Língua Adicional e Língua de Acolhimento (GEPPLA), organizado pela doutoranda Yara Carolina Campos de Miranda, sob orientação do Professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem como objetivo assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com o/a senhor/a e outra que ficará com a pesquisadora.

A sua participação é voluntária e não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para o senhor/a caso deseje retirar sua autorização. Ressalto que a sua participação não acarretará em qualquer tipo de despesa ou remuneração por participar da pesquisa.

Certa da colaboração de V. Sa., coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____, ____

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco

(31) <>

arabelafranco@gmail.com

Anuência Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (orientadora): _____

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(verso)

Eu, _____,

autorizo a utilização de gravações e transcrições dos diálogos ocorridos em rodas de conversação, entrevistas, além de narrativas, depoimentos e filmagens de aulas e reuniões de grupos de estudos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco, sob a orientação da professora Dra. Maralice de Souza Neves.

Autorizo, também, a publicação de minha entrevista e/ou depoimentos em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações.

Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicado/a.

Nestes termos,

() autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

() autorizo o uso do pseudônimo: _____

() prefiro que me atribuam um número

Telefone: _____ E-mail: _____

Data: _____ de _____ de _____

Assinatura do/a participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Anuência Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (orientadora): _____

COEP/UFMG – COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II – 2º. Andar

Campus Pampulha – Belo horizonte, MG – Brasil

CEP: 31270-901

APÊNDICE B

Folha de apoio distribuída para as participantes na primeira conversação

GEPPLA – 05 de junho de 2019 – Conversação #1

Como lidar com o não-saber?

O que eles não sabem? O que eu não sei?(...)

Nunca parei para pensar nisso / Surgem perguntas que eu não sei explicar



- ✓ De quem é a demanda?
- ✓ Fascínio pelo estrangeiro
- ✓ Prazer vs desprazer
- ✓ O que gosto de ensinar?
- ✓ Há alguma influência do pensamento Cristão?
- ✓ Formação: o que dá e o que não dá para ensinar?
- ✓ Experiência vs teoria
- ✓ Acolher/apadrinhar
- ✓ Momento do corte
- ✓ Eu enquanto um deslocado (forçado?)

APÊNDICE C

Nomeações distintas para significados próximos

Ambiguidade	Datação: 1612 substantivo feminino 1 característica ou condição do que é ambíguo 2 Rubrica: linguística. propriedade que apresentam diversas unidades linguísticas (morfemas, palavras, locuções, frases) de significar coisas diferentes, de admitir mais de uma leitura; anfibologia [A ambiguidade é um fenômeno muito frequente, mas, na maioria dos casos, os contextos linguístico e situacional indicam qual a interpretação correta; estilisticamente, é indesejável em texto científico ou informativo, mas é muito us. na linguagem poética e no humorismo.]
Ambivalência	substantivo feminino 1 estado, condição ou caráter do que é ambivalente, do que apresenta dois componentes ou valores de sentidos opostos ou não 2 Derivação: por extensão de sentido. existência simultânea, e com a mesma intensidade, de dois sentimentos ou duas ideias com relação a uma mesma coisa e que se opõem mutuamente 3 Derivação: por extensão de sentido. m.q. <i>ambiguidade</i> ('hesitação') 4 Rubrica: psicanálise. coexistência ou aparição simultânea, na relação com o mesmo objeto, de tendências, atitudes e sentimentos opostos, basicamente amor e ódio

Antítese	Datação: 1540 substantivo feminino 1 Rubrica: estilística, retórica. figura pela qual se opõem, numa mesma frase, duas palavras ou dois pensamentos de sentido contrário (p.ex.: com luz no olhar e trevas no peito); enantiose, sínkrise 2 Derivação: por extensão de sentido. qualquer contraste muito nítido Exs.: a água é a a. do vinho a noite é a a. do dia 3 Derivação: por metonímia. o que representa esse contraste Ex.: aquele ditador é a a. do ideal democrático 4 Rubrica: filosofia. negação de um termo ou especulação filosófica formulada anteriormente, estabelecendo desta maneira uma contrariedade ou contradição intelectual 4.1 Rubrica: filosofia. no <i>kantismo</i>, o segundo termo das <i>antinomias</i>, que refuta os quatro princípios explicativos fundamentais (início dos tempos, átomo, liberdade humana ou existência de Deus), deixando indefinida ou irresoluta a indagação cognitiva que se alça para além da realidade empírica 4.2 Rubrica: filosofia. no <i>hegelianismo</i>, segundo momento do movimento dialético, em que ocorre a negação da etapa anterior, a <i>tese</i>, preparando a <i>superção</i> sintética de ambas no final do processo
Antonímia	n substantivo feminino 1 Rubrica: linguística, semântica. relação de sentido que opõe dois termos (prefixos, palavras, locuções, frases) contrários, seja numa gradação, p.ex.: <i>grande/pequeno, jovem/velho</i>, seja numa reciprocidade, p.ex.: <i>comprar/vender, perguntar/responder</i>, ou numa complementaridade, p.ex.: <i>ele não é casado/ele é solteiro</i> 2 qualidade das palavras antônimas 3 Rubrica: lexicologia, semântica. relação, lista de antônimos referentes a uma palavra, a uma noção etc. 4 Rubrica: lexicologia, retórica, semântica. estudo de ou teoria sobre os antônimos 5 Derivação: por metonímia. livro (ou outro suporte) que contém tal coleção ou estudo 6 Rubrica: estilística, retórica.

	emprego de antônimos para se obter determinado efeito estilístico
Dialética	n substantivo feminino 1 Rubrica: filosofia. em sentido bastante genérico, oposição, conflito originado pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos 1.1 Rubrica: filosofia. no <i>platonismo</i>, processo de diálogo, debate entre interlocutores comprometidos com a busca da verdade, através do qual a alma se eleva, gradativamente, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou ideias 1.2 Rubrica: filosofia. no <i>aristotelismo</i>, raciocínio lógico que, embora coerente em seu encadeamento interno, está fundamentado em ideias apenas prováveis, e por esta razão traz em seu âmago a possibilidade de ser refutado 1.3 Rubrica: filosofia. no <i>kantismo</i>, raciocínio fundado em uma ilusão natural e inevitável da razão, que por isto permanece no pensamento, mesmo quando envolvido em contradições ou submetido à refutação 1.4 Rubrica: filosofia. no <i>hegelianismo</i>, lei que caracteriza a realidade como um movimento incessante e contraditório, condensável em três momentos sucessivos (tese, antítese e síntese) que se manifestam simultaneamente em todos os pensamentos humanos e em todos os fenômenos do mundo material 1.5 Rubrica: filosofia. no <i>marxismo</i>, versão materialista da dialética hegeliana aplicada ao movimento e às contradições de origem econômica na história da humanidade
Oxímoro	substantivo masculino Rubrica: retórica. figura em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que, no contexto, reforçam a expressão (p.ex.: obscura claridade, música silenciosa); paradoxismo

Paradoxo	Datação: 1563 substantivo masculino 1 pensamento, proposição ou argumento que contraria os princípios básicos e gerais que costumam orientar o pensamento humano, ou desafia a opinião consabida, a crença ordinária e compartilhada pela maioria 2 aparente falta de nexos ou de lógica; contradição Ex.: pregar o amor e espancar os filhos é um p. 3 Rubrica: lógica. raciocínio aparentemente bem fundamentado e coerente, embora esconda contradições decorrentes de uma análise insatisfatória de sua estrutura interna
Sinonímia	1 Rubrica: linguística, semântica. qualidade das palavras sinônimas; relação de sentido entre dois vocábulos que têm significação muito próxima 2 Rubrica: lexicologia, retórica, semântica. estudo de ou teoria sobre os sinônimos 2.1 Rubrica: lexicologia. coleção ou lista de sinônimos 3 Rubrica: estilística, retórica. emprego de palavra ou expressão a seguir a outra de significado afim, para matizar, aclarar ou ampliar seu sentido (p.ex.: <i>pai e amigo, mulher e mãe</i>) 4 ato ou efeito de exprimir uma mesma coisa por palavras sinônimas

Fonte: Verbetes retirados do Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0 (2009)

APÊNDICE D

Aprender (pt)– *doctrina* (lat) – *docere* (lat) – *apprendre* (fr) – *learn* (in)

Latim: *doctrina*

<u>doctrina</u> back translations:	aprender aprendizado aprendizagem doutrina ensinamento erudição informação instrução
Part of speech	noun, noun (f.; 1st declension),
Gender	feminine,
Declension	noun, 1st declination other_forms:[doctrinae] <i>lp liczba pojedyncza</i> doctrina, doctrinae <i>lm liczba mnoga</i> doctrinae, doctrinarum redirect Szablon:deklinacjaLA <i>doctrīna</i> (<i>genitive doctrīnae</i>); <i>f</i> , <i>first declension</i> <i>doctrīna f</i> (<i>genitive doctrīnae</i>); <i>first declension</i> ;; First declension.

Fonte: <https://pt.glosbe.com/pt/la/aprender>

Latim: *docere*

- **docere** [docēre] { verb }

<u>docere</u> back translations:	aprender ensinar instruir lecionar
Pronunciation	/doˈkeːre/,
Declension	docēre doceo, docere, docui, doctum redirect Szablon:koniugacjaLA

Fonte: <https://pt.glosbe.com/pt/la/aprender>

Francês: *apprendre*

apprendre (qqch.) ◀ verbe

aprender (algo) v ◀ ⓘ (usage fréquent)

descobrir v ◀ ⓘ

Les enfants apprennent quelque chose de nouveau
tous les jours.

As crianças descobrem algo novo todos os dias.

plus rare :

ensinar v ◀ ⓘ · entendre v ◀ ⓘ · instruir v ◀ ⓘ · dar aulas v ◀ ⓘ ·

apanhar algo/alguém v ◀ ⓘ · recommencer algo v ◀ ⓘ · desvendar v ◀ ⓘ

Exemples :

volonté d'apprendre *f* — vontade de aprender *f* ⓘ · disposição para aprender *f*

désireux d'apprendre *adj* ⓘ — desejoso de saber *adj*

disposé à apprendre ⓘ — desejoso de saber *adj*

⋮

© Dictionnaire Linguee, 2020

Fonte: <https://www.linguee.fr/francais-anglais/traduction/apprendre.html>

Inglês: *Learn*

learn (sth.)  *verb* (BE frequently used: *learnt, learnt*; AE frequently used: *learned, learned*)

aprender (algo) *v*   (often used)

The students have the intent of learning.

New technologies spur students to learn.

Os estudantes têm o propósito de aprender.

Novas tecnologias estimulam os alunos a aprender.

descobrir *v*  

In the end, the detective learned the truth about what happened.

No fim, o detetive descobriu a verdade sobre o que aconteceu.

less common:

estudar algo *v*   · entender *v*   · adquirir algo *v*  · tomar conhecimento de algo *v* ·

conhecer algo *v*  · ficar a saber de algo *v* · desvendar *v*   · instruir-se *v*  ·

fixar na memória *v* · ser informado de algo *v*

Examples:

learn the ropes *v* [colloq.] [idiom.]  — pegar a manha *v* [colloq.]

learn the ropes *v*  — aprender o básico *v*  · aprender os truques do ofício *v* · aprender a rotina *v*

eager to learn *adj*  — desejoso de saber *adj*

[...]

© Linguee Dictionary, 2020

Fonte: <https://www.linguee.com/english-portuguese/search?source=auto&query=learn>

ANEXO 1

Ementa disciplina da Pós-graduação em Estudos linguísticos (UFMG) intitulada “Português como Língua de Acolhimento”

Professores Dra. Luciana Correa e professor Dr. Rômulo Francisco de Souza

PosLig		Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos		FALE/UFMG	
ATIVIDADES ACADÊMICAS – 2017 / 1				OFERTA ESPECIAL	
Área de concentração					
Linguística Aplicada					
Disciplina					Código
Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada –Português como Língua de Acolhimento					LIG 945
Professor					
Luciane Corrêa Ferreira e Rômulo Francisco de Souza					
Data(s)		Horário			
19-20.05		regular ☐ especial: X 9h00-12h30 – 14h00 – 17h40			
Tipo da disciplina		Carga horária (1 crédito= 15hs)			
presencial ☒ on-line ☐ semi-presencial ☐		15h ☒ 30h ☐		Vagas	
				25	
Dados curriculares básicos do professor (Em caso de disciplina ministrada por professor convidado)					
Rômulo Francisco de Souza é residente pós-doutoral, bolsista PNPd-CAPES, junto ao Departamento de Letras Modernas (DLM) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), onde realiza estudos sobre a pedagogia Pós-método e suas repercussões no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas. Formou-se em língua portuguesa e língua italiana pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Obteve mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os seus interesses de pesquisas incluem: Pedagogia Pós-método, formação de professores de línguas, produção de material didático e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Possui experiência no campo do ensino de português como Língua de Acolhimento (PLAc) e presta assessoria sobre o tema para o Centro Zanmi (BH), iniciativa que tem como objetivo o acolhimento de imigrantes, refugiados e apátridas em Belo Horizonte e na grande BH.					
Aceita candidaturas e vagas de isoladas?					
SIM ☒ NÃO ☐					
Observações (pré-requisitos, recomendações, leitura prévia de textos)					
Parte da bibliografia encontra-se em espanhol e em inglês.					
Ementa					
O objetivo é analisar o ensino de idiomas como Língua de Acolhimento em países de imigração e refúgio, por exemplo as políticas de ensino de Língua de Acolhimento em países como Alemanha, Portugal, Suécia, Estados Unidos e Canadá, e examinar iniciativas semelhantes em andamento no Brasil. Os objetivos específicos são apontar caminhos visando ao aprimoramento do ensino de Português como Língua de Acolhimento no Brasil.					
1. O conceito de imigrante e refugiado: outras experiências 2. Língua, cultura e identidade: operacionalizando conceitos 3. Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira 4. Português como Língua de Acolhimento no Brasil: relato de experiência					
Bibliografia básica					
AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. <i>Revista da SIPLE</i> , Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em:					
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:educacao-					

PosLing	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	FALE/UFMG
2&Itemid=92		
BARBOSA, Lucia Maria Assunção; De SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral. Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. Simões, D; Quaresma de Figueiredo, F (Orgs.) <i>Metodologias em/ de Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas</i>. Campinas: Pontes, 2014. Pp. 269-278.		
BARRANTES, Mariane V.: <i>Língua Adicional e Integração? Análise de Duas Propostas de Cursos de Língua Adicional no Brasil e na Alemanha para Reflexão de Temas e Novas Possibilidades Levando em Conta os Recentes Fluxos Migratórios</i>. Belt, Porto Alegre, July-December 2013, v. 6, n. 2, p. 125-141. http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/22949		
FERREIRA, Luciane Corrêa. <i>Ensino de Línguas no Acolhimento de Refugiados e Imigrantes no Brasil e no Mundo</i>. Seminário (15h). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGA). Programa PROCAD CAPES UFMG/UNISINOS. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.		
FIGUEIREDO, F (Orgs.) <i>Metodologias em/ de Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas</i>. Campinas: Pontes, 2014. Pp. 269-278.		
GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de Acolhimento, língua de integração. <i>Revista Horizontes de Linguística Aplicada</i>. V.9, n.2, 2010.		
KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. <i>TESOL Quarterly</i>, v. 28, n. 1, p. 27-48. 1994.		
_____. Toward a Postmethod Pedagogy. <i>TESOL Quarterly</i>, Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 35, n. 4, p. 537-560. 2001		
_____. <i>Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching</i>. New Haven: Yale University Press, 2003.		
_____. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. <i>TESOL Quarterly</i>, Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 40, n. 1, p. 59-81, mar. 2006A		
_____. <i>Understanding Language Teaching: From Method to Post-method</i>. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006b.		
NICOLAIDES, C. et al (orgs.). <i>Política e políticas linguísticas</i>. Campinas : Pontes, 2013.		
NORTON, Bonny. <i>Identity and Language Learning</i>. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.		
NOVARO, G. Migración y educación. Procesos de inclusión y exclusión educativa de niños migrantes. In KARASIK, Gabriela (Orgs.) <i>Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea</i>. Buenos Aires: Ciccus, 2013. p.209-230.		
NUNAN, David; CHOI, J. (Eds.) <i>Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity</i>. New York: Routledge, 2010.		

PosLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos	FALE/UFMG
OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>, v. 52, p. 409-433, 2013. OLIVEIRA, T. A. et al. <i>Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados</i>. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015 PIMENTEL, M. L. et al. <i>Língua Portuguesa para Haitianos</i>. Florianópolis: SESI – Departamento Regional do Estado de Santa Catarina, 2014. REZENDE, Paulo S. <i>A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino aprendizagem de Português como Língua Estrangeira</i>. Tese, Linguística Aplicada, PUCSP, 2010. SOUZA, Rômulo Francisco. A Estruturação do curso de português língua de acolhimento do Centro Zanmi – realidades, perspectivas e desafios. Brasília: Revista da SIPLE, 2016. (no prelo)		

ANEXO 2

Ementa disciplina da Pós-graduação em Estudos linguísticos (UFMG): “Formação de Professores de Inglês e Educação”

Professoras Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e Dra. Leina Claudia Viana Jucá

PosLin		Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos		FALE/UFMG	
ATIVIDADES ACADÊMICAS – 2018 / 1				OFERTA REGULAR (DISCIPLINAS DE 60 E 45H)	
Área de concentração Linguística Aplicada					
Título e subtítulo da disciplina. O título deve ser estabelecido conforme código das atividades acadêmicas do Poslin (página 2). O subtítulo consiste no tópico variável a ser ofertado.					Código
Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada: Formação de Professores de Inglês e Educação					LIG 948 C
Professor (a)					
Andréa Machado de Almeida Mattos					
Dia da semana 3ª. Feira	Horário regular (14h a 17:40h) [☒] especial [☐]	Carga horária (1 crédito= 15/ha) 60h [☒] 45h [☐]		Vagas 20	
Tipo da disciplina presencial [☒] on-line [☐] semi-presencial [☐]		Início da disciplina (60h) ou período da disciplina (45h) 13/03/2018			
Participação de convidado? (até 50% da carga horária, em forma de seminários) SIM [☒] NÃO [☐]					
Dados da participação e do participante nome [Prof. Dr. Leina Claudia Viana Jucá] instituição [UFOP] carga horária [30]					
Aceita candidaturas a vagas de isoladas? SIM [☒] NÃO [☐]					
Programa O curso tem por objetivo refletir criticamente e discutir conceitos teóricos ligados à área de Filosofia da Educação que afetam e/ou podem ser aplicados à formação do professor de língua inglesa. O curso será baseado em seminários e discussão e reflexão sobre os textos teóricos.					
Bibliografia Básica BIESTA, G. J. J. Good education in an age of measurement; ethics, politics, democracy. Boulder, CO, USA. Paradigm Publishers. 2010. BIESTA, G. J. J. (eds) Making Sense of Education. Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. In: Stud Philos Educ. Springer, Dordrech. 2011. FREIRE, P. Educando o educador. In. FREIRE, A. M. A. (Org.) Pedagogia dos sonhos possíveis. SP: UNESP. 2001. p. 55-83. GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. JUCÁ, L. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBORIERI, D. (Orgs.) Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas SP: Pontes Editores. 2016. RIZVI, F.; LINGARD, B. Perspectives on Globalization in Globalizing Education Policy. London and NY: Routledge. 2010. SNYDER, I. The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Sydney: Allen & Unwin. 2008. TODD, S. Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism. Colorado, USA: Paradigm. 2009. WINTER, P. & BIESTA, G. J. J. Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter, Studies in Philosophy and Education, 30 (5), pp. 537-542. 2011.					
Pré-requisitos Pré-Requisito: Boa capacidade de leitura em inglês.					
Outras exigências É desejável que o aluno já tenha conhecimentos introdutórios na área de Ensino Crítico de Línguas.					

Belo Horizonte, 16 de outubro de 2017.

___ Andréa Machado de Almeida Mattos ___
PROFESSOR(A)

ANEXO 3

Ementa da disciplina da graduação em letras (UFMG): “Introdução ao Ensino de Português como Língua de Acolhimento”

Professora doutoranda Yara Carolina Campos de Miranda sob tutoria do professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz)



Faculdade de Letras

Disciplina: Introdução aos estudos em Português como Língua Adicional		Código: LET 465	
Professor responsável: Leandro Rodrigues Alves Diniz Bolsista: Yara Carolina Campos de Miranda (doutoranda – Poslin)		Ano: 2018	Semestre: 2
Pré-requisito: Introdução aos Estudos da Linguagem			
Carga horária teórica: 40 h	Carga horária prática: 20	Total: 60h	Nº créditos: 04
Ementa: Panorama da área de Português como Língua Adicional (PLA). Perspectivas de atuação profissional. Abordagens no ensino-aprendizagem de PLA. Avaliação. Análise e produção de materiais didáticos.			
Conteúdo - Panorama da área de PLA no Brasil e no exterior. - Perspectivas de atuação profissional. - Avaliação em PLA: análise da proposta do <i>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</i> (Celpe-Bras). - Abordagens no ensino-aprendizagem de PLA: abordagem gramatical x abordagem comunicativa; letramento e interculturalidade. - Análise e produção de materiais didáticos de PLA. - Prática de ensino de PLA.			

ACERVO CELPE-BRAS - UFRGS. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. [disponível na biblioteca]

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2010. [não disponível na biblioteca]

ZOPPI-FONTANA, M. G. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009. [não disponível na biblioteca]

ANEXO 4

PORTARIA SMED/BH Nº 021/2018

Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018.



BELO HORIZONTE

Diário Oficial do Município - DOM

Ano XXVI - Edição N.: 5476

Tuesday, February 20, 2018
Poder Executivo
AA-Secretaria Municipal de Educação
PORTARIA SMED Nº 021/2018

Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições, considerando, no tocante à Educação Integral e ao Ensino de Línguas Estrangeiras, o disposto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988; o artigo 4º, inciso VIII; o artigo 32, § 3º e o artigo 34 e seus incisos, da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996; o artigo 4º, inciso X, da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; a Lei nº 8.432, de 31 de outubro de 2002, da Câmara Municipal de Belo Horizonte; o artigo 1º, § único e artigo 2º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002,
RESOLVE:

Art. 1º - Institui-se o Núcleo de Línguas Estrangeiras, vinculado à Educação Integral, para implementação de ações que visam à oferta de Línguas Estrangeiras Modernas a todos os estudantes da Rede Municipal de Educação, de Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros e de Libras aos estudantes e professores ouvintes.

Art. 2º - São diretrizes do Núcleo de Línguas Estrangeiras:

- I - pautar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos pressupostos da Educação Integral presentes na legislação educacional brasileira;
- II - ampliar a jornada escolar, promovendo a aumento do tempo de permanência dos estudantes em ambientes educativos;
- III - ampliar as oportunidades de aprendizagens, visando a enfrentar as desigualdades educacionais, por meio da oferta de atividades e vivências que contribuam para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem;

IV - considerar a perspectiva inclusiva, garantindo a participação de estudantes surdos e daqueles oriundos de outros países, favorecendo o acesso à educação como direito social;

V - valorizar a diversidade cultural e étnica e fomentar o combate ao racismo e à discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Art 3º - O Núcleo de Línguas Estrangeiras, em suas ações, deverá promover a oferta do ensino de:

I - Português, como Língua Adicional (PLA), para estudantes estrangeiros e surdos, não alfabetizados em Língua Portuguesa, matriculados na Rede Municipal de Educação;

II - Português, como Língua Adicional (PLA), para os responsáveis pelos estudantes estrangeiros matriculados na Rede Municipal de Educação, de acordo com a demanda;

III - Língua Brasileira de Sinais para estudantes e professores ouvintes da Rede Municipal de Educação;

IV - línguas estrangeiras modernas para estudantes regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação.

Art. 4º - As atividades a serem desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras serão efetivadas por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior, escolas de ensino de idiomas e entidades públicas e privadas.

Art. 5º O Núcleo de Línguas Estrangeiras promoverá a interlocução entre:

I - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Português como Língua Adicional (PLA);

II - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Línguas Estrangeiras.

III - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com estudantes surdos e com a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 6º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2018
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

Fonte:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190657> Acesso em: 18 out. 2020