

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco

**SER OU NÃO SER BILÍNGUE: OS POSICIONAMENTOS SUBJETIVOS DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS DIANTE DO OUTRO**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco

**SER OU NÃO SER BILÍNGUE: OS POSICIONAMENTOS SUBJETIVOS DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS DIANTE DO OUTRO**

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

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

Orientadora: Profa. Dra. Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

F817s

Franco, Arabela Vieira dos Santos Silva e.

Ser ou não ser bilíngue [manuscrito] : os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro / Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco. – 2016.

124 f., enc. : il., color., p&b.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Psicanálise lacaniana – Teses. 4. Conversação – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



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



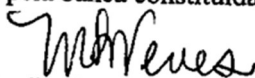
FOLHA DE APROVAÇÃO

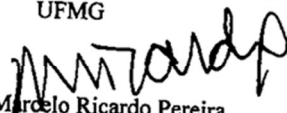
**SER OU NÃO SER BILÍNGUE: OS POSICIONAMENTOS
SUBJETIVOS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DIANTE DO
OUTRO**

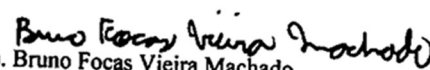
ARABELA VIEIRA DOS SANTOS SILVA E FRANCO

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

Aprovada em 27 de janeiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

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


Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira
UFMG


Prof(a). Bruno Focas Vieira Machado
UFMG

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2016.

*Aos meus irmãos Emanuel, André e Eduardo, e
minha filha Isabel, que partiram cedo dessa
vida, mas que deixaram para mim a vontade de
viver.*

Agradecimentos

Não há projetos que são executados por uma só pessoa. Um projeto como o mestrado leva o nome do pesquisador e de seu orientador, mas só pode ser levado a cabo se muitos dele participam. Assim, aqui deixo meu agradecimento a todos vocês que, comigo, caminharam para que esse projeto tivesse êxito. Assim, agradeço

A Deus, cuja bondade e amor excedem ao entendimento.

Ao meu marido, Alberto, por me apoiar em todas as minhas escolhas; por ser pai e mãe da Beatriz nos meus momentos de ausência; por achar que eu sou a pessoa mais inteligente do mundo.

Ao meu pai, Erivaldo, por nunca me deixar ser uma pessoa conformada; por me ajudar na logística da vida corrida; e por sempre me proporcionar segurança.

À minha mãe, Irene, por ser a mulher mais inspiradora da minha vida; pela sua generosidade em dar tudo, até o que não tem; por me escutar, ler e revisar meu trabalho; por cuidar de mim, da minha casa, da minha filha. Essa mãe existe?

À minha filha, Beatriz Chiara, por me lembrar sempre que a curiosidade move o ser humano; por me mostrar que o óbvio não é tão óbvio; e por me encher de alegria por dizer que quando crescer quer ser mãe e estudadora igual a mim.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Maralice de Souza Neves, primeiramente pela coragem de me aceitar como orientanda; por ter luz própria; por ajustar o botão da minha angústia na medida certa; pelas oportunidades que me proporcionou na UFMG; pelas orientações em horários malucos via WhatsApp e afins; por entender que sou mãe, esposa e filha; por me dizer várias vezes: claro que você vai dar conta. Essa orientadora existe?

Ao Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira, Prof. Dr. Bruno Machado e Prof^ª Dr^ª Vanderlice Sól, por aceitarem prontamente o convite para a banca.

Aos mestres que me inspiraram e deixaram marcas positivas profundas: Maralice Neves, José Olímpio, Cristina Magro, Célia Magalhães, Heliana Mello, Fábio Alves, Eliana Lourenço, Antônio Marcos Pereira, Victor Paredes, João Marcos de Sousa, Marcos Bortolus, Marcelo Ricardo Pereira e Gisele Loures.

À professora Cristina, que se voluntariou para participar desta pesquisa e que com suas angústias me ajudou a lidar com as minhas próprias.

À minha cunhada-irmã-amiga, Yara Sherdil, por todo o incentivo.

Às minhas amigas Érika Perillo e Érica Sarsur, por serem companheiras on-line durante minha escrita e pela dedicação na revisão do texto.

À Érika Perillo, pela ajuda na formatação final do *corpus* e tratamento das imagens.

À Érica Sarsur, por sua generosidade intelectual e pelas dicas valiosas nas minhas apresentações preliminares da pesquisa.

À minha amiga, quase irmã, Renata Flávia e sua família, por serem sempre meu ponto de apoio.

Ao João Marcos de Sousa por ser um profissional brilhante. Obrigada por não aceitar o lugar de mestre.

À minha prima Lauralice Sabbadini e à sua família, ao Dr. Talvanes Parizio e à Emília Parizio, por me socorrerem na hora em que mais precisei de ajuda.

À Gisele Loures, pela generosidade sem medida e desejo de plantar bons frutos.

Aos colegas de pesquisa Natália Leite, Kátia Honório, Fernanda Peçanha, Hermínia Silveira, Marilene Oliveira, Jackson Vitória e Natália Giarola, pelas conversas tão proveitosas.

Aos professores participantes do ConCol, por me apresentarem o lado belo do magistério. Vocês mexeram comigo.

Aos monitores do ConCol, Jayne Brito, Felipe Diógenes, Leandro Machado, Roberta Cordeiro, Izabella Rosa e Cristina Queiroga, por todo o apoio e dedicação. Vocês vão longe!

Aos ETAs Christian Aponte, Sara Carminatti, Gabriela Gonzales e William Mullaney, pelo belo trabalho no ConCol e nas escolas.

Aos participantes do Educonle, que me receberam com tanto entusiasmo.

Aos meus ex-alunos de Habilidades Integradas, que me fizeram refletir sobre a dor da fala e escrita acadêmicas, principalmente àqueles que provaram que o desejo tem mais relação com o sucesso do que o conhecimento linguístico prévio.

Aos funcionários da UFMG, em especial Paula Sollero, por demonstrar comprometimento com o serviço público.

Aos funcionários do Poslin, que, mesmo diante do acúmulo de funções sempre nos atendem com satisfação.

Ao ex-funcionário do Poslin, Osmar José Pereira Júnior, pela competência e alegria contagiante.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, por ser o espaço de produção que prima pela boa formação.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A Freud e a Lacan, pela ousadia de colocarem a ciência pelo avesso.

Quando alguém se torna pesquisa-dor, cada tema de pesquisa que escolhe consiste em uma maneira sublimada de poder abordar o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência. Quando alguém se torna pesquisa-dor, a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva cuja resultante é a construção de um estilo singular, um saber fazer que se “aprende” ao longo da experiência sem que absolutamente nada ou ninguém tenha ensinado.

Cláudia Riolfi - Lições da Coragem: O Inferno da Escrita

Resumo

A noção de indivíduo bilíngue remonta à antiguidade, mas até os dias de hoje a ciência ainda não chegou a um acordo sobre os parâmetros que delimitariam as especificidades do bilinguismo. São muitas as propostas que vão desde o mínimo de conhecimento em pelo menos duas línguas, ao extremo da proficiência em todas as habilidades linguísticas. Para tornar o espectro ainda mais extenso, uma abordagem psicanalítica nos oferece a possibilidade de tratarmos o tema pelo viés da singularidade, isto é, analisando como cada sujeito se inscreve discursivamente como sujeito bilíngue, visto que me filio, aqui, ao pressuposto de que é no discurso, na relação com o Outro, lugar simbólico que pode ser ocupado por diversos elementos tais como o certificado, o nativo, o professor, o colega de trabalho, etc, que esse sujeito irá se constituir. Portanto, não haverá significantes que se esgotem para defini-lo como bilíngue. O *corpus* foi formado utilizando a metodologia da Conversação adaptada para o contexto do grupo de formação continuada de professores de língua inglesa denominado *ConCol*. Essas conversações foram chamadas de *Conversational Rounds*. A análise dos dizeres foi feita à luz da teoria da significação de Lacan e das estruturas dos quatro discursos também por ele esquematizadas. Apresento alguns dizeres de uma professora a respeito do tema bilinguismo, destacando sua relação com a fala e a escrita em língua inglesa e em língua portuguesa. Pude observar giros discursivos, mas não constatei nenhum deslocamento subjetivo da professora em relação ao seu posicionamento como sujeito bilíngue, ou em relação às habilidades da fala e da escrita. O principal resultado dessa pesquisa foi perceber que a definição de um sujeito bilíngue ultrapassa a singularidade de uma possível classificação para cada sujeito, uma vez que a cada giro discursivo o sujeito pode se dizer ou se colocar como sendo ou não bilíngue. Portanto, qualquer tentativa de significar o sujeito será tão evanescente quanto seus posicionamentos nos discursos. Este estudo contribui, assim, para que se considere o impossível na lida com as línguas que as categorias descritas nas gramáticas e na linguística não recobrem, sendo o impossível a própria divisão subjetiva e o modo singular como cada um lida com essa divisão.

Palavras-chave: bilinguismo, psicanálise, discurso, conversação, professor, formação continuada.

Abstract

The notion of bilingual individual dates back to ancient times; however, until nowadays science has not yet reached an agreement on the parameters that circumscribe the specificities of bilingualism. There are many proposals ranging from a minimum of knowledge in at least two languages to the extreme degree of proficiency in all language skills. To make this spectrum even wider, a psychoanalytic approach would offer us the possibility to treat bilingualism as an individual phenomenon, by analyzing how each *human subject* is discursively inscribed as a bilingual subject. This approach assumes the presupposition that it is within the discourses, in the relation between the *subject* and the *Other*, which is the symbolic place that can be occupied by several elements such as a certificate, a native, a teacher, a co-worker, etc., that the *subject* will emerge. Therefore, there will not be enough signifiers to define a *subject* as bilingual. Due to the specificities of ConCol, a continuing education program for English language teachers, the *corpus* was collected by using an adaptation of the *Conversational* methodology, which we called *Conversational Round*. The analysis of the utterances were made according to Lacan's signifier theory and his theory of the four discourses. The signifying chains produced by a teacher concerning the issue of bilingualism were analyzed highlighting the relationship between the signifiers produced and her utterances concerning her speaking and writing skills in English and in Portuguese. I could notice some turns in her discursive positions, but I have not noticed any considerable subjective changes considering her position as a bilingual *subject*, or in relation to her speaking and writing skills. The main result of this research was to realize that the definition of a bilingual *subject* goes beyond the uniqueness of each *subject*, since in every discursive turn the *subject* takes might determine whether they consider themselves bilingual or not. Therefore, any attempt to signify the *subject* will be as evanescent as their positions within the discourses. Thus, this research might contribute to studies that take into consideration the impossible when dealing with languages, the impossible that goes beyond the prescriptive grammatical and linguistic categories, being the *subject* division itself the singular way of each individual to deal with their division.

Key words – bilingualism, psychoanalysis, conversation, teacher, continuing education.

Lista de figuras

Figura 1: A significação no après-coup	24
Figura 2: O sujeito cindido e a significação	25
Figura 3: Os matemas dos quatro discursos.....	33
Figura 4: O cérebro de uma pessoa bilíngue.....	59
Figura 5: Representação da autoavaliação das 4 habilidades linguísticas em português e em inglês.	61
Figura 6: Atividade para autoavaliação das habilidades linguísticas em inglês e português tendo o CEFR como parâmetro.....	62
Figura 7: Representação da habilidade de falar nas línguas inglesa e portuguesa produzida no CR-II	72
Figura 8: Representação do cérebro de uma pessoa bilíngue feita pela professora Cristina.....	83
Figura 9: Representação imagética da professora Cristina de suas quatro habilidades linguísticas	85
Figura 10: Representação da habilidade de escrever em língua inglesa e portuguesa produzida no CR-II	94

Lista de quadros

Quadro 1: Os 4 Discursos – outra representação	34
Quadro 2: As três fases da pesquisa.....	51
Quadro 3: Anotações de pesquisa feitas ao longo de 2014.....	53
Quadro 4: Participantes da segunda fase da pesquisa, os <i>Conversational Rounds</i>	54
Quadro 5: Temas pré-elaborados para discussão no CR-I.....	57
Quadro 6: Exemplos de temas que emergiram no CR-I.....	57
Quadro 7: Perguntas propostas no CR-II para os professores responderem por escrito e retornarem no CR-III	63
Quadro 8: Pontuação do teste de nivelamento para os exames de <i>Cambridge</i>	64
Quadro 9: Perguntas propostas no CR-III para os professores responderem por escrito e retornarem no CR-IV	66
Quadro 10: Relações sociais – Professora e o Outro	74
Quadro 11: Resposta à uma pergunta proposta a partir do CR-II.....	87

Lista de abreviaturas e siglas

AD	Análise do Discurso
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
ConCol	Continuação Colaborativa
CR-I	<i>Conversational Round I</i>
CR-II	<i>Conversational Round II</i>
CR-III	<i>Conversational Round III</i>
CR-IV	<i>Conversational Round IV</i>
Educonle	Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
ICS	Inconsciente
TKT	<i>Teaching Knowledge Test</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

Lista de símbolos para transcrição

Normas para transcrição das falas^(*)

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

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

Sumário

Introdução	15
1- Elaborando meu olhar.....	21
1.1 - Linguística e psicanálise – <i>encontros e desencontros</i>	21
1.1.1 - Linguagem, Língua, Fala e Discurso	22
1.1.2 - Sujeito pela/na linguagem	25
1.2 - O Discurso e suas análises	28
1.2.1 - Discurso do Mestre	35
1.2.2 - Discurso da Histórica	35
1.2.3 - Discurso do analista	36
1.2.4 - Discurso da Universidade	36
1.3 - Língua Materna e Língua Estrangeira	38
2- Do caminho ao <i>Après-coup</i>	43
2.1 - Linguística Aplicada, Psicanálise e Educação	43
2.2 - A Conversação e o <i>Conversational Round</i>	46
2.3 - A pesquisa.....	50
2.4 - Fases da pesquisa	51
2.4.1 - Primeira fase – Diagnóstica	51
2.4.2 - Segunda fase – Conversational Rounds	53
3 -Terceira fase – O <i>Après- coup</i>	68
3.1 - Cristina e a Fala	70
3.2 - Cristina e a Escrita	92
um ponto. Final	105
Referências.....	110
APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B	116
APÊNDICE C	117
APÊNDICE D.....	120
APÊNDICE E	121
APÊNDICE F	122

Introdução

To be, or not to be
at være eller ikke at være
Hamlet, William Shakespeare

Talvez uma das mais famosas falas de Hamlet, o príncipe dinamarquês da obra de Shakespeare, não teria alcançado esse *status* se tivesse sido escrita na provável língua materna do príncipe. Ou teria sido ele, ficcionalmente, bilíngue? Ou será que foi escrito em inglês porque talvez Shakespeare não falava a língua nórdica? Caso escritor e personagem fossem bilíngues, sê-lo-iam por questões políticas, culturais, geográficas, pessoais ou uma conjuntura de todas elas?

Mas, a propósito, o que significa ser uma pessoa bilíngue? Beardsmore (1986) apresenta duas definições de bilinguismo elaboradas por dois linguistas renomados no campo, Mackey e Weinreich, as quais, segundo ele, além de imprecisas, levantavam tantos questionamentos quantos pretendiam evitar. Para Mackey “devemos considerar o bilinguismo como o uso alternado por um mesmo indivíduo de duas ou mais línguas”¹ (MACKEY, 1957², *apud* BEARDSMORE, 1986, p.1); semelhantemente, Weinreich também chama de bilinguismo “a prática de se utilizar duas línguas em alternância”³ (1953⁴, *apud* *Ibid.*). O problema central levantado por Beardsmore (1986) é

¹Minha tradução para “*We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual*”.

²MACKEY, W.F. **The description and Measurement of Bilingualism**. In: Journal of the Canadian Linguistic Association. 1957.

³Minha tradução para “*The practice of alternatively using two languages will be called here BILINGUALISM.*”

⁴WEINREICH, U. **Languages in contact. Findings and problems**. *Publications of the Linguistic Circle of New York* 1. 1953.

que essas definições são muito vagas e não tratam, por exemplo, de questões a respeito do quanto se deve saber de cada língua ou se há algum gradiente aceitável concernente às habilidades da fala, escrita, leitura e escuta (BEARDSMORE, p. 2).

Nessa linha, Baker (2001) apresentou um gradiente em cujos extremos foram colocados os conceitos de *bilíngue* propostos por Bloomfield (1933)⁵ e por Diebold (1964)⁶. Para o primeiro, o sujeito bilíngue é o que detém o conhecimento como falante nativo de duas ou mais línguas; para o segundo, o sujeito bilíngue pode ter uma competência mínima em uma segunda língua, como saber saudar pessoas e construir frases simples, e esses já se configuram critérios suficientes para classificar alguém como bilíngue. Entre esses extremos, Baker (*Ibid.*) menciona também o caso do sujeito que possui a capacidade de falar duas línguas, mas que, na prática, tende a falar apenas uma. Outra possibilidade é a do sujeito que faz o uso alternado de duas línguas, apresentando desempenho limitado em uma delas e também o sujeito que costuma se expressar oralmente em uma língua enquanto que para ler ou escrever serve-se de outra.

Como podemos notar, são muitas as possibilidades oferecidas pela linguística para a classificação de um indivíduo como bilíngue. Entretanto, elas não abarcam o ponto de vista próprio do sujeito ou de suas experiências subjetivas com relação a essa questão. Como exemplo, ao longo de minha experiência como professora de inglês, encontrei pessoas que, mesmo tendo certificados de proficiência em língua inglesa e licenciatura em inglês e português, não se consideravam bilíngues; por outro lado, deparei-me também com pessoas que pouco se expressam em inglês como segunda língua, mas que nem por isso deixavam de se classificar como bilíngues. Assim, para tornar o espectro ainda mais extenso, uma abordagem psicanalítica nos oferece a possibilidade de tratarmos o tema pelo viés da singularidade, isto é, analisando como cada sujeito se inscreve discursivamente como falante bilíngue. Assim, essa pesquisa não parte de nenhuma definição específica de bilinguismo, sendo, portanto, esse um conceito que dependerá dos critérios do próprio sujeito pesquisado. Contudo, pressuponho que, uma vez o sujeito

⁵ BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt. 1933.

⁶ DIEBOLD, AR. *Incipient bilingualism*. 1964.

sendo brasileiro e professor de inglês, há aí uma possibilidade de se tratar esse sujeito como bilíngue, mas não há a intenção de categorizá-lo a partir de alguma definição.

A hipótese desta pesquisa foi elaborada após minha participação durante um ano nos encontros de um curso de formação continuada para professores de língua inglesa. Ao observar a resistência de alguns professores para falar inglês, fosse nos encontros semanais, fosse nos relatos sobre suas atuações como professores dessa língua, perguntei-me se isso seria uma forma de resistência associada a um possível ideal de proficiência linguística na língua estrangeira. No entanto, em vários momentos esses professores não manifestavam essa resistência, e se punham a falar, sem maiores constrangimentos. Ademais, essa possível resistência também se manifestou quando me propus a auxiliá-los na escrita, em português, dos resumos que iriam submeter a um evento sobre formação continuada do qual também participaram como organizadores⁷.

Tendo isso em vista, surgiram questões relacionadas ao posicionamento desses sujeitos professores de inglês diante de sua língua materna, o português, e a língua inglesa, ou seja, aos seus posicionamentos como sujeitos bilíngues. Independentemente de sua proficiência em ambas as línguas, perguntava-me o que estaria influenciando o posicionamento desses professores quando eles se expressavam por vezes aparentemente de forma confortável, e por outras de forma desconfortável numa e noutra língua. Explicando melhor, verifiquei que havia desconforto em se dizerem fluentes ao se expressarem oralmente em língua inglesa, ao mesmo tempo em que se depararam com uma grande dificuldade em escrever um pequeno resumo acadêmico em língua portuguesa.

A partir da noção psicanalítica de subjetividade, é possível pressupor que a oscilação entre o aparente conforto e desconforto na fala em inglês e o desconforto na escrita em português desse sujeito professor de inglês, brasileiro, mineiro da região metropolitana de Belo Horizonte, estariam relacionados a um Outro⁸ que possivelmente saberia mais do

⁷ O evento intitulado *I Seminário interinstitucional de extensão em formação de professores de línguas: a integração entre a formação inicial e continuada*, ocorreu na Faculdade de Letras da UFMG nos dias 05 e 06 de dezembro de 2014.

⁸ O Outro é uma representação simbólica que pode ser a cultura, a linguagem, a família, etc. Esse conceito será abordado capítulo 1 dessa dissertação, no item 1.1.2.

que o ele. Diante disso, e levando em conta que os *lugares no discurso*⁹ não são fixos, apostei na hipótese de que, ao proporcionar aos professores um espaço em que pudessem falar sobre suas relações com as línguas, giros discursivos poderiam acontecer, modificando o modo como a pessoa se entende como bilíngue.

Esse tipo de pesquisa se caracteriza como uma pesquisa com potencial de intervenção, uma vez que ao dar aos sujeitos oportunidades para falarem, suas identificações podem se modificar, e com isso, modificar o modo como o sujeito é afetado pelo Outro. Assim, ao dar a palavra aos sujeitos e tratá-la a partir de suas subjetividades e singularidades, temos na psicanálise um campo teórico profícuo para permitir conjecturas a respeito dos laços sociais que o sujeito estabelece, sendo que neles ele se constitui na relação com o Outro que também é faltoso.

Assim, acreditamos que a possível contribuição desta pesquisa seja, em primeiro lugar, para o próprio sujeito, uma vez que, por ser uma pesquisa em psicanálise, ela possibilita que o sujeito se olhe e se responsabilize pelo seu desejo de ser bilíngue. Em segundo lugar para sua prática pedagógica, já que os sujeitos-professores podem passar a formar novos laços sociais e possivelmente obter resultados mais satisfatórios quanto ao seu desejo de ser professor. Para o campo da Linguística Aplicada, essa pesquisa busca contribuir, a partir de uma perspectiva psicanalítica, para os estudos sobre o bilinguismo que privilegiam a singularidade e a subjetividade dos sujeitos bilíngues, no caso aqui, do sujeito-professor de língua inglesa. Essa última contribuição vai ao encontro de uma falta já apontada por Jakobson em meados do século passado: “o bilinguismo é o problema fundamental da linguística”¹⁰ (JAKOBSON (1953)¹¹ *apud* ROMAINE, 1995, p.1).

Isso posto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar, a partir do campo da linguagem e do gozo e seus discursos, como os diferentes laços sociais entre o sujeito e o Outro fazem advir posições subjetivas distintas, notadamente quanto ao ser sujeito bilíngue. Pretendemos alcançar esse objetivo da seguinte forma: 1) permitindo que os professores

⁹ Mais adiante serão apresentados esses quatro lugares discursivos.

¹⁰Minha tradução para “*Bilingualism is for me the fundamental problem of linguistics*”

¹¹ JAKOBSON, R. **Results of the conference of anthropologists and linguists**. In: International Journal of American Linguistics. Menoir 8. Baltimore. Waverly Press. 1953.

falassem durante os encontros denominados *Conversational Rounds*¹², sobre o que pensam ser um sujeito bilíngue e como eles próprios se posicionam diante desse conceito; 2) observando os significantes que emergiram nas falas dos sujeitos, especialmente o que deslizou entre eles; e 3) observando os momentos em que os professores falavam sobre e quando efetivamente se colocavam como sujeitos bilíngues.

A presente pesquisa foi conduzida em um espaço de formação continuada de professores de língua inglesa, denominado *ContinuAÇÃO Colaborativa* (doravante ConCol), ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O programa, criado em 2011, pela professora Maralice de Souza Neves, foi uma resposta à solicitação por mais formação, advinda de docentes egressos do projeto *Educação Continuada de Línguas Estrangeiras* (Educonle), oferecido pela mesma instituição desde o ano de 2002. A referida solicitação se deu a partir da pesquisa de doutorado de Vanderlice Sól, que buscou indagar onde andavam os professores egressos dos cursos do Educonle entre 2002 e 2011. Ao contatar esses professores, Sól registrou a vontade de muitos de voltarem à educação continuada. O ConCol foi fundado em função dessa solicitação e seu “objetivo inicial foi manter uma ação conjunta de colaboração entre grupos ou pares que compartilhassem objetivos semelhantes ou formassem redes de apoio mútuo” (SÓL, 2014, p.258), ou seja, o ConCol teve como mote integrar os professores que “não quiseram se acomodar, mas (se) incomodar” (NEVES, 2013, p.286). Cabe ressaltar, portanto, que o ConCol não foi criado para a realização da pesquisa de Sól (*Ibid.*), mas foi fruto dela, e desde 2012 esse espaço foi estendido à participação de professores que passaram anteriormente por qualquer outro programa de formação continuada, e não mais somente pelo Educonle.

No capítulo 1, intitulado “Elaborando meu olhar” apresento alguns encontros e desencontros da psicanálise com os estudos linguísticos, abarcando os conceitos de língua, linguagem, fala e discurso, dando um panorama de seus usos em algumas correntes linguísticas a fim de situar a forma como são tratados pela psicanálise. Apresento também a constituição do sujeito pela e na linguagem e como a significação de seus dizeres pode ser abordada. Em seguida passo pelas vertentes teóricas que abordam

¹² Tanto a proposta *Conversational Rounds* quanto as suas dinâmicas serão explicadas no capítulo 2.

o discurso na linguística, inclusive a Análise de Discurso de origem francesa que foi atravessada por conceitos psicanalíticos. Passo, então, para a apresentação da proposta lacaniana dos quatro discursos, mostrando como os seus quatro elementos, o *objeto a*, o *sujeito*, o *significante mestre* e o *saber inconsciente* se organizam de acordo com os laços sociais. Esse será o principal instrumento de análise dos dizeres de uma professora de inglês participante do grupo de formação continuada, o ConCol. Para finalizar o capítulo, teço considerações sobre a relação entre a língua materna e a língua estrangeira pelo viés da psicanálise.

No capítulo 2, apresento a possibilidade de lançarmos mão da teoria psicanalítica para os estudos em Linguística Aplicada e em seguida apresento os *Conversational Rounds*, como metodologia para formação do *corpus*. Descrevo também as três fases da pesquisa, mas detalhando apenas as duas primeiras, pois a terceira se trata da análise dos dizeres que compõe o *corpus* desta pesquisa e, por isso, é apresentada no capítulo 3.

Começo o capítulo 3 apresentando a professora que se voluntariou para ser a informante desta pesquisa, e introduzo as análises de seus dizeres a partir da pergunta: *você é bilíngue?* As suas repostas a essa pergunta foram o fio condutor para a análise de seus dizeres, os quais correlacionei com o lugar no laço social que a professora ocupa, para então tentar inferir, a partir de sua relação com o Outro, seus posicionamentos subjetivos quanto a ser, ou não, bilíngue, mais especificamente nas habilidades da fala e da escrita.

Na última parte dessa dissertação teço algumas considerações em relação à minha hipótese de pesquisa, meu papel de pesquisadora e possíveis implicações para a conceituação do termo bilinguismo.

1- Elaborando meu olhar

Em sua origem, as palavras eram magia, e ainda hoje a palavra conserva muito de seu velho poder mágico. Com palavras, uma pessoa é capaz de fazer outra feliz ou levá-la ao desespero; é com palavras que o professor transmite seu conhecimento aos alunos e é também por intermédio das palavras que o orador arrebatava a assembleia de ouvintes e influi sobre os juízos e as decisões de cada um deles. Palavras evocam afetos e constituem o meio universal de que se valem as pessoas para influenciar umas às outras.

Sigmund Freud, 1916 (2014)

1.1 - Linguística e psicanálise – *encontros e desencontros*

Embora a Linguística seja um campo científico que se dedica aos estudos sobre a linguagem, é praticamente impossível exigir-lhe exclusividade no tratamento da linguagem como objeto de pesquisa, pois ela está presente em todas as ações humanas e permeia nossas conversas, ensinamentos, aprendizagem, em suma, todas as nossas relações sociais. Consequentemente, as questões que a linguagem suscita não se restringem às teorizações e encantamentos da linguística, mas também advém, dentre outros, da filosofia, da antropologia, da sociologia e da psicanálise. Para além desses universos, na vida cotidiana também celebramos a linguagem: desde o primeiro choro dos bebês; suas brincadeiras com os novos sons descobertos até a primeira palavra que emitem; das conversas mais acaloradas até o próprio silêncio. Todos esses são acontecimentos marcantes, uma vez que o mundo simbólico possibilita-nos a

distinguirmo-nos como espécie. Nas palavras de Lacan, “o homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem” (LACAN, [1953]1998 p. 278).

1.1.1 - Linguagem, Língua, Fala e Discurso

Desde a instituição da linguística como ciência¹³, a linguagem passou por várias delimitações e transformações conceituais. Indursky (2010), com a intenção de exemplificar como as diferentes concepções de *língua* direcionam as análises linguísticas e o seu ensino, expõe três concepções de *língua* presentes nos estudos linguísticos. A primeira é a concepção sistêmica, a elaborada por Saussure, na qual a *língua* remete a um sistema abstrato, e *fala* ao uso desse sistema, sendo que a *língua* seria o objeto de estudo da linguística. A autora ressalta que a “oposição *língua/fala*, princípio fundante da ciência linguística, exclui a atividade do homem com/na *língua* e, nesse mesmo movimento, dela exclui toda e qualquer relação com a exterioridade” (*Ibid.*, sem página). Indursky também comenta que essa concepção de *língua* “desenha um objeto homogêneo do qual estão excluídos todos os elementos que não são estritamente linguísticos”. (*Idem*, sem página).

A segunda concepção de *língua* que a autora aborda é a linguística-pragmática. Indursky, se referindo à Benveniste (1966¹⁴), destaca que nessa concepção “a língua possui formas que possibilitam a alguém assumir-se como locutor e, deste modo, apropriar-se da linguagem, fundando assim, sua subjetividade à medida que, podendo dizer-se EU, pode dizer tu para o outro, instituído como seu interlocutor”. Essa proposta de Benveniste,

¹³ A linguística ganhou o status de ciência no início do século XX, mais precisamente em 1916, a partir da obra **Curso de Linguística Geral (*Le Cours de Linguistique Générale*)** de Ferdinand de Saussure, publicada postumamente. Ela foi resultante da compilação de transcrições feitas por seus alunos de três seminários ministrados por ele e notas deixadas pelo linguista.

¹⁴ BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris, Gallimard, 1966.

como ressalta a autora, “dá início à reflexão sobre o objeto que designaria mais tarde de *enunciação*” (INDURSKY, 2010, sem página). Conforme destaca Machado (2009),

Benveniste fundamentou sua investigação das marcas da subjetividade e da enunciação nos discursos a partir de uma crítica e contestação de determinados pressupostos lingüísticos em Saussure, propondo, a partir do mesmo, uma bipartição entre uma lingüística das formas e uma lingüística da enunciação. É a segunda que representa o corte epistemológico que reinsere na Lingüística a noção de sujeito, a partir do aparelho formal da enunciação (MACHADO, 2009, p. 585).

A terceira concepção apresentada pela autora é a discursiva inaugurada por Pêcheux em 1969¹⁵, sendo o discurso, para esse autor, um efeito de sentido entre interlocutores. Essa concepção trata o sujeito como histórico, afetado por seu inconsciente e interpelado pela ideologia, e a língua “entrelaçada à exterioridade é concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta” (INDURSKY, 2010, sem página), não sendo possível então pressupor um sentido único nem literal.

Temos que a proposta de análise do discurso de Pêcheux foi atravessada pela psicanálise praticamente uma década após Lacan ter se inspirado no pensamento de Levi-Strauss sobre o consciente e o inconsciente e também na teoria da natureza do signo lingüístico de Saussure para avançar na teorização da estrutura psíquica do sujeito proposta desde Freud (SILVA, 2012; VICENZI, 2009). Apesar da inspiração na lingüística estruturalista, Lacan não se ateu à concepção de linguagem saussuriana¹⁶ para desenvolver sua teoria sobre a significação. Ao contrário, subverteu-a como numa proposta antropofágica. Conforme explica Vicenzi,

mesmo inspirado pelo signo saussuriano, Lacan o considera insuficiente para dar conta do que se verifica na experiência psicanalítica. Ao invés do modelo proposto por Saussure, o qual explica o fenômeno da significação pela correspondência entre um significante (som) e um significado (pensamento), Lacan argumenta que a significação está atrelada à cadeia significante (sequência de

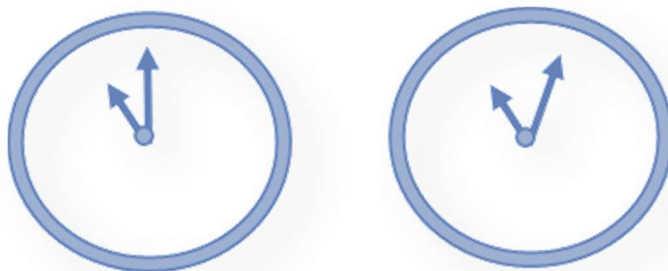
¹⁵ O título original da obra publicada em francês é *L'analyse automatique du discours*. Paris, Dunot, 1969.

¹⁶ Para compreender a teorização sobre o significado elaborado por Saussure ([1916]2006), deve-se ter em mente que para ele a linguagem é dividida em língua (*langue*) e fala (*parole*). A *langue* é um sistema de signos compartilhados socialmente, o que possibilita a comunicação, e o signo é “uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, [1916] 2006, p.80): o significante (imagem acústica) e o significado (o conceito); e a *parole*, as manifestações individuais da *langue*.

significantes) tomada em seu todo. Ao invés da significação par por par (um significante para um significado), Lacan defende a ideia de que a significação só se torna possível após a revelação de todos os significantes, o que se dá por meio de um deslizamento do sentido na extensão da cadeia significante (VICENZI, 2009, p. 31).

Para exemplificar o que venha a ser esse deslizamento na cadeia, elaborei a ilustração a seguir (*figura 1*). Imaginemos um relógio analógico sem o ponteiro de segundos e cujo ponteiro de minutos esteja apontando para o minuto zero. Se quisermos saber se ele está funcionando, não é possível sabê-lo até que o referido ponteiro aponte para o minuto um. Assim, a significação “funcionamento” não se encontra nem no minuto zero (primeiro significante), nem no minuto um (segundo significante), mas no que acontece entre o zero e um. Essa significação, portanto, só pode ser apreendida após a manifestação dos dois significantes, zero e um, ou seja, no *après-coup*¹⁷. Assim, analogicamente, a significação *do* e *para* o sujeito se dará também no *après-coup* e poderá ser desestabilizada à medida que novos significantes são colocados pelo sujeito.

Figura 1: A significação no *après-coup*



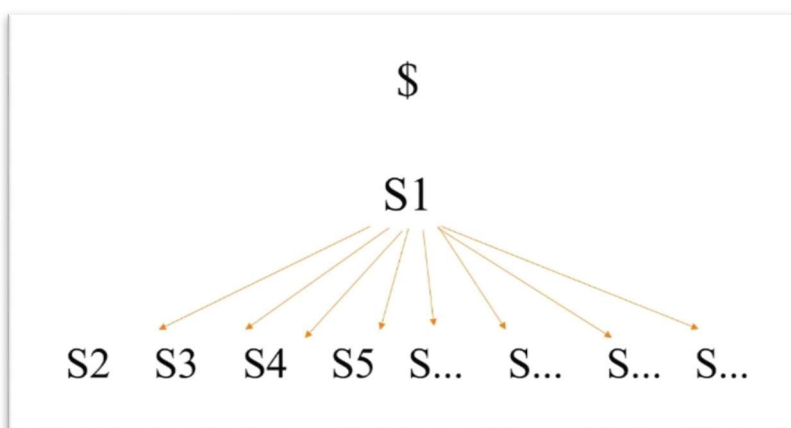
Fonte: Elaborada pela autora

¹⁷*Après-coup* é uma expressão em francês utilizada por Lacan que se refere a um conceito que já aparecia nos trabalhos de Freud, o *nächtiglich* (*adjetivo e advérbio*) ou *nachträglichkeit* (*substantivo*), e que trabalha a ideia de um sentido que se dá a conhecer retroativamente. De maneira sucinta, o acontecimento é ressignificado ao se colocar frente a outros significantes, portanto, ele só se dá *a posteriori*. Para uma explicação mais detalhada sobre esse conceito, conferir MILLER (2015, p.76-77).

1.1.2 - Sujeito pela/na linguagem

Diferentemente da abordagem da linguística estruturalista, Lacan não se faz valer da noção de linguagem como instrumento do pensamento e da comunicação, mas a vê como o instrumento que cinde o sujeito deixando-lhe marcada a sua incompletude. Essa cisão se dá quando o bebê entra no mundo simbólico da linguagem, e não mais retornará à unidade corporal com sua mãe. Uma vez separado, a falta fica instituída e resta-lhe, na tentativa de se significar, simbolizar, simbolizar, simbolizar... Assim, na linguagem o sujeito passa a ser “representado pelo significante, isto é, pela letra onde se marca o assentamento do inconsciente na linguagem” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 709-710), e na repetição dessa significação, uma cadeia de significantes é formada, como esquematizado na *figura 2*, a seguir:

Figura 2: O sujeito cindido e a significação



Fonte: Elaborado pela autora

A *figura 2* ilustra a teoria da significação de Lacan que é atrelada à cadeia de significantes. Ela mostra também o sujeito cindido (\$), representado pelo seu inconsciente, o significante inicial ou significante mestre (S1), e a cadeia de significantes (S2-S3-S4, etc.), chamada por Lacan de S2 e que representa as tentativas de simbolização do sujeito. É nessa relação S1→S2 que está representado o sujeito dividido (\$) em consciente e inconsciente, sendo que o S1 é recalcado, isto é, fora do acesso da consciência e que não advém nos significantes dessa cadeia, mas nos deslizes entre um significante e outro. Assim como S2 não é o S1, mas a ele está relacionado como uma possível representação, temos o que Lacan utilizou para ilustrar sua postulação freudiana de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, isto é, como uma relação metafórica (a cadeia S2 no lugar do S1) e metonímica (na relação de um significante com outro significante) (LACAN, [1953]1998).

Para que surja um sujeito, duas são as condições primordiais. A primeira é que o sujeito se relacione com o Outro, sendo que esse Outro (com “o” maiúsculo e que em francês é o representado pelo A de *Autre*) se refere àquilo que preexiste ao sujeito e que o constitui, isto é, a um lugar simbólico ocupado, por exemplo, pela linguagem, pela cultura e pelos valores sociais. O Outro pode vir representado na figura de um outro sujeito também cindido, mas ele não se limita a ela. A esse outro sujeito Lacan atribui a representação “outro” com letra minúscula, conhecido também como *pequeno outro*, que é também um sujeito evanescente, pois “ele só é sujeito por um significante, e para um outro significante” (LACAN, [1972-1973]2008, p.153). A segunda condição postulada por Lacan é a necessidade de algo na estrutura humana que possibilite essa cisão, que é a *lalangue*, conceito que será abordado a seguir.

No princípio era a Lalangue

Em seu seminário intitulado *Mais, ainda*, Lacan afirma que “a linguagem é apenas aquilo que o discurso científico elabora para dar conta do que [ele chamou *[lalangue]*”¹⁸ (LACAN, [1972-1973] 2008, p.148). Para o psicanalista, “[a] linguagem, sem dúvida, é feita de *[lalangue]*. É uma elucubração de saber sobre *[lalangue]*. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com *[lalangue]*. E o que se sabe fazer com *[lalangue]* ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem” (*Idem*, p.149), pois

“[a *lalangue*] serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação. É o que a experiência do inconsciente mostrou, no que ele é feito de *[lalangue]*, essa *[lalangue]* que vocês sabem que eu escrevo numa só palavra, para designar o que é a ocupação de cada um de nós, [a *lalangue*] dita materna, e não por nada dita assim” (*Idem*, p.148).

Lacan destaca que, embora a *lalangue* não seja a língua materna, com ela tem uma relação, pois “é pela mãe que a criança – se assim posso dizer – a recebe. Ela não aprende *lalangue*” (LACAN, 1975¹⁹, *apud* GÓIS *et al*, s/d. p.2). Assim, na relação da figura materna com seu bebê, a “mãe” fala numa língua que já existe antes do bebê existir, e a *lalangue* é que viabilizará o surgimento do sujeito. É essa operação da *lalangue* que permite a marca primordial – a cisão do sujeito consciente e inconsciente. Conforme esclarece 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. Prova disso é o simples cantarolar, o ninar da mãe, o manhês que efetivamente está destituído de significados, mas pela letra ou pelo real da voz no seu timbre, altura, volume e ritmo inscrevem

¹⁸ Como em vários textos em português encontramos ora o termo original em francês *lalangue*, ora sua tradução para o português como *alingua* ou *lalingua*, optarei por usar o termo original *lalangue*. Portanto, nas citações de Lacan e seus comentadores, abrirei colchetes inserindo o termo em francês *[lalangue]*.

¹⁹ LACAN, Jacques. **Conférence et entretiens dans des universités nord-américaines**. Scilicet n. 6/7, 1975, p.42-45.

este sujeito no campo do inconsciente. Evidentemente, há que se entender a questão do timbre, altura, volume e ritmo não como uma mecanização, ou mesmo uma materialização da voz, mas como um corpo pulsional, desejante, em falta (MALISKA, 2012, p.79-80. Itálicos no original).

A *lalangue*, pois, é que viabiliza a cisão do sujeito pela linguagem e, nas palavras de Lacan, “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).

Considerando-se então que se para Lacan a linguagem é feita de *lalangue*, isto é, é da ordem de um Real que não é simbolizável, mas que permite o sujeito assujeitar-se à linguagem, podemos entender que as línguas, no campo psicanalítico, podem ser compreendidas como cadeias de significantes compartilhados socialmente e que antecedem à entrada do sujeito na linguagem, mas que irão afetar cada um de forma singular, uma vez que seus significantes não serão suficientes para fazer falar o sujeito. Assim sendo, é por sua fala, seja na língua portuguesa, na língua inglesa, ou em qualquer outra língua, que o sujeito tentará se significar. Isso posto, a *lalangue* não deve ser confundida com o conceito de linguagem nem de língua (*langue*) saussurianos, e deve ser tratada como condição imprescindível para a aprendizagem de qualquer língua, seja a materna, seja a estrangeira, pois ela é a premissa para o advir do sujeito no mundo simbólico.

1.2 - O Discurso e suas análises

Temos que ao termo *discurso* atribuem-se tantos significados que o ocupar-se de analisá-lo implica posicionar-se de acordo com a delimitação que é dada a ele enquanto objeto de

pesquisa. Segundo aponta Melo (2009), foi a partir da introdução de componentes pragmáticos, do foco para a linguagem em uso e sua dimensão social, que os estudos sobre o discurso foram de encontro à proposta estruturalista que tomava a língua como um sistema invariável e o sujeito do discurso como apenas um decodificador de mensagens, usualmente de textos. A Análise do Discurso (AD) firmou-se então como um campo fértil na interface da linguística com a sociologia, com teorias marxistas, com a filosofia, história, psicanálise, dentre outras áreas do conhecimento, para tratar a linguagem e sua relação com o sujeito e a sociedade. Como resume Melo,

[e]mbora não haja consenso entre os vários linguistas sobre o significado do termo discurso (...), há em comum entre todas as correntes que analisam o discurso (obviamente excetuando-se as perspectivas estruturalistas) o ideário de análise não focalizada no funcionamento linguístico, e sim na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem reciprocamente. Ou seja, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas (MELO, 2009, p.3).

De maneira bem ampla, a AD, assim como outras vertentes de análise do discurso, exceto a estruturalista, tem como objetivo final promover mudanças sociais e/ou subjetivas, ao passo que uma abordagem do discurso nos moldes elaborados por Lacan pretende mostrar como os sujeitos se relacionam entre si, e observar se há indícios de deslocamentos discursivos, ou seja, se há indícios de estabelecimento de novos laços sociais. Assim, a teoria dos quatro discursos de Lacan “tem sido considerada um dos instrumentos mais ativos para a Psicanálise, pois se interessa pelo que o sujeito produz em seu enlaçamento com a ordem social” (MRECH, 2005, p.104).

Lembrando que, se para Saussure o que importava da linguagem era estudar a *língua*, deixando a *fala* para um segundo plano, pois essa é do escopo individual, vê-se que, para a psicanálise, a *fala* tem um *status* primordial. Vale ressaltar que, na década de 50, por exemplo, Lacan destacou que a fala era o único meio do qual se dispunha a psicanálise, “quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem” (LACAN, [1953]1998,

p.248). Já a partir da década de 70²⁰, Lacan passa a articular o campo da linguagem ao campo do gozo²¹ e é nesse campo que as representações das estruturas dos discursos, ou dos laços sociais, são elaboradas, dando então espaço para tratar não apenas o que é dito em palavras, pois o “discurso como estrutura (...) ultrapassa em muito a palavra” (LACAN, [1969-1970] 2007, p. 11). Conforme destaca Quinet,

não há discurso que não seja do gozo; este está sempre presente em qualquer laço social. O discurso sem palavras implica que a clínica no campo do gozo é a clínica do dizer, e não do dito. É, de fato, uma clínica do semidizer, pois em nenhum discurso, seja qual for o laço social, a verdade se mostra completamente. É uma clínica do ato e não da palavra. Com efeito, é o conceito de ato que corresponde ao campo do gozo: lá onde se manifesta a repetição, o masoquismo, o supereu, em suma, o para-além do princípio do prazer, onde reina a pulsão de morte (QUINET, 2009, p.41).

Em 1930, Freud, em seu texto seminal intitulado *Mal-estar na Civilização*, associou a insatisfação do ser humano à sua necessidade de renunciar a satisfação de suas pulsões²² de preservação e destruição, ou *pulsão de vida* e *pulsão de morte* respectivamente, uma vez que, inserido na sociedade nenhum homem deve ser tratado como objeto de satisfação de outros homens. Em outras palavras, na relação com o Outro o sujeito não pode satisfazer seus instintos só porque assim o deseja. E é esse controle do gozo que não permite que a pulsão se satisfaça por completo, que se instauram os mal-estares que são, portanto, decorrentes dos laços sociais. Temos então que o gozo, para a psicanálise, é uma satisfação que se obtém de modo inconsciente, e não é necessariamente uma satisfação prazerosa. “Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, idéias, etc. Nós gozamos com tudo” (MRECH,[1999] 2003, p. 87). Assim, “o campo do gozo, com seus discursos, é a resposta de Lacan ao mal-estar na civilização apontado por Freud” (QUINET, 2009, p.28). E para compreender essa relação do gozo com o mal-estar, foi fundamental o desenvolvimento do conceito de *objeto a*.

²⁰ Conferir Quinet (2009) para uma visão geral das fases do desenvolvimento do pensamento lacaniano.

²¹ O *campo do gozo* foi posteriormente chamado de *campo lacaniano*.

²² Algumas traduções dos textos de Freud para o português trazem os termos instinto, outras utilizam o termo pulsão para o vocábulo em alemão *Trieb*.

Quinet ressalta que sem a elaboração desse conceito não seria possível constituir a teoria dos discursos como laços sociais (QUINET, 2009, p. 26). Isso porque, se o viver em sociedade não permite que o sujeito goze de suas pulsões como bem deseja, então uma parcela desse gozo não é satisfeita e, portanto, é não simbolizável, gerando o mal-estar, que é representado pelo *objeto a*. Assim, como coloca Quinet, “no campo do gozo, o objeto *a* é o supereu, que segundo Freud é o responsável pelo mal-estar na civilização” (QUINET, 2009, p.27).

Em seu seminário intitulado *A Relação de Objeto* (LACAN, [1956-1957]1995), Lacan discorre sobre a diferença entre sua concepção de *objeto* e a de Freud. Para Freud o *objeto* era o *objeto do desejo*, isto é, um *objeto* que é exterior ao sujeito e idealizável. Como explica Lacan, inicialmente, para a teoria freudiana, o *objeto* se apresenta na busca do objeto perdido.

Uma nostalgia liga o sujeito ao objeto perdido, através da qual se excede todo 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 procurado da mesma forma que o que será encontrado. É através da busca de uma satisfação passada e ultrapassada que o novo objeto é procurado, e que é encontrado apreendido noutra parte que não no ponto onde se o procura. 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 (*Idem*, p.13).

Lacan passa então a tratar a falta do objeto a partir de um olhar sobre o sujeito em relação ao Outro, dando ao objeto uma importância central, predicando-o como a “própria mola da relação do sujeito com o mundo” (*Idem*, p.35) passando a ser definido pelo desejo, isto é, passando ser o que o causa. E por não ser, assim como o desejo, passível de ser simbolizável, ele representa o impossível, o real, o gozo frustrado e que não pode ser contabilizado pelo sujeito, assim como a mais-valia de Marx, daí Lacan tê-lo chamado de *objeto mais-de-gozar*.

Conforme destaca Quinet, “o campo do gozo é, antes de tudo, um campo operatório e conceitual, estruturado pela linguagem por meio de seus aparelhos, que são aparelhos de

tratamento do gozo nos laços sociais: os discursos” (QUINET, 2009, p. 28). Ser estruturado pela linguagem significa dizer que é na relação com o Outro que o sujeito se constitui, isto é, uma relação de sujeição ao que lhe é externo, o Outro, que é representado simbolicamente. As estruturas do discurso são, portanto, anteriores ao sujeito – e seus dizeres são efeitos desses laços nos quais estão envolvidos e se relacionando. Nas palavras de Lacan, “o que estou falando – assinala a entrada em ação desse discurso que não me pertence, mas do qual sou efeito” (LACAN, [1969-1970] 2007, p.23).

Vale ressaltar que na década de 50 Lacan já destacava o discurso dizendo que “mesmo que não comunique nada, [ele] representa a existência da comunicação” (LACAN [1953]1998. P.253), e, em seu seminário de número 17, intitulado *O Avesso da Psicanálise*, que se deu no final da década de 60 e início da década de 70, ele discorreu sua teorização sobre o discurso e explicou que

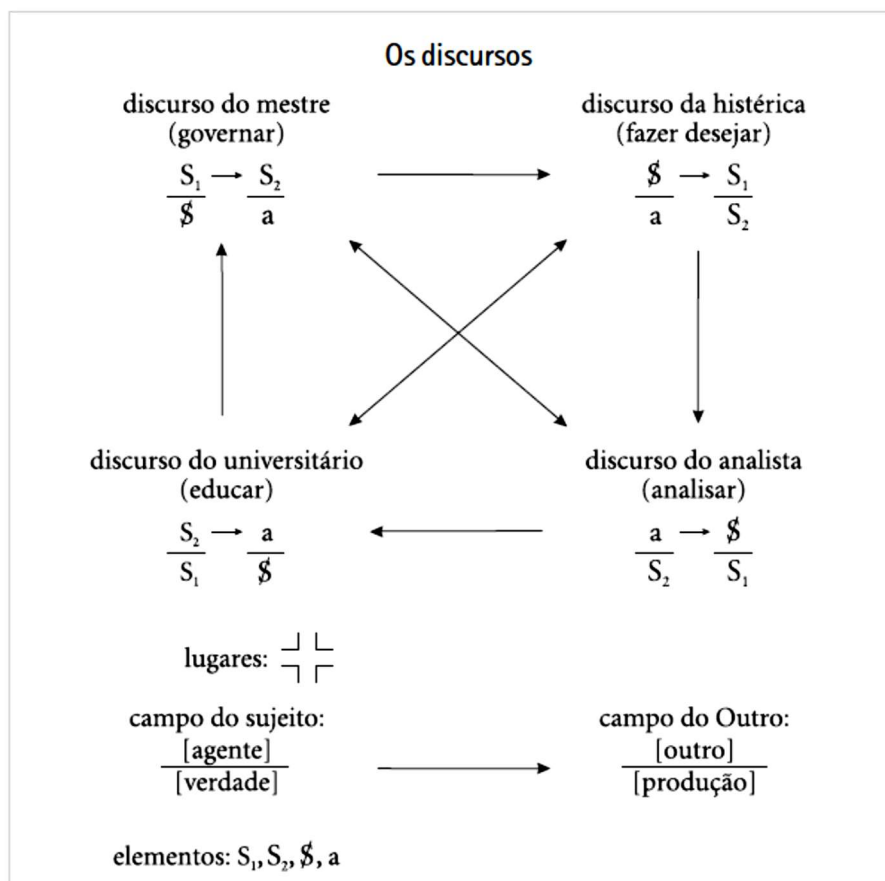
sem palavras ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, 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).

Lacan mostra então, como o sujeito advém e forma laços sociais através da formalização de quatro *matemas* que representam os quatro discursos. São eles o *discurso do mestre*, o da universidade, o da histórica e o do analista e eles correspondem às profissões impossíveis apontadas por Freud, que são respectivamente de governar, ensinar, fazer desejar e analisar. Ao chamá-las de impossíveis, não devemos entendê-las como impraticáveis, afinal governa-se, ensina-se, faz-se desejar e analisa-se. O que está em jogo nessa colocação é que em nenhuma dessas profissões é possível que o desejo do sujeito seja completamente satisfeito.

Matema é o “termo criado por Jacques Lacan, em 1971, para designar uma escrita algébrica capaz de expor cientificamente os conceitos da psicanálise, e que permite

transmiti-los em termos estruturais” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 502). Sua estrutura está representada na *Figura 3*²³, assim como os quatro discursos e seus lugares.

Figura 3: Os matemas dos quatro discursos



Fonte: QUINET, 2009, p.29

No discurso, ou na articulação do *campo do sujeito* (à esquerda do matema) com o campo do Outro (à direita do matema), 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” (LACAN, [1969-1970] 2007, p.179), portanto é o lugar que organiza o discurso. Já a *verdade* é o lugar que sustenta a continuidade da produção e mobiliza o *agente*; o *outro* é aquele a quem o agente do discurso se dirige para que trabalhe e produza algo; e a

²³ A escolha por ilustrar os discursos de Lacan a partir uma fonte secundária, no caso Quinet (2009), se deu pela sua elaboração didática que reúne tanto a estrutura do matema que traz as representações dos campos do sujeito e do Outro, quanto as estruturas dos discursos que trazem as profissões impossíveis apresentadas por Freud e que foram mencionadas anteriormente.

produção é o efeito discursivo. A partir disso, a leitura do matema pode ser feita da seguinte forma: *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*. A disposição dos quatro elementos, que são o significante mestre (S1), o saber (S2), o sujeito (\$) e o objeto *a* (a), seguem sempre essa sequência apresentada, mas irão girar a cada quarto de torção, ocupando a cada giro um lugar discursivo distinto.

Uma outra representação dos discursos e dos giros dos elementos pode ser observada no *quadro 1*, que criei com a finalidade de facilitar a visualização dos deslocamentos dos elementos.

Quadro 1: Os 4 Discursos – outra representação

Discursos	Campo do Sujeito			Campo do Outro	
	verdade	agente		outro	produção
Do mestre	\$	S1	→	S2	<i>a</i>
Da histórica	<i>a</i>	\$	→	S1	S2
Do analista	S2	<i>a</i>	→	\$	S1
Da universidade	S1	S2	→	<i>a</i>	\$

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Ao observarmos os lugares que o sujeito (\$) ocupa a partir dos destaques no *quadro 1*, podemos notar que eles indicam em qual discurso o sujeito advém. Examinemos, primeiramente, o sujeito (\$) no campo do sujeito e depois no campo do Outro. Em seu próprio campo, ora ele ocupa o lugar da verdade que sustentará o *discurso do mestre*; ora ele ocupa o lugar de quem se faz agir para que o outro trabalhe e produza saberes sobre si, caracterizando então o *discurso da histórica*. Ao emergir no campo do Outro, o sujeito (\$) surge ora no lugar do outro (*discurso do analista*), ora no lugar do produto (*discurso da universidade*).

Considerando-se os quatro elementos e os quatro lugares discursivos, a seguir descrevo as dinâmicas dos quatro discursos.

1.2.1 - Discurso do Mestre

O *discurso do mestre* é o ponto de partida de todos os discursos. É o discurso do governante, pois é o que intervém, o que pensa saber e por isso faz o outro agir. Assim, o outro, o governado, passa a ser o seu gozo e com isso acaba por produzir objetos mais-de-gozar. Em outras palavras, como o gozo não pode ser totalmente satisfeito, o que se produz nesse laço são objetos não simbolizáveis, portanto não correspondem à produção esperada pelo mestre. Isso se dá porque a verdade que sustenta esse discurso é a que o sujeito é incompleto, tanto o mestre quanto o sujeito que pensa governar, assim, ele não produz exatamente o que o mestre quer. E o que o mestre quer? Ele quer que a lei seja cumprida. Como ela não o é como ele deseja, temos o mal-estar. Mas, ainda que ela não seja cumprida, seu gozo está em desejar que ela o seja.

1.2.2 - Discurso da Histórica

A histórica é o sujeito incompleto e provocante, que seduz o mestre, pois algo lhe falta e por isso espera que o outro lhe produza saberes sobre si, sobre sua falta. No entanto, o outro não sabe nada sobre ela, mas ao assumir o lugar a ele designado, isto é, o de mestre, cujo desejo não é o de saber, e sim de governar, o que ele produzirá, então, além dos saberes não-sabidos, são restos não simbolizáveis, que gera o mal-estar. E esse resto, o objeto *a*, a causa do desejo da histórica, é a verdade recalçada que move o discurso. Conforme destaca Forbes, “a posição histórica é a impossibilidade perante o querer do Outro” (FORBES, 2015. p.37).

1.2.3 - *Discurso do analista*

O sujeito, enquanto no *discurso da histérica*, demanda do outro, no lugar do analista, o saber sobre si, mas o analista, que também é um sujeito faltoso, não o sabe. Assim, para que se produza um saber no *discurso do analista* é necessário que o esse se retire do lugar que lhe foi ofertado, o lugar de mestre, permitindo então que o sujeito advenha nesse lugar e produza seu próprio saber. Portanto, o produto desse discurso não é a reafirmação do saber do analista, mas a reinvenção do saber pelo sujeito que, surpreendido por alguma interrogação do analista, vacila em suas convicções. A verdade que sustentará esse discurso será então o gozo do sujeito resultante de seu saber.

Se, por outro lado, a figura do analista assume o lugar a ele atribuído, ele perde seu lugar de analista, e passa a ser o mestre que nada sabe e que não conseguirá, pois, atender à demanda do analisando. Como nos lembra Forbes,

o discurso analítico é o avesso do discurso do mestre porque, enquanto o mestre governa com um ideal, o analista é governado por uma causa (...). Uma causa que não se sabe a priori como realizar, que só se sabe realizando-a, provando-a e inscrevendo-a no mundo por conta e risco daquele que a inscreve (FORBES, 2015, p. 19).

1.2.4 - *Discurso da Universidade*

A verdade que sustenta o *discurso da universidade* é a suposição de um saber uno representado pelo significante mestre. Mas esse saber é uma ilusão, uma vez que acessá-

lo é da ordem do impossível e isso pode ser notado, por exemplo, quando, ao se autorizar na verdade objetiva, a produção científica frequentemente se depara com o que se excetua à regra, com a incoerência, com o que destoa da regularidade. Mas nem por isso deixa-se de produzir conhecimentos, que se manifestam nas tentativas de se representar o saber universal (relembrando que a cadeia S2 é uma tentativa de representar o S1). Essas tentativas de representação se autorizam, por exemplo, nas teorias científicas. Mas o outro, nesse laço, não tem o que contestar ou interrogar, pois no lugar de objeto, resta-lhe apenas reproduzir o saber já instituído. Assim, esse laço, que deveria ensinar, quer fazer do sujeito um conformado, ou seja, um alienado ao gozo do outro. Portanto, esse discurso pode ser descrito como o avesso do *discurso da histérica*, pois, como foi dito anteriormente, neste se espera que o outro produza saberes, e com os quais nunca se conforma.

Como podemos ver através dessa breve descrição das estruturas dos quatro discursos formalizadas por Lacan, o sujeito irá emergir em lugares distintos nos laços sociais, sendo que o *discurso da histérica* é o laço social no qual o sujeito (\$) ocupa o lugar de agência. Ressalto que qualquer tentativa de fixar o sujeito em algum discurso será pura ficção, pois a verdade que sustenta qualquer laço é sempre inacessível. No caso do *discurso da histérica*, ela é representada pela causa de seu desejo, que também é desconhecida. Assim, temos que qualquer que seja a nomeação que dermos a essa verdade, e conseqüentemente ao discurso que ela sustenta, será da ordem de pura especulação.

Do mesmo modo, para falarmos da relação do sujeito com a língua materna e língua estrangeira, temos que partir da pressuposição de que essa é uma relação singular e subjetiva, que por isso são tentativas de vislumbrar o sujeito diante de seu desejo. Lembrando que o que leva o sujeito a tentar se significar, seja através de uma ou mais línguas, estará relacionado a um desejo de significação que depende da *lalangue*, que é a premissa para seu advir no mundo simbólico e que não tem a função de comunicação. E mais, cada tentativa de significação afetará o sujeito de maneira singular, seja ela na primeira ou segunda língua.

A seguir, faço então algumas considerações sobre a relação da língua materna e da língua estrangeira.

1.3 - Língua Materna e Língua Estrangeira

Se delimitar o conceito do que vem a ser uma língua, seja pela via do senso comum, das filiações teóricas, ou até mesmo de vias políticas, já é uma tarefa que rende boas discussões, não poderíamos esperar que fosse menos complexo o projeto de compreender o que venham a ser as terminologias marcadas pelo binarismo como, por exemplo, “língua materna/estrangeira” e/ou “primeira/segunda” língua. E mais, torna-se ainda mais complexo delimitar os desdobramentos desses conceitos, como o conceito de bilinguismo, que agrega questões sobre qual língua seria a materna caso o sujeito tivesse aprendido mais de uma língua ao mesmo tempo, o que alguns, como Christine Revuz considerariam como o “verdadeiro bilinguismo”²⁴ (REVUZ, 1998, p. 215 – nota). Assim, para que não nos desviemos do foco do trabalho, opto então, a partir do perfil dos participantes dessa pesquisa, por tratar a língua portuguesa ora como a língua materna, ora como primeira língua, e a língua inglesa ora como língua estrangeira, ora como segunda língua. E como disse anteriormente, não me atenho a nenhum conceito pré-estabelecido de bilinguismo, deixando-o em aberto para que cada sujeito possa se posicionar.

Moraes (2001) faz uma leitura da relação do sujeito com as línguas partindo do conceito de estranhamento sustentando-se na hipótese do inconsciente elaborada por Freud e no do tratamento do ser falante como efeito de linguagem. Para a autora, considerando-se que as línguas antecedem à entrada do sujeito na linguagem, ambas podem ser tratadas como línguas estrangeiras. Sendo assim, o que chamamos de língua materna seria a *língua menos estrangeira*. Nas palavras da autora,

[a] partir da anterioridade lógica da inscrição da linguagem no sujeito, cada um se encontra na Língua Estrangeira de maneira única, a sua, não

²⁴ Discordo dessa colocação de Revuz (1998) uma vez que categorizações como essa tendem a obliterar as posições subjetivas do sujeito.

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).

Christine Revuz (1998), em seu texto que trata da relação entre a língua materna e a língua do outro, chama a atenção para três dimensões que se inter-relacionam no processo de aprendizagem de uma segunda língua: a dimensão psíquica, a dimensão do corpo físico – como, por exemplo, o aparelho fonador – e a dimensão cognitiva. A autora evidencia que nessa inter-relação, a língua como objeto de aprendizagem e prática é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria da estruturação psíquica do sujeito, de forma que “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência [dimensão cognitiva] alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua [materna]” (REVUZ, 1998, p.215, *destaque da autora*).

Esse laço nos remete ao conceito de *lalangue* que, por conseguinte, nos remete à fundação de nossa estrutura psíquica. Esta nos abre o caminho para um modo de simbolizar nossa falta, que nos é constitutiva, e que foi instaurada pelo assujeitamento à linguagem. Esse aparato simbólico que nos é pré-existente e nos assujeita, é também marcado pela falta, isto é, pela sua incapacidade de tudo dizer. Isso posto, podemos inferir uma plasticidade estrutural das línguas, plasticidade esta que muitos linguistas tentam negar ao atribuir a elas um caráter fechado e, digamos, “imexível²⁵”. Assim, essa incapacidade da língua de tudo dizer torna inevitável o equívoco, seja pela falta ou pela multiplicidade de significações que podem emergir na cadeia de significantes (S2). Nas palavras de Milner,

[a *lalangue*] é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco (...) e esse registro não é nada diferente daquele que distingue absolutamente uma língua de qualquer outra: a particularidade desta atendo-se apenas às séries em que sua unicidade se decompõe [isto é,

²⁵ Minha escolha pelo vocábulo “imexível”, criado no início da década de 90 pelo ex-ministro do trabalho Rogério Magri, teve o propósito de ilustrar justamente nossa habilidade de criar neologismos para tentar encobrir uma falta da língua.

não é uma unidade completa]. Um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua entre outras (MILNER, 1987, p.15).

Dito isso, temos que a afetação primeira da língua no sujeito se dá pela impossibilidade de nos significarmos plenamente, seja por via da língua que nos é mais familiar – a que nos foi imposta sem nos deixar escolha – ou pela língua que escolhemos aprender posteriormente. No ato da fala, o sujeito passa a ser - falasser - e nesse *falasser*²⁶, em algum momento, somos barrados, atravessados pelo não-dizer, ou pelo dizer sem-sentido. São nessas manifestações inconscientes elucidadas por Freud, como atos falhos, lapsos²⁷ e os chistes (FREUD, [1916] 2014) que o inconsciente se mostra no comando de nosso dizer. Nas palavras de Freud, “o Eu não é senhor da sua própria casa” (FREUD, [1917] 2010, p. 186), isto é, por mais que pensemos ter o controle do que dizemos, nossos dizeres são afetados pelo nosso inconsciente.

Para Moraes, “o que leva o sujeito para a Língua Estrangeira é o impossível de dizer na própria língua” (MORAES, 2001, p. 53) e, nessa mesma linha, Prasse (1997) nos aponta outras formas de afetações que derivam dessa impossibilidade de tudo dizer. Sua hipótese é de que

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).

Em outras palavras, é da ordem do imaginário do sujeito esperar que o que é dito pelo outro é dotado de uma completude. Só que o outro também não tem o que o sujeito tanto deseja, que é tudo poder dizer. Mas ele não o pode, pois também faltam-lhe as palavras. E é no encontro com a língua do outro que sua falta fica evidente, pois aquele outro modo

²⁶ Em francês o termo cunhado por Lacan é *parlêtre*, e é resultado da junção das palavras *parler* e *être*, que em português significa, respectivamente, falar e ser. Daí a escolha por usar a versão em português já instituída que é o *falasser*.

²⁷ Embora os lapsos e os atos falhos sejam conceitos explorados por Freud e possivelmente muito úteis na análise de um corpus constituído no âmbito da linguística aplicada, não os exploro nessa dissertação por não serem o instrumento de análise dessa pesquisa. Contudo, como são terminologias amplamente utilizadas para além do escopo psicanalítico, deixarei a cargo do leitor escolher se deseja lê-los pelo viés da psicanálise ou do senso comum, pois meu interesse é destacar no corpus os dizeres que são atravessados pelo não-dizer e pelos ditos sem-sentido.

de falar não pertence a ele. Assim, podemos inferir que, para a autora, a aprendizagem de uma língua estrangeira seria movida pelo desejo do modo de gozar do outro, que supostamente seria pleno. Será que poderíamos inferir, também, que o sujeito bilíngue seria um sujeito mais completo, uma vez que uma língua recobriria a falta da outra? Certamente que não, uma vez que essa ideia de completude é uma ilusão do sujeito, e já que a falta lhe é constitutiva, o estar na língua estrangeira é, assim, mais uma experiência contínua de incompletude.

Revuz (1998, p. 215) menciona que a língua estrangeira é um “objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada” contrapondo-a à língua materna como a que “se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”, isto é, a autora remete-lhe à ordem do inconsciente. Por outro lado, Melman (1992, p.16) 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. Contudo, Melman acrescenta uma ponderação que altera “esta distinção entre a língua que se sabe e a língua que se conhece”. Para o autor, o saber pode ser representável por duas línguas diferentes. E para exemplificar, Melman aborda a questão das línguas que, em contato, se misturam e passam a fazer parte do dia a dia das pessoas que passam a ter, então, na sua língua materna, a estranheza normalmente atribuída à língua estrangeira. De fato, essa é uma observação que nos aponta para questões que já mencionamos com relação ao ideal de línguas como sistemas fechados e imutáveis defendido por algumas correntes linguísticas. Essas ponderações nos elucidam questões relevantes para esta pesquisa, que é a passagem do “conhecimento” de uma língua para o “saber” essa língua.

O *saber* é para a psicanálise da ordem do inconsciente, e a língua materna parece bem representar essa ordem, uma vez que explicar como a aprendemos e como a falamos não é tarefa simples, e por isso surgem tantas pesquisas nas ciências cognitivas. De contraponto, quando o sujeito aprende uma língua estrangeira, seja pela ordem do desejo ou pela imposição do outro, temos que parte desse processo aciona seu raciocínio, ou melhor, seu consciente. Contudo, com o tempo, parte desse conhecimento pode se tornar um saber, um saber que se significa em língua estrangeira e que também estará sujeito aos lapsos e aos equívocos, assim como acontece na língua materna, e muitas dessas

manifestações costumam ser apontadas como “erro”²⁸. Ressalto aqui que essa passagem da ordem do conhecimento para ordem do saber é também inconsciente.

Melman (1992) também traz à luz a questão de as línguas valerem-se tanto da posição de língua de mestre quanto de língua de escravo.²⁹ Estas são, nas minhas palavras, a língua que o sujeito não estranha e a língua que ele estranha, respectivamente, podendo ser tanto a que chamamos materna, quanto a estrangeira. Essas atribuições nos são pertinentes, pois nos apontam para as relações que o sujeito bilíngue pode estabelecer com as línguas, sendo que a posição de mestre ou de escravo pode ser ocupada por qualquer uma das línguas, dependendo das posições subjetivas do sujeito frente ao Outro no discurso.

Neste primeiro capítulo apresentei os principais conceitos da psicanálise que utilizo para analisar os dizeres de uma brasileira, professora de inglês na investigação de suas relações com a língua portuguesa e a língua inglesa, de acordo com seus posicionamentos subjetivos diante do Outro. Esses posicionamentos emergem dos laços sociais que ela estabelece, isto é, emergem dos discursos que a constituem e são por ela constituídos. Para tanto apresentei as quatro formas de enquadramento de gozo esquematizadas por Lacan em forma de matemas, e apresentei os quatro elementos que os compõem. Abordei também a questão da significação na psicanálise e também apresentei alguns aspectos da relação entre língua materna e língua estrangeira e os possíveis desdobramentos por que passa o sujeito que transita por essas duas possibilidades de tentativas de significação.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda questões relacionadas ao ensino de língua inglesa, uma das especificidades de pesquisa da *Linguística Aplicada*, introduzo o capítulo 2 dessa dissertação justificando brevemente a possibilidade da utilização da teoria psicanalítica nesse campo. Posteriormente discorro a respeito das particularidades do instrumento de constituição do *corpus* que chamei de *Conversational Rounds* e, em seguida, faço um detalhamento de duas das três fases dessa pesquisa, deixando a terceira fase para um capítulo separado, por se tratar da análise dos fatos linguísticos.

²⁸ Os termos “correto” e “errado” e suas variações estão entre aspas para apontar minha ciência de que fazem parte de uma terminologia amplamente discutida nos estudos linguísticos. Portanto, não é minha intenção julgar nenhuma ocorrência linguística como correta ou errada.

²⁹ As nomenclaturas “mestre” e “escravo”, por si só já dão uma ideia da relação que estabelecem, mas as destaco aqui, pois serão relevantes quando tratamos do *discurso do mestre*.

2- Do caminho ao *Après-coup*

Que ninguém se engane, só se consegue a simplicidade através de muito trabalho.

Clarice Lispector

2.1 - Linguística Aplicada, Psicanálise e Educação

A presente pesquisa está inscrita no programa de Linguística Aplicada, mais especificamente na área que trata sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O enfoque dado aqui é na relação entre sujeitos brasileiros professores de inglês com sua língua materna e a língua estrangeira, pelo viés teórico da psicanálise, sendo então uma pesquisa que se configura na inter-relação entre linguagem, educação e psicanálise. Essa configuração se torna viável na Linguística Aplicada uma vez que essa se caracteriza como um espaço privilegiado por promover pesquisas transdisciplinares (MOITA-LOPES, 2006; MENEZES, SILVA e GOMES, 2009).

Assim, temos aqui uma proposta que lança mão do arcabouço teórico da psicanálise para tratar questões que levam em consideração a singularidade de sujeitos professores de inglês, brasileiros, mineiros da região metropolitana de Belo Horizonte no que diz respeito aos seus posicionamentos enquanto sujeitos bilíngues. Para isso, segui dois caminhos metodológicos: um para a constituição do *corpus*, os *Conversational Rounds*, que se inspiraram na *Conversação*, metodologia de base psicanalítica amplamente utilizada no campo da educação [MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO (2006);

MRECH (2009); PEREIRA (2012)] e outro para a sua análise, que são a teoria da significação de Lacan e as estruturas dos quatro discursos esquematizadas por ele (LACAN [1969-1970] 2007) apresentados no capítulo 2.

Partimos, então, do princípio que é na/pela linguagem que o sujeito se constitui. Assim esta pesquisa se deu dentro do espaço onde a fala é compartilhada, esperando-se não uma fala sem sentido, nem colocada pelo pesquisador, mas uma fala onde o sujeito-professor tenha a possibilidade de se transformar pela linguagem, onde um falar o faz sujeito, no termo de Lacan já mencionado, num *fallasser*. Conforme explica Miller (2015, p. 133-134),

Quando o psicanalista convida o sujeito a falar, o sujeito imediatamente descobre-se falado pela língua, como se sempre tivesse sido. (...) A linguagem transforma o indivíduo humano desde o seu corpo, desde o mais profundo de seu ser, de forma a transformar suas necessidades, que transforma seus afetos.³⁰

No espaço da clínica, esse falar se dá entre o analisando que fala e o analista que escuta e conduz a análise; porém, para que nesse encontro o laço entre analista e analisando se estabeleça e daí seja possível ao analisando se implicar com seu saber, é necessário que se instaure a transferência³¹. Ela pode ser entendida como uma disposição em que o analisando suponha ao analista o saber sobre sua verdade, ou, como no caso da pesquisa, onde o foco é a transferência de trabalho, que o pesquisado suponha que o pesquisador saiba sobre sua verdade (LOURES, 2014). Contudo, como vimos na dinâmica do *discurso do analista*, para que esse laço produza efeitos no sujeito, é necessário também que o analista (ou pesquisador) se esvazie desse lugar para que o próprio sujeito, na sua fala, reinvente seu saber.

No espaço da pesquisa transdisciplinar, diante da possibilidade de surgirem novos pares, como por exemplo, pesquisador/pesquisado(s), orientador/orientando(s);

³⁰ Minha tradução de “*Cuando el psicoanalista invita sujeto a hablar, el sujeto se descubre inmediatamente a él mismo hablado por la lengua, como lo ha estado desde siempre. (...) El lenguaje transforma al individuo humano hasta en su cuerpo, en lo más profundo de si mismo, que transforma sus necesidades, que transforma sus afectos.*”

³¹ Para um estudo sobre a transferência, sobretudo a transferência de trabalho, e seus efeitos no laço entre pesquisador e professor em formação continuada ver Loures (2014).

professor/aluno(s), torna-se, então, necessário que as metodologias de pesquisa sejam adaptadas, uma vez que, além da possibilidade do pesquisador não ser um analista, há também a situação em que o outro seja mais do que um único sujeito³².

Isso posto, após o primeiro ano da pesquisa, ano no qual participei semanalmente das reuniões do ConCol, e após cursar uma disciplina³³ que abordava metodologias de pesquisas psicanalíticas e em psicanálise³⁴, elegi a metodologia denominada Conversação como a mais adequada à proposta dessa pesquisa, pois além de ser uma proposta metodológica que vem sendo utilizada em pesquisas no campo da educação, ela condiz com o perfil do ConCol, que, como foi exposto na introdução dessa dissertação, não exige a obrigatoriedade de participação no grupo, portanto mantém-se em virtude da demanda desses professores.

A seguir apresentarei a metodologia da conversação e justificarei o porquê da denominação *Conversational Round*. Posteriormente apresentarei os procedimentos para a análise do *corpus* dessa pesquisa.

³² Pesquisas como a de Fachinetto (2012); Loures (2014); Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) e Pereira (2012), exemplificam essa relação entre pesquisador e grupo.

³³ A referida disciplina que foi oferecida pela professora Maralice de Souza Neves e foi intitulada *STV em Linguística Aplicada: questões teórico-metodológicas nas pesquisas em análise de discurso e em psicanálise*, no Poslin-Letras-UFMG, no segundo semestre de 2014.

³⁴ A diferença entre pesquisa psicanalítica e em psicanálise resumidamente é: a primeira é conduzida por psicanalistas em *setting* clínico e a segunda por pesquisadores que utilizam-se da teoria psicanalítica para condução de suas pesquisas. (Fachinetto 2014, comunicação oral – Tema da aula ministrada: A metodologia de pesquisa psicanalítica na interlocução entre os estudos da educação e da psicanálise lacaniana: a construção do caso. 14 de Agosto de 2014.)

2.2 - A Conversação e o *Conversational Round*

Conforme colocam Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), a Conversação foi elaborada por Jacques Allain Miller nos anos 1990, com o propósito de promover um espaço cujos objetivos são o de buscar o sentido particular das palavras, o de destravar identificações e substituí-las por outras melhores para cada sujeito. Nas palavras de Miller, a conversação é

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER³⁵ 2005, p. 15-16 – *apud* MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006, p.3).

Pereira (2012) ressalta que as conversações devem acontecer num espaço de demanda do outro, e aí, onde a palavra irá circular, levando a produzir sujeitos, o pesquisador deve colocar como condição *sine qua non* à pesquisa o reconhecimento da singularidade de cada um. Uma vez estando o grupo formado, a partir de sua própria demanda, Pereira (*Idem*) estabelece alguns princípios que devem nortear a pesquisa em psicanálise em contextos educacionais, dentre eles, as perguntas básicas: *quem fala? Como fala? De onde fala? O que fala?* Além disso, Pereira (*Idem*) nos chama atenção para um aspecto muito relevante: a suspeita é o coração do trabalho do psicanalista e do pesquisador. Essa

³⁵MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. **La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller** em Barcelona. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20 (Tradução feita pelo grupo coordenado por Ana Lydia Santiago).

suspeita é fundamental já que “[dizer a verdade] toda é impossível, materialmente: faltam palavras” (LACAN, [1966] 2003, p.508).

Inspiradas também na Conversação, Fachinetto (2012) e Loures (2014), conduziram suas pesquisas observando grupos com demandas específicas relacionadas ao conhecimento e à formação profissional. As pesquisadoras esclarecem que nesse tipo de pesquisa a análise dos dizeres pode partir de uma hipótese, mas que não há roteiros pré-estabelecidos, e a atenção deve ser direcionada ao singular, destacando que cada experiência subjetiva é única.

Loures (2014), que também desenvolveu sua pesquisa com o grupo ConCol, propôs uma metodologia de pesquisa na qual espera-se que algum professor se voluntarie para compartilhar seus projetos e questões para o grupo. Esses encontros foram denominados pela pesquisadora de *Pedagogical Rounds*. Ao elaborar os *Pedagogical Rounds*, Loures (*Idem*) se baseou em três pilares: a metodologia conhecida como Conversação, elaborada por Miller (2005)³⁶; os *Rounds* multidisciplinares de Jucá-Vasconcelos (2011)³⁷ e a técnica ativa de Ferenczi (1921)³⁸. Nos *Pedagogical Rounds*,

Embora esteja presente alguém que conduza as discussões, há uma tentativa de “desierarquização” da fala para que cada participante possa tomá-la diante da escuta de todos. Assim, a fala é colocada como um instrumento livre, a partir de uma aposta de que a transferência é instaurada a muitos, de modo que um suponha aos outros um saber. É, também, uma aposta na emergência de significantes, de identificações, no desvelamento de sintomas e no seu afrouxamento, de modo a mobilizar a prática docente (...). A discussão parte da tarefa de trazer à apreciação do grupo uma questão, de qualquer natureza, que esteja implicada à prática docente (LOURES, 2014, p. 81).

Vale destacar, contudo, que os *Pedagogical Rounds* não foram o instrumento para coleta do *corpus* da presente pesquisa. Contudo, eles fizeram parte de sua primeira fase³⁹, uma vez que essa fase consistiu, basicamente, em minha participação e observação dos

³⁶Obra citada na nota 32, anterior a esta.

³⁷JUCÁ-VASCONCELOS, Helena. Pinheiro. Psicologia e Visita Médica: construção e reconhecimento de um lugar para o psicólogo hospitalar. In: Revista IGT na Rede, v. 8, n. 15, 2011. P. 270-278.

³⁸ Maiores detalhes em: FERENCZI, Sándor. [1921] Prolongamentos da técnica ativa em psicanálise. In: Obras Completas. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011, v. III, p. 137-141.

³⁹ Essa pesquisa foi dividida em três fases e elas serão apresentadas adiante.

posicionamentos dos professores participantes do ConCol ao longo do ano de 2014 e que levaram à problematização colocada nessa pesquisa.

Assim, da mesma forma como o pesquisador deve estar atento à singularidade dos sujeitos, compreendi então que seria necessário atentar também para a singularidade do grupo naquele momento, dos significantes que ali circulavam, e traçar dali um caminho também singular para a metodologia de formação do *corpus*. Foi aí que surgiu o *Conversational Round*, que em muito se assemelha à Conversação, e por isso mantém em sua nomenclatura a sua versão adjetivada no inglês – *Conversational*. Já o termo *Round* foi escolhido por conta da identificação com os *Pedagogical Rounds*, pois em ambos a demanda do grupo é estabelecida de forma semelhante, isto é, o grupo não é formado como na conversação para abordar uma determinada questão. O ConCol já foi estabelecido nessa condição, sendo as demandas pontuais trazidas ao longo dos encontros. Além disso, a opção de usar o nome em inglês foi devido à significação que esse pode desencadear, uma vez que o termo *Conversational* remete ao significante *conversation*, que pode ser associado ao nível de inglês onde o sujeito consegue conversar em língua inglesa.

Mas em que difere efetivamente o *Conversational Round* da Conversação? A primeira diferença está no que foi anunciado acima, que é a forma como as demandas do grupo se estabelecem. Em segundo lugar, é uma metodologia em que a pesquisadora participou dos encontros ao longo de um ano a fim de pinçar elementos que possivelmente fossem manifestações de mal-estares dos professores em relação à sua condição de professor de língua inglesa. Além disso, na posição de colaboradora do projeto, a dissociação do meu papel de pesquisadora e professora foi um dos grandes desafios, tanto para mim quanto para os professores. Isso foi constatado ao se referirem a mim como *teacher* e aos encontros como aulas, e também pelas vezes que tomei a palavra. Contudo, entendo, assim como Miranda colocou em uma palestra ao ConCol⁴⁰ a respeito da Conversação, que qualquer conversa pode ter elementos de conversação, desde que quem a conduza se esvazie do lugar de mestre e permita a circulação da palavra dos sujeitos.

⁴⁰ Palestra proferida no dia 28 de agosto de 2015, na Faculdade de Letras da UFMG.

Assim, o *Conversational Round* parte da premissa de que o fio condutor central da metodologia se dá pela palavra, e que é através dessa que o sujeito (assujeitado a ela) se coloca. Cabe então ao pesquisador observar o que há de singular nos dizeres dos sujeitos, atentando para o que se repete em suas falas e em seus gestos. Para que isso ocorra, no *Conversational Round* é necessário que se crie laços entre pesquisador e grupo. Lembrando que esses laços não são de ordem consciente e dependem, como já dito, do estabelecimento da transferência (LACAN, [1964] 2008).

Assim, o *Conversational Round* segue a mesma proposta da Conversação que, conforme coloca Miranda (2012, p. 52),

não se trata de uma conversa qualquer em que o blá-blá-blá ganha a cena. Não se trata de dizer para “desabafar” ou para fazer uma “terapia”. O espaço da conversação tem como princípio fundamental fazer circular a palavra, tendo em vista possibilitar que a expressão do incômodo (...) encontre outros destinos e crie novas posturas e concepções.

Resumindo, minha escolha pela teoria psicanalítica para o desenvolvimento dessa pesquisa se deu principalmente pela identificação com o tratamento que é dado ao objeto de estudo, privilegiando sua singularidade e com isso não impondo metodologias que sejam necessariamente replicáveis.

Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) também ressaltam que “é importante ter uma hipótese como ponto de partida, mas o essencial é dar a palavra aos participantes e, a partir de aí tomá-la como material de análise”, lembrando que o pesquisador deve estar sempre atento às surpresas e ao mal-estar que o deixar falar podem produzir. Dito isto, destaco que o trajeto da presente pesquisa implicou na minha responsabilização como pesquisadora nas/pelas minhas escolhas metodológicas, no direcionamento das conversas e dos recortes selecionados para análise.

Ressalto que os dados da presente pesquisa foram coletados e analisados de acordo com as normas às quais estão sujeitas as pesquisas acadêmicas que envolvem humanos. O projeto está submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG sob o registro 33675214.3.0000.5149, vinculado ao projeto *A Conversação como pesquisa em projeto*

de educação continuada: o afetamento da psicanálise no ensino/aprendizagem de línguas, sob a coordenação da professora Dra. Maralice de Souza Neves.

2.3 - A pesquisa

No âmbito da presente pesquisa que se iniciou em 2014, todos os participantes do ConCol são egressos do EDUCONLE, porém nem todos participaram das três fases dessa pesquisa. Primeiro porque, como não há obrigatoriedade de presença nos encontros, alguns participantes que frequentaram o grupo anteriormente a 2014 retornaram em 2015, e outros que participaram em 2014 não retornaram em 2015; também porque 3 dos 10 participantes da pesquisa ainda eram integrantes do Educonle em 2014⁴¹.

Todas as atividades descritas aqui foram concebidas com o objetivo de atender às demandas e questões apresentadas pelos participantes durante o ano de 2014 e também durante os encontros que denominei *Conversational Rounds*. Esses encontros tiveram como propósito central permitir que os professores falassem sobre questões concernentes à relação de cada um com as línguas inglesa e portuguesa. Posteriormente, essas falas foram analisadas com base na teoria psicanalítica, atentando para as posições subjetivas do sujeito no que concerne aos seus posicionamentos enquanto bilíngue.

No *quadro 2*, a seguir, apresento, de forma reduzida, as três fases da pesquisa, sendo que as duas primeiras estão descritas neste capítulo e a terceira, por se tratar da análise dos dados, está descrita no capítulo 3.

⁴¹ Alguns dados sobre os participantes dos *Conversational Rounds* estão disponíveis no Apêndice B.

Quadro 2: As três fases da pesquisa

FASES		Procedimentos	Instrumentos
1^a.	Diagnóstica	Encontros preliminares para levantamento dos temas e possíveis resistências dos professores.	Diário de pesquisa
2^a.	O Caminho - <i>Conversational rounds</i>	4 encontros em torno da temática “o bilinguismo do professor”.	Gravação em áudio; atividades escritas feitas pelo grupo; representações imagéticas feitas pelo grupo.
3^a.	<i>Après-Coup</i> - Retorno aos dizeres	Transcrição e análise	A transcrição foi feita pela pesquisadora; Análise dos dizeres a partir dos conceitos psicanalíticos tratados no capítulo teórico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

2.4 - Fases da pesquisa

2.4.1 - Primeira fase – Diagnóstica

A fase diagnóstica se deu durante o ano de 2014, quando comecei a participar dos encontros semanais do ConCol. Participei das aulas de inglês, das discussões, das conversas na cantina, nos corredores, e até mesmo fora do espaço físico da universidade,

como, por exemplo, em um encontro promovido por uma editora de materiais para ensino de inglês. Em um desses momentos, uma das professoras me solicitou informações sobre certificados de língua inglesa, justificando que seu interesse era devido às exigências apresentadas pelos cursos de língua no processo de seleção de novos professores. Em outros momentos, alguns se queixavam por não conseguir falar fluentemente, manifestando a vontade de falar sem hesitações.

Também pude fazer observações concernentes à relação dos participantes com a língua portuguesa, que foi traduzida principalmente na seguinte situação: na ocasião da escrita de resumos para apresentação de trabalhos em um seminário sobre formação continuada, alguns professores solicitaram-me ajuda para revisar os resumos que submeteriam para participar do evento. Assim, percebi que havia também um desconforto com relação à fluência da escrita, sobretudo acadêmica, em língua materna. Esses acontecimentos culminaram na proposta investigativa deste trabalho.

A partir daí, apostei na nomeação do mal-estar presente nos discursos dos sujeitos do ConCol, que não surgia apenas quando lhes solicitava que falassem em língua inglesa, mas também quando tiveram que escrever seus trabalhos em língua portuguesa. Assim, um mal-estar que se revelava nas duas línguas. Portanto, essa nomeação se deu no ano de 2014, de forma que a temática bilinguismo do sujeito brasileiro professor de inglês surgiu antes da fase dos *Conversational Rounds*.

A seguir, no *quadro 3*, exemplifico algumas das questões que emergiram durante o ano de 2014 e que foram registradas no diário de pesquisa:

Quadro 3: Anotações de pesquisa feitas ao longo de 2014

Anotações de pesquisa - 2014
Resistência de alguns professores para falar em inglês durante os encontros.
Manifestações sobre o desejo de terem uma certificação de reconhecimento internacional.
Manifestações sobre o desejo de viajarem para um país de língua inglesa.
Alguns professores me perguntaram se eu poderia dar algumas aulas sobre escrita acadêmica, uma vez que alguns deles expressaram o desejo de escrever artigos e de também ingressarem no mestrado.
Alguns professores não aparentavam constrangimento para falar em inglês durante as aulas de língua inglesa ministradas pelos ETAs ⁴² , porém o mesmo não acontecia quando eram responsáveis pela apresentação, no ConCol, de seus projetos desenvolvidos nas escolas.
Fonte: Quadro elaborado pela autora.

2.4.2 - Segunda fase – *Conversational Rounds*

Na elaboração do método analítico, Freud defendia que a *pesquisa* e o *tratamento* não aconteciam separadamente. Ressalto que o tratamento na psicanálise não tem como objetivo curar o analisando, mas proporcionar-lhe o enfrentamento das questões que lhe afetam. De forma semelhante, esta pesquisa não foi desenvolvida com o propósito de dar aos professores uma solução para seus incômodos com as línguas inglesa e portuguesa, nem os direcionar quanto aos seus posicionamentos como sujeitos bilíngues. Pretendeu-

⁴² ETA (*English Teaching Assistant*) em português significa *Assistente de Ensino de Língua Inglesa*. Os assistentes são oriundos dos Estados Unidos que, pela parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão *Fulbright*), participam de projetos em universidades públicas brasileiras, dando assistência nos cursos de graduação em Letras, assim como no programa Inglês sem Fronteiras (CAPES, 2015).

se, outrossim, destravar a fala dos professores. Conforme Lacan (1953): “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, p.294). Entendo essa linguagem primeira como sendo o discurso, isto é, uma situação em que o sujeito se relaciona com um Outro e daí se constitui. E foi a partir dos significantes trazidos pelos próprios sujeitos, a cada encontro, que os *Conversational Rounds* subsequentes foram sendo elaborados. Assim, cada um dos quatro encontros teve sua própria dinâmica, conforme apresento nas subseções 2.4.2.1 a 2.4.2.4.

Antes, porém, apresento, no *quadro 4*, algumas informações sobre os *Conversational Rounds*.

Quadro 4: Participantes da segunda fase da pesquisa, os *Conversational Rounds*

Participantes	Status de participação	CR-I	CR-II	CR-III	CR-IV
		20/03/2015 Duração: 57:35	24/04/2015 Duração: 1:35:41	15/05/2015 Duração: 1:09:41	22/05/2015 - Duração: 39:43
Alice	ConColer	Ausente	Ausente	Presente	Ausente
Chinha	ConColer	Presente	(atrasada)	Ausente	Ausente
Cristina	ConColer	Presente	Presente	Presente	Presente
Diana	ConColer	Presente	Ausente	Ausente	Ausente
Ellen	ConColer	Ausente	Presente	Ausente	Ausente
Emrich	ConColer	Presente	Ausente	Ausente	Ausente
Lesancy	ConColer	(só no início)	Ausente	Ausente	(só no início)
Lourdes	ConColer	Presente	Presente	Presente	Ausente
Maria	ConColer	Ausente	Presente	Presente	Ausente
Marina	ConColer	Presente	(só no início)	Presente	Ausente
Sophia	ConColer	Presente	Presente	Presente	Presente
Israel	Monitor	Presente	Presente	Presente	Presente
Tainah	Monitora	*	*	Presente	Presente
Vitório	Pesquisador	Ausente	Presente	Ausente	Ausente
Bianca	Pesquisadora	**	**	**	Presente
Arabela	Pesquisadora	Presente	Presente	Presente	Presente

Fonte: Quadro elaborado pela autora

* não fazia parte do ConCol nessas datas.

** em licença temporária do ConCol.

No *quadro 4*, apresento as informações sobre as datas e a duração dos quatro *Conversational Rounds*, sendo cada um identificado pela sigla *CR* e sua respectiva numeração (*CR-I*, *CR-II*, *CR-III* e *CR-IV*)⁴³. O referido quadro traz também a lista dos nomes fictícios⁴⁴ dos participantes, informando quem são os *ConColers* (nomenclatura com a qual são referidos os professores participantes da formação continuada), os monitores e os pesquisadores, além de informações sobre a frequência de cada participante.

Ao todo foram onze os *ConColers* participantes, mas nesta dissertação são analisados os posicionamentos de apenas uma professora, a Cristina, que atendeu aos três critérios que estipulei *a posteriori*, pois, de início não poderia prever se trabalharia com todo o grupo, com alguns professores ou com apenas um, como ocorrido. Além disso, havia a necessidade de adequação da pesquisa ao tempo proposto pelo programa de pós-graduação no qual esse trabalho está inscrito. Os critérios foram: 1) a frequência em todos os *Conversational Rounds*, 2) o voluntariado para participação desta pesquisa e 3) o fato de não estar participando diretamente de outra pesquisa. Como podemos observar pelo *quadro 4*, apenas a professora Cristina e a professora Sophia estiveram presentes em todos os encontros e, apesar de ambas terem se oferecido para participar da pesquisa, a professora Sophia já estava envolvida no trabalho de outra pesquisadora. Contudo, ressalto que o critério de presença nos encontros se deu pelo meu desejo de trazer para a pesquisa os significantes que emergiram em todos eles.

Com relação aos recortes dos dizeres, eles serão indicados pela letra *R* seguida de seu número, na ordem em que aparecem nessa dissertação (*R-00*, *R-01*, *R-02*, etc). Cada linha do recorte segue a mesma numeração do *corpus* completo. Além disso, as linhas são precedidas da referência do *Conversational Rounds* dos quais foram extraídas. Por exemplo:

⁴³Nas transcrições, cada fala será numerada em ordem crescente e com a identificação de qual *Conversational Round* foi extraída.

⁴⁴Ressalto que cada participante escolheu seu próprio pseudônimo, e que o meu nome foi o único que se manteve inalterado. Contudo, nas transcrições, ele aparece apenas em sua forma reduzida, *Ara*. Minha escolha se deu por querer marcar a minha implicação e responsabilização por meus dizeres

R-00

88) CR-I	Ara: E isso afeta vocês?
89) CR-I	Cristina: Sim.
90) CR-I	Lourdes: Mas você não tem o direito de dizer sim ou não?
91) CR-I	Cristina: Às vezes não.

Ressalto que todas as falas foram registradas por dois gravadores e as transcrições foram todas feitas por mim. Passemos, então, para a descrição de cada *Conversational Round*.

2.4.2.1 - Conversational Round I (CR-I)

O primeiro *Conversational Round* aconteceu no dia 20 de março de 2015, e teve a duração aproximada de 57 minutos. Nesse encontro, os participantes foram convidados a falar, em português, sobre o que é ser bilíngue e se eles próprios se consideravam bilíngues e sob quais critérios, tanto para respostas positivas quanto negativas. A escolha pelo uso da língua portuguesa se deu com o objetivo introduzir a discussão de forma a propiciar a participação de todos, principalmente dos sujeitos que raramente se arriscavam a se expressar em inglês.

Um dos objetivos do primeiro encontro foi apresentar o projeto desta pesquisa e deixar que os professores falassem a partir de alguns tópicos que haviam sido compilados por mim durante a fase diagnóstica da pesquisa. No *quadro 5* encontramos a lista com esses tópicos.

Quadro 5: Temas pré-elaborados para discussão no CR-I

Temas
O que significa ser bilíngue.
Quem se considera bilíngue e quais são os critérios que utilizam para se classificarem como tal.
Qual a validade de certificações, incluindo o diploma em Letras e exames de proficiência e sobre o possível desejo de ter algum deles.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ressalto, contudo, que os temas apresentados no *quadro 5* foram utilizados apenas para dar início às discussões. Era importante eu estar atenta aos novos significantes que poderiam emergir e, para tanto, eu não poderia me ater a alguma lista. Exemplos de outros assuntos discutidos que emergiram nas discussões podem ser vistos no *quadro 6*.

Quadro 6: Exemplos de temas que emergiram no CR-I

Temas quem emergiram durante as discussões no CR-I
O perfil ideal de professores de idioma com o qual eles gostariam de ter aula.
Porque estudaram inglês.
Quais as circunstâncias eles utilizavam o inglês fora o contexto pedagógico.
Se os professores de escolas regulares tinham perfil distinto do professor de curso livre.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Além disso, fiz anotações, logo após o encontro, para registrar alguns dizeres que se deram durante e após a gravação, como, por exemplo, o fato de a professora Cristina ter

se dirigido a mim para conversar mais a respeito de uma das questões discutidas no encontro.

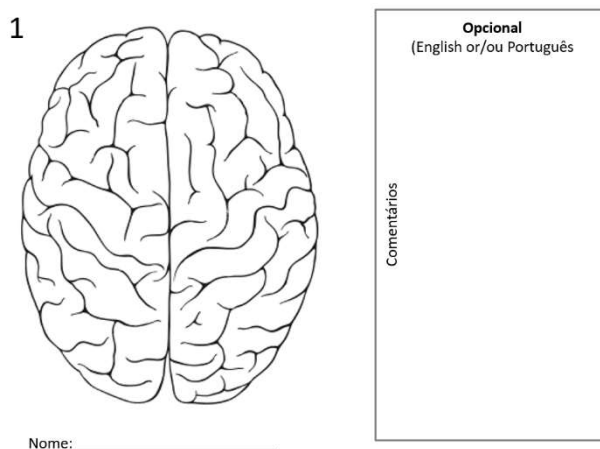
Passemos, então, à descrição do segundo *Conversational Round*, que se deu no dia 24 de abril de 2015, pouco mais de um mês após o primeiro.

2.4.2.2 - *Conversational Round II (CR-II)*

O objetivo do segundo *Conversational Round* foi retomar alguns pontos discutidos anteriormente a respeito do bilinguismo. Para esse encontro, foi sugerido que a conversa fosse em língua inglesa. Contudo, os participantes ficaram livres para escolher em qual língua gostariam de se expressar. Para esse encontro, esperava-se que os professores tivessem lido algo sobre o assunto a partir do capítulo introdutório do livro intitulado *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, de Colin Baker (2001), que apresenta um panorama sobre o tema bilinguismo, além de apresentar uma gama de possibilidades de classificação de indivíduos bilíngues oferecida pela Linguística. O objetivo da leitura desse texto foi problematizar, com os professores, a possível existência de uma idealização do conceito de *bilíngue*, promovendo, assim, a desestabilização de possíveis pré-conceitualizações. Saliento que esse é um dos objetivos da *Conversação* e também do *Conversational Round* e que a professora Cristina foi uma das poucas que leu o texto.

Antes de deixar a palavra circular, os professores foram convidados a representar criativamente, por meio de um gráfico, como seria o cérebro de um indivíduo bilíngue. Ao lado do desenho, havia um espaço para escrever qualquer comentário, em português ou inglês, que julgassem pertinentes para explicar suas ilustrações, conforme pode ser visto na *figura 4*:

Figura 4: O cérebro de uma pessoa bilingue



Fonte: Atividade e figura elaboradas pela autora.

Após essa representação imagética, apresentei aos professores um quadro frequentemente utilizado como guia de classificação de competências linguísticas criado pelo Conselho da Europa, denominado *Common European Framework of Reference (CEFR)*⁴⁵. Publicado em 2001, esse quadro propõe-se a ser um instrumento de política linguística e costuma ser utilizado tanto por aprendizes, quanto por profissionais envolvidos no ensino de línguas estrangeiras. Compreende, segundo Waldemar Martyniuk (2012), 38 línguas. O CEFR traz, para todas essas línguas, uma escala das competências linguísticas nas habilidades de fala, escrita, escuta e leitura em seis níveis, A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo o A1 o mais básico, e o C2, o mais proficiente. Embora não seja minha intenção adentrar-me nas discussões que problematizam o CEFR, saliento que estou ciente delas, ressaltando, principalmente, algumas das limitações apontadas pelo professor e pesquisador Daniel Coste⁴⁶ (*apud* MARTYNIUK, 2012) no tocante ao quadro: é simplificador, arriscando-se a homogeneizar e limitar as diferentes contextualizações; é questionável, quanto ao rigor científico, uma vez que as suas implicações são muito mais políticas e econômicas; e acaba sendo incontestável por se tratar de uma agência única

⁴⁵ Em português o CEFR é chamado de *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)*, mas, no presente trabalho, manterei a sigla em inglês e especificarei quando estiver sendo utilizada a versão em português.

⁴⁶ COSTE, Daniel. **Contextualizing uses of the Common European Framework of Reference for Languages**. Strasbourg, Council of Europe. 2007.

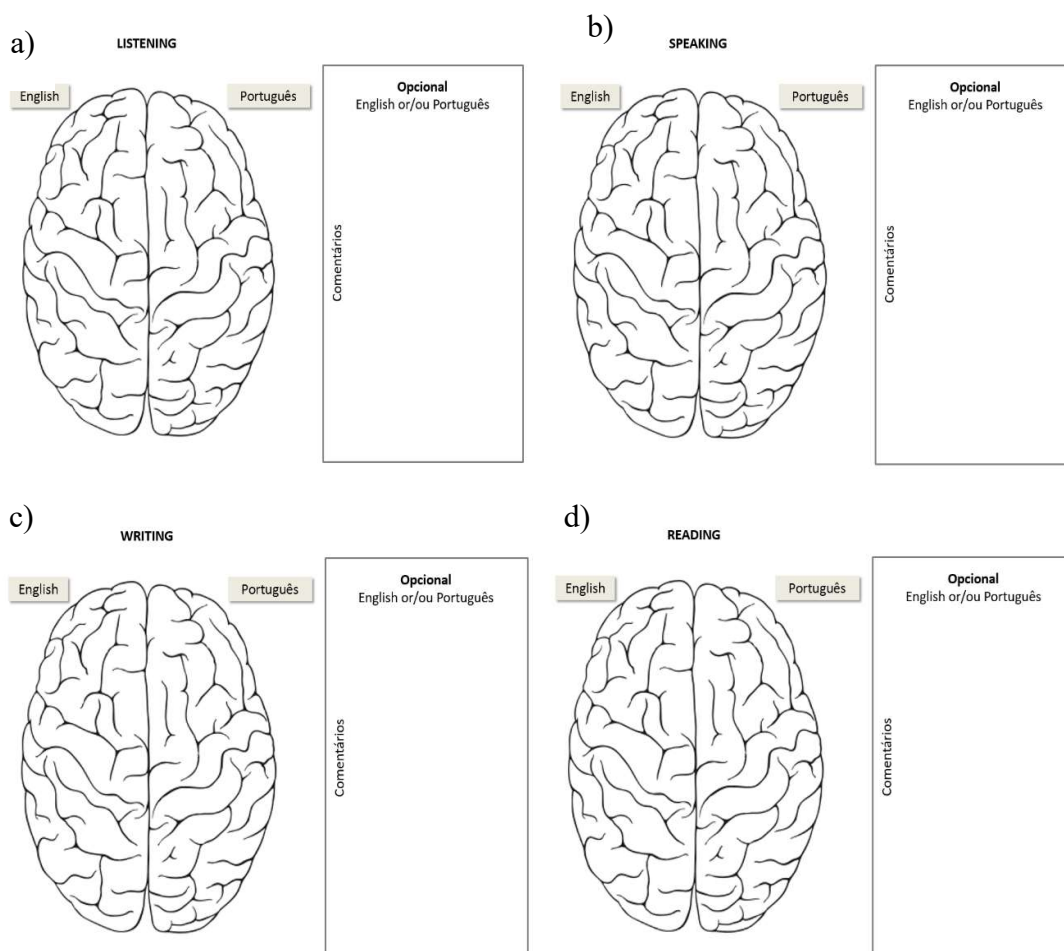
garantidora de uma desejável conformidade. A partir dessas problematizações, ressalto o saber psicanalítico à cerca do desejo de completude que permeia qualquer tentativa de abarcar a complexidade da linguagem, ao mesmo tempo em que ela não pode tudo recobrir: não há significantes suficientes para fazer falar o sujeito.

Dito isso, volto ao procedimento que escolhi adotar. O primeiro CEFR entregue aos professores foi relativo à proficiência em português⁴⁷. Lemos juntos as características do nível mais avançado (C2) da escrita e depois voltamos para um nível mais básico, o A2, e em seguida, para os níveis B1 e B2. O objetivo de abordar as habilidades linguísticas categorizadas em um quadro que serve de baliza para as certificações internacionais era o de promover a desidentificação dos professores com uma expectativa de proficiência em língua inglesa, levando-lhes à reflexão do quanto podemos ser faltosos na nossa própria língua materna. Conforme explicam Miranda e Santiago (2010), o destravamento das identificações é o ato de fazer furo no ideal coletivo cristalizado. Por exemplo, poderia ser o ideal de saber a língua tal qual um falante nativo “perfeito” daquela língua que se materializaria na proficiência em nível C2 do CEFR para todas as habilidades linguísticas.

A atividade seguinte consistiu em cada professor representar, a partir da imagem do cérebro, suas quatro habilidades linguísticas, tanto no inglês quanto no português. Na figura, foi especificado qual lado representaria qual língua e, ao lado da gravura, havia um campo no qual os professores poderiam tecer comentários, caso julgassem necessário, conforme pode ser visto na *figura 5*:

⁴⁷Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Grelha de autoavaliação. Disponível em: <<http://goo.gl/Ijn6ge>>. Acesso em 24 abril 2015.

Figura 5: Representação da autoavaliação das 4 habilidades linguísticas em português e em inglês.



Legenda: a) Escuta
b) Fala
c) Escrita
d) Leitura

Fonte: Atividade e figura elaboradas pela autora.⁴⁸

Ao permitir que o professor representasse suas habilidades linguísticas em ambas as línguas, apostei que seria um momento no qual o professor pudesse ter a chance de representar suas autoavaliações de forma lúdica e criativa.

⁴⁸ As representações da professora e as respectivas observações estão no Apêndice C.

Posteriormente, os professores foram questionados sobre quem estaria apto a julgá-los quanto à proficiência na língua inglesa, e o objetivo dessa conversa foi introduzir a questão da certificação, uma vez que essa também fazia parte da lista de demandas colocadas por alguns dos participantes do grupo durante a fase diagnóstica.

Ao final do encontro, entreguei uma cópia do CEFR em inglês⁴⁹ a cada ConColer e pedi-lhes que observassem as habilidades particularmente e buscassem se posicionar em cada uma delas, em português e em inglês, marcando cada posição no quadro da respectiva língua. As respostas referentes aos quadros deveriam ser entregues no encontro seguinte.⁵⁰

Figura 6: Atividade para autoavaliação das habilidades linguísticas em inglês e português tendo o CEFR como parâmetro

a) Read the two charts of the CEFR (Portuguese and English) and choose the cells that you think that fit better considering both languages.

e.g.:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening	Can understand basic words and short phrases.	Can understand phrases and short sentences.	Can understand the main points of a message.	Can understand extended speech.	Can understand detailed speech.	Can understand complex speech.
Reading	Can understand basic texts.	Can understand short texts.	Can understand texts.	Can understand extended texts.	Can understand detailed texts.	Can understand complex texts.
Spoken Interaction	Can interact in simple situations.	Can interact in simple situations.	Can interact in simple situations.	Can interact in simple situations.	Can interact in simple situations.	Can interact in simple situations.
Spoken Production	Can use simple phrases.	Can use simple phrases.	Can use simple phrases.	Can use simple phrases.	Can use simple phrases.	Can use simple phrases.
Writing	Can write a short message.	Can write a short message.	Can write a short message.	Can write a short message.	Can write a short message.	Can write a short message.

b)

English:	Portuguese:
Listening:	Listening:
Reading:	Reading:
Spoken Interaction:	Spoken Interaction:
Spoken Production:	Spoken Production:
Writing:	Writing:

Legenda: Tradução: a) Leia os dois quadros do CEFR (português e inglês) e escolha as células que você considera mais adequadas para ambas as línguas.
b) Escuta; Leitura; Interação Verbal; Produção Verbal; Escrita.

Fonte: Atividade e figura elaboradas pela autora.

⁴⁹Common European Framework Reference for Languages. Disponível em: <<http://goo.gl/6R4eI2>> Acesso em: 24 abril 2015.

⁵⁰ A autoavaliação da professora encontra-se no Apêndice F, item 1.

Ressalto que a distinção entre *produção oral* e *interação oral* está em que a primeira habilidade está relacionada à produção de falante individual. Já a segunda, envolve um interlocutor ativo, sendo aí necessária também a habilidade da escuta.

Para o terceiro *Conversational Round*, foram apresentadas duas perguntas⁵¹ para serem respondidas por escrito. O objetivo dessas perguntas foi deixar os professores falarem sobre essas questões a partir do que foi discutido até então. São elas:

Quadro 7: Perguntas propostas no CR-II para os professores responderem por escrito e retornarem no CR-III

	PERGUNTAS	TRADUÇÃO ^(*)
1)	<i>Você é bilíngue, my dear?</i>	Você é bilíngue, meu caro?
2)	<i>Select a situation where you can choose whether to use English or Portuguese. What is your language choice? Why?</i>	Eleja uma situação que você possa escolher usar o inglês ou português. Qual é a sua escolha? Por quê?

(*) a tradução não constava na atividade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

2.4.2.3 - *Conversational Round III (CR-III)*

O terceiro *Conversational Round* teve como objetivo fornecer aos professores uma possível avaliação de seus níveis linguísticos a partir de um teste de nivelamento disponibilizado gratuitamente no site da *Cambridge English*⁵², que foi elaborado para ser

⁵¹ As respostas da professora Cristina e respectivas traduções podem ser encontradas no Apêndice D.

⁵² Teste disponível em: <<http://www.cambridgeenglish.org/br/test-your-english/adult-learners/>>

um balizador sobre qual exame o candidato teria mais probabilidade de ser aprovado⁵³. O teste de nivelamento foi aplicado em um laboratório de informática, e cada professor teve acesso ao computador individualmente⁵⁴. Após o término do teste, cada professor foi convidado, se quisesse, a falar sobre seus resultados.

A classificação dos níveis apresentada pelo *site* está relacionada no *quadro 8*:

Quadro 8: Pontuação do teste de nivelamento para os exames de *Cambridge*

Pontuação	Teste de <i>Cambridge</i> recomendado
6 a 10	<i>Cambridge English: Key (KET)</i>
11 a 12	<i>Cambridge English: Key (KET)</i> ou <i>Cambridge English: Preliminary (PET)</i>
13 a 15	<i>Cambridge English: Preliminary (PET)</i>
16 a 17	<i>Cambridge English: Preliminary (PET)</i> ou <i>Cambridge English: First (FCE)</i>
18 a 19	<i>Cambridge English: First (FCE)</i>
20 a 21	<i>Cambridge English: First (FCE)</i> ou <i>Cambridge English: Advanced (CAE)</i>
22	<i>Cambridge English: Advanced (CAE)</i> ou <i>Cambridge English: Proficiency (CPE)</i>
23 a 25	<i>Cambridge English: Proficiency (CPE)</i>

Fonte: *Cambridge English - Test your English*. Disponível em: <<http://goo.gl/GLwRpc>> Acesso em 15 Maio 2015 (*adaptado*).

Após a discussão sobre os resultados, apresentei ao grupo alguns livros que são utilizados para a preparação de candidatos aos Exames de *Cambridge*. Em seguida discutimos a necessidade de se manter o contato com os idiomas, seja ele o materno, ou o estrangeiro. Essas discussões foram colocadas ao grupo porque, no encontro anterior, outra professora

⁵³ Considerando-se que esse teste também se baliza pelo CEFR, podemos inferir que muitas das críticas feitas a um se aplicam ao outro, mas como não é o objetivo dessa dissertação entrar nas questões políticas e econômicas desses exames, me atarei a tecer um pequeno comentário que foi abordado com o grupo ConCol antes de discutirmos sobre os resultados: o teste de nivelamento consiste de apenas 25 questões de múltipla escolha e ele não contempla as habilidades linguísticas de escuta, fala ou escrita; já o teste de *Cambridge* aborda todas essas habilidades. Isso pode tornar o resultado do teste de nivelamento duvidoso, ou a necessidade do exame questionável. Se um teste de nivelamento dessa natureza é capaz de apontar o provável nível do candidato, qual a necessidade de submeter ao teste oficial?

⁵⁴ O resultado do teste feito pela professora está disponível no Apêndice F, item 2.

havia apresentado surpresa quando mencionei e exemplifiquei casos em que é possível esquecer até mesmo o idioma materno caso não haja contato com ele por muito tempo. Essa discussão poderia também elucidar a necessidade de se manter em contato com a língua inglesa para manutenção ou aprimoramento das habilidades linguísticas. Para tanto, apresentei dois vídeos disponibilizados no *Youtube*⁵⁵ que abordavam essa questão. Também apresentei o vídeo de uma criança bilíngue⁵⁶, que alterna o uso das duas línguas sem, aparentemente, fazer distinção entre elas. O objetivo deste vídeo foi ilustrar o bilinguismo adquirido ainda na infância e o quanto a fronteira entre as línguas pode ser muito tênue.

Vale considerar que, embora esses vídeos possam ser identificados como instrumentos para se ensinar algo, esse não foi o propósito, assim como também não foi esse o propósito de nenhuma das atividades e tópicos discutidos. O objetivo primeiro foi trazer novos significantes para os *Conversational Rounds*, de maneira a proporcionar a possibilidade de novas identificações. Da mesma forma as questões relacionadas no *quadro 9* foram propostas aos *ConColers* ao final do terceiro *Conversational Round*, as quais solicitei que fossem retomadas no próximo encontro.⁵⁷

⁵⁵ Os títulos dos referidos vídeos são: “*Are you losing your mother tongue?*” e “*You Can Even Lose Your Native Language in 10 Days!*”. Em português, respectivamente: “Você está perdendo sua língua materna?” e “Você pode perder a sua língua materna em 10 dias!”

⁵⁶ O título do vídeo é: “*3 year-old bilingual child switching between English and Portuguese.*” Em português: Uma criança de 3 anos que alterna sua fala entre inglês e português.

⁵⁷ As respostas da professora Cristina e respectivas traduções podem ser encontradas no Apêndice E.

Quadro 9: Perguntas propostas no CR-III para os professores responderem por escrito e retornarem no CR-IV

	PERGUNTAS	TRADUÇÃO ^(*)
1)	<i>Do you think that being fluent is connected to any of the CEFR levels? Is it possible to be fluent without having achieved the C2 yet?</i>	Você acha que ser fluente está relacionado com algum dos níveis do CEFR? É possível ser fluente sem ainda ter alcançado o nível C2?
2)	<i>What's the CEFR level that you want to achieve (up to when)? Why?</i>	Qual é o nível do CEFR que você quer alcançar, e até quando? Por quê?
3)	<i>Do you want to get any language certificate?</i>	Você quer obter um certificado de línguas?
4)	<i>Think of the English level that you were when you started teaching. How much have you improved since then?</i>	Pense no nível do seu inglês quando você começou a ensiná-lo. O quanto você aprimorou desde então?

(*) a tradução não constava na atividade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

2.4.2.4 - Conversational Round IV (CR-IV)

No quarto *Conversational Round*, retomamos as pontuações que os participantes obtiveram no teste de nivelamento e discutimos sobre as terminologias *fluência* e *precisão linguística* no uso da língua. Apresentei também o teste para certificação de professores de língua inglesa chamado *Teaching Knowledge Test (TKT)*, por ser esse um tipo de teste para a certificação dos conhecimentos relacionados ao ensino da língua inglesa, e, portanto, é recomendável que o candidato já tenha proficiência intermediária, de pelo menos nível B1, na língua.⁵⁸ Ao final, solicitei que escrevessem sobre o papel da

⁵⁸ No Brasil já está sendo pilotado um exame desenvolvido para a avaliação do professor brasileiro, o *Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE)*. Ele faz parte de um projeto da equipe do professor Douglas Consolo, da UNESP.

formação continuada na aprendizagem e manutenção da língua, porém, nenhum professor atendeu a esse pedido, o que também foi registrado nas notas de pesquisa, uma vez que o mal-estar na escrita também fazia parte da problematização da mesma.

Recapitulando, a presente pesquisa se dividiu em três fases, sendo elas: 1) diagnóstica; 2) *Conversational Rounds*; e 3) análise de dados. Nessa última fase foram selecionados os recortes dos dizeres da professora Cristina, atentando-me à noção de significação em psicanálise e os quatro discursos de Lacan para tratá-los. Isso quer dizer que a tentativa de falar algo sobre a professora Cristina implica em ter como pressuposto que o significado do que é dito por ela, e por mim, não está nos significantes, mas no que desliza entre eles.

Assim, na terceira fase da pesquisa, retorno aos dizeres da professora Cristina, não apenas pelo exercício da transcrição dos dizeres nos *Conversational Rounds*, mas principalmente um retorno a eles com o olhar na cadeia de significantes simbolizados pela professora Cristina, simbolização essa que é determinada pelo seu inconsciente. Para tanto, volto aos dizeres da professora à luz dos quatro discursos de Lacan, buscando exemplificar os posicionamentos da professora quanto ao ser bilíngue nas suas relações sociais, atentando para a sua singularidade. Por se tratar, então, da fase da análise dos dados, essa fase está descrita em um capítulo à parte, ao qual denominei *Après-coup*.

3 -Terceira fase – O *Après- coup*

Uma ostra que não foi ferida não produz pérolas.

Rubem Alves

Nesta terceira fase da pesquisa retornei ao *corpus* constituído pelos dizeres dos professores em torno da temática *bilinguismo*. Esse retorno implica em compreender que a significação desses dizeres estará no que desliza entre os significantes que advieram na *circulação da palavra*, portanto só pode ser vislumbrado em um momento posterior, ou seja, no *après-coup*.

Neste capítulo apresento minha análise sobre os posicionamentos da professora Cristina, mais especificamente sobre seus posicionamentos como sujeito bilíngue, atentando para as suas falas e para o que vai além dela, isto é, para o discurso sem palavras, que são os laços sociais nos quais o sujeito se constitui. O objetivo deste capítulo é buscar a significação que se dá entre os dizeres do sujeito e implica em reconhecer que essa não tem a pretensão de verdade, uma vez que sempre pode haver outra interpretação e a verdade, conforme ressalta Lacan, “dizê-la toda não se consegue (...) é impossível” (LACAN, [1966] 2003, p.508).

Atento então para os princípios estabelecidos por Pereira (2012) para o norteamento de pesquisas em psicanálise em contextos educacionais, que sugere que partamos das perguntas básicas: quem fala? Como fala? De onde fala? O que fala? Esses princípios me possibilitaram olhar para os dizeres da professora Cristina, e especular em quais laços ela se constitui, ou não, como sujeito bilíngue, mais especificamente com relação à fala e à

escrita. Começo então por uma descrição da professora cujos dizeres são analisados neste capítulo.

A professora, cujo pseudônimo Cristina foi por ela mesma escolhido, é brasileira, licenciada em *Letras Inglês e Português e respectivas literaturas*, leciona língua inglesa na rede pública e em um curso de línguas. Em 2014 participou do curso de formação continuada *Educonle* e em 2015 ingressou no *ConCol*. Demonstrou comprometimento com a formação continuada, conforme indicado pela sua frequência e participação nos encontros, e com sua atuação profissional manifesta em seus questionamentos e inquietações quanto à própria prática pedagógica. Poucos dias antes do segundo *Conversational Round*, Cristina enviou uma mensagem ao grupo justificando possível ausência ao encontro devido a problemas de saúde na família. Para minha surpresa, no dia do encontro, Cristina estava lá. “Eles melhoraram e pude vir”, disse ela. Cristina é casada, tem dois filhos, reside e trabalha em uma cidade que fica a mais de 50 km de Belo Horizonte, e não recebe nenhuma ajuda de custo para sua locomoção.

Ao longo dos encontros pude observar indícios de transferência entre mim e Cristina, o que é fundamental para o estabelecimento de um lugar do qual o pesquisador possa especular algo sobre as manifestações subjetivas do pesquisado. Exemplos dessa transferência: Cristina sempre se apresentou prestativa e participativa. Ofereceu-se para me ajudar com os folhetos e o computador. Após o primeiro *Conversational Round*, no qual a palavra circulou em torno do tema *bilinguismo do professor e sua relação com a língua inglesa*, Cristina se mostrou interessada em participar da pesquisa e se ofereceu para ajudar no que fosse preciso.

Essa apresentação preliminar de Cristina nos ajuda a criar uma imagem dessa professora, estando ciente que ela não a define, sendo então apenas uma possibilidade de descrevê-la e apresentar alguns contextos sociais nos quais ela se enlaça: família, escola regular, curso de língua, e o ConCol.

3.1 - Cristina e a Fala

Após a apresentação do projeto dessa pesquisa ao grupo, demos início à conversa sobre o tema bilinguismo a partir de um episódio que havíamos vivenciado no grupo minutos antes de começarmos o primeiro *Conversational Round*. Esse episódio se passou no momento do intervalo, quando lanchávamos e dávamos, informalmente, as boas-vindas aos *ETAs* recém-chegados ao Brasil.

Após alguns minutos de conversa, indaguei Cristina se ela se considerava bilíngue. Vejamos como ela disse a partir do recorte R-01:

R - 01

224) CR-I	Ara: Você é bilíngue? ((pergunta rápida e direta interrompendo a fala de Cristina))
225) CR-I	Cristina: Sim.
226) CR-I	Ara: Alguém aqui não se acha bilíngue?
227) CR-I	Vários professores: Eu ((inclusive Cristina))
228) CR-I	Sophia: Se você não se acha? Se ele não se acha, eu também não me acho
229) CR-I	Cristina: Não::::: ((risos - muitos falando ao mesmo tempo))
230) CR-I	Ara: Pera aí: um de cada vez: senão não acompanho. Pera aí.
231) CR-I	Diana: Eu não me acho bilíngue não.
232) CR-I	Ara: Pera aí, vamos[inc.] ((Cristina)) você se acha bilíngue ou não?
233) CR-I	Cristina: Eu sou segura pra falar inglês // tenho medo não

Vemos que Cristina, de início, se posiciona como bilíngue, porém, logo em seguida, quando direcionei essa questão para todo o grupo, ela nega essa posição. Diante dessa negação, indaguei novamente se ela se considerava, ou não, bilíngue, e na segunda resposta e ela se coloca como “segura para falar inglês”.

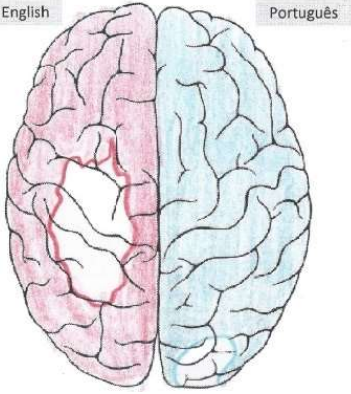
Isso posto, e partindo do pressuposto que a significação dos dizeres está justamente no que desliza entre um significante e outro, notamos que o que é dito pelo sujeito está em

algo que lhe escapa e que não está nas palavras. Assim, se considerássemos apenas os dizeres das *linhas 225/CR-I* e *227/CR-I*, não conseguiríamos chegar a uma conclusão se Cristina se considera ou não bilíngue, pois uma fala nega a outra.

Há também a possibilidade de que a negação da sua condição de bilíngue tenha sido um ressoar da fala do grupo; contudo, ao ser diretamente interpelada pela segunda vez, a professora especifica que na *fala* ela se sente segura. Isso pode indicar um atravessamento, em seu dizer, tanto da minha interpelação, quanto dos dizeres do grupo, desestabilizando sua segurança a qual ela tenta retomar em seguida quando especifica que é na fala que ela se sente segura.

Esse *afetamento* do sujeito pela linguagem pode ser notado, também quando ela diz: “tenho medo não” (*linha 223/CR-I*). Aqui, na negação de sua afirmação, algo também pode estar lhe escapando ao tentar se significar. Teria ela medo, ou não? Considerando-se que a significação de um dizer não deve ser atrelada ao que é dito, seria mesmo a professora Cristina segura para falar inglês? Vejamos sua representação imagética da sua habilidade de fala na *figura 7*.

Figura 7: Representação da habilidade de falar nas línguas inglesa e portuguesa produzida no CR-II

Fala	Observações da professora	Tradução
<p style="text-align: center;">SPEAKING</p> 	<p><i>I speak too much and feel so comfortable on speaking about the things I know.</i></p> <p><i>I have to improve my English but I don't worry about make mistakes.</i></p> <p><i>That's why the white part is in the center.</i></p>	<p>Eu falo muito e me sinto confortável em falar sobre as coisas que sei. Eu preciso melhorar meu inglês, mas eu não ligo de cometer erros. É por isso que deixei uma parte em branco ao centro.</p>

Fonte: Elaborado e traduzido pela autora

Em sua representação, Cristina aponta sua habilidade de falar marcada por uma falta ao deixar espaços em branco, tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa. No texto explicativo da imagem, Cristina relaciona esses espaços à sua necessidade de melhorar, uma vez que, segundo o que diz, ela comete erros, ainda que evidenciando que eles não a incomodam.

Se partimos, então, da concepção de que os dizeres da professora Cristina são efeitos dos laços em que ela está inserida, temos que a oscilação entre esses dizeres nos apontam para posicionamentos possivelmente distintos e que interferem na sua relação com a habilidade de falar em língua inglesa. Ao se dizer segura para falar, Cristina se posiciona como mestre da língua, e nessa relação, não importa se sabe ou não falar, mas sim, que a fala lhe sirva. Contudo, ao aperceber-se de sua falta, meu palpite é que isso aponta para uma postura queixosa, que é característico do *discurso da histérica*.

A respeito do medo, Cristina já o havia mencionado no início do primeiro *Conversational Round*. Vejamos no R-02:

R - 02

19) CR-I	Ara: O que vocês acharam da presença deles no lanche, sobre a postura deles no português? O que que vocês acharam?
20) CR-I	Cristina: A mesma que as pessoas têm quando falam inglês.
21) CR-I	Diana: é:::
22) CR-I	Ara: Como que é a mesma?
23) CR-I	Cristina: Medo, trava. “Não quero falar.”
24) CR-I	Diana: é:::
25) CR-I	Cristina: A x ((ETA)) falou: AH não:::
26) CR-I	Ara: tá na hora de ir embora
27) CR-I	Cristina: tá na hora de ir embora. Né:: dá vontade de fugir, né? É a mesma sensação de que tem esse medo, tem de inglês tem ela tem de português também.
28) CR-I	[inc]: é:::
29) CR-I	Emrich: [inc.] perto de falante nativo.
30) CR-I	Marina: é a mesma /é a mesma coisa que acontece com a gente.
31) CR-I	Cristina: então a gente tem que se crucificar? Não. Né? Que é: medo comum entre todas as pessoas que não falam o idioma onde ela está.

Pelos dizeres das *linhas 20/CR-I, 27/CR-I e 31/CR-I*, temos que Cristina atribui aos falantes de língua estrangeira o “medo” e a “trava” e, se compreendermos essa manifestação como *inibições* do sujeito diante do que lhe é estranho, podemos relacioná-las à *angústia*⁵⁹, uma vez que para Freud ([1926]2014) há um laço entre ela e o medo. Notamos que, para Cristina, essas inibições, além de destituírem sujeitos do lugar de falantes, (*linha 23/CR-I*) os impulsionam em busca de um lugar supostamente menos angustiante (*27/CR-I*).

Podemos perceber, então, que esse lugar estranho/estrangeiro não se resume a uma delimitação geográfica, pois ao nos referirmos ao inglês como língua estrangeira, já lhe atribuímos esse predicado de estranheza. Considerando-se que Cristina faz parte do grupo

⁵⁹ Vale ressaltar que a angústia para Freud, “tem uma inconfundível relação com a expectativa: é a angústia de algo. Nela há uma característica de *indeterminação e ausência de objeto*” (FREUD, [1926] 2014, p. 114, *itálico no original*), isto é, é a angústia da castração; já para a psicanálise lacaniana o afeto da angústia “não é sem objeto” (LACAN, [1962] 2005, p 101), sendo a angústia um afeto que se manifesta diante daquilo que falta ao Outro.

de pessoas que falam inglês, temos que ela estará também sujeita às inibições e angústias, ainda que se coloque como segura para falar, e que não tenha que “se crucificar” por causa de inibições que são comuns a todos que estão deslocados (*linha 31/CR-I*).

Mas para onde fugiria esse sujeito? Uma possível resposta encontra-se na sua explicação da representação imagética da sua habilidade da fala (*figura 7*), da qual Cristina diz: “Eu falo muito e me sinto confortável em falar sobre as coisas que sei”. Temos então que Cristina associa a sua segurança para falar ao que é lhe é sabido, portanto, ao que lhe é familiar. Esse é, portanto, um lugar de segurança. Isso nos leva a conjecturar a respeito de quais circunstâncias a segurança ao falar da professora pode ser observada e onde ela é desestabilizada e, para tanto, olharemos para alguns contextos mencionados durante os *Conversational Rounds* nos quais Cristina estabelece laços sociais.

No *quadro 10* apresento e destaco os lugares sociais nos quais Cristina se coloca, ou não, como falante de inglês, e acrescento o ConCol como o quarto lugar social, pois nele, efetivamente, tive várias oportunidades observá-la falando em inglês e em português.

Quadro 10: Relações sociais – Professora e o Outro

Lugar social	Outro	Sujeito bilíngue (na fala)
Professora	Alunos da escola regular	Sim/Não
	Alunos do curso de inglês	Sim
Mãe	Filhos	Não
Prima	Primos	Sim
ConColer	ConColers/colaboradores	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Nas próximas quatro subseções apresento recortes dos dizeres da professora Cristina referentes à sua habilidade de fala em diferentes laços sociais.

3.1.1 - Professora

Ao observar o *quadro 10*, vemos que Cristina, enquanto professora de inglês, se posiciona de maneiras distintas, dependendo do contexto em que leciona. Considerando-se que a professora é segura para falar, por que ela não o faz regularmente na sala de aula da escola regular? Quem é o Outro que a destitui de seu lugar de segurança? Vejamos o recorte R-03:

R-03

84) CR-I	Cristina: Tudo que acontece na escola regular hoje que é em outro horário é pegado no horário do inglês.
85) CR-I	Diana: É:: Verdade
86) CR-I	Emrich: O inglês não retém o aluno.
87) CR-I	Cristina: Ah, vai ter uma palestra ali, a não vai não que a professora de inglês leva, né:: vai não vai dar um recado, vai na aula de inglês, entendeu? Ou então se
88) CR-I	Ara: E isso afeta vocês?
89) CR-I	Cristina: Sim.
90) CR-I	Lourdes: Mas você não tem o direito de dizer sim ou não?
91) CR-I	Cristina: Às vezes não.
92) CR-I	Emrich: Não / tem, mas na escola privada eu não diria não.
93) CR-I	Cristina: Existe um preconceito
94) CR-I	Emrich: Eu não diria não.
95) CR-I	Diana: É:: porque
96) CR-I	Cristina: Uma falta de valorização, uma falta de conscientização, valorização do inglês na escola regular. A discriminação é muito grANde. Nós somos questionados. Eu pelo menos sou questionada dia a dia né, é: “Por que que eu tenho que estudar inglês aqui? A minha primeira aula é / a importância de estudar inglês pro aluno. Mesmo assim eles questionam o ano inteiro: “EU não vou pros Estados Unidos, eu não quero inglês [inc.]”
97) CR-I	(...)
98) CR-I	Cristina: Entendeu? Então assim, ao passo que nessa semana duas alunas chegaram perto de mim: “oh professora, volta a falar só inglês com a gente. Tava tão bom.” Porque ano passado com o Educonle eu comecei a fazer isso, e até agora eu não voltei.
99) CR-I	Ara: E por que você não fazia antes?

100) CR-I	Cristina: Porque eu não sabia que dava certo. E não há receptividade não, tá? A indisciplina numa sala com 40 alunos, ela existe ela é gritante então uma vez que eu estou comunicando com um aluno num idioma que ele não tá entendendo, ele desmotiva, ele não tá prestando atenção, ele tá prestando atenção mas ele não tá entendendo nada. Então ele dispersa. O aluno dispersou, ele começa a atrapalhar a aula. Ele atrapalhou minha aula, eu preciso voltar ele pra ela. Então a dificuldade de aplicar a língua de fato na escola regular é essa: pro meu ponto de vista, os alunos não entendem.
101) CR-I	Ara: A relação sua com a língua é diferente da relação deles com a língua?
102) CR-I	Cristina: Sim.
	(...)
105) CR-I	Cristina: Sim, eu acho que sim. Porque eles dispersam. Eles:: não são todos os que querem e os que querem prestam atenção, e quem quer, quer tudo, né, e os que não querem, não querem nada. Mas os que não querem que atrapalham.
	(...)
111) CR-I	Ara: E por que você aprendeu inglês?
112) CR-I	Cristina: Porque eu sempre gostei. Eu eu quis. Eu pedi minha mãe para estudar. Eu troquei o meu curso, entendeu? Minha mãe não pagava. Eu eu eu cuidava da filha da dona pra poder ganhar meu curso. Então foi uma coisa que eu lutei.
	(...)
114) CR-I	Ara: Mas você tinha algum objetivo para fazer com isso que você amava tanto?
115) CR-I	Cristina: Não. Não.
116) CR-I	Ara: Era só o aprender?
117) CR-I	Cristina: Eu gostava.
	(...)
265) CR-I	Cristina: (...) Então assim, e o Estado não exige que você seja/ fluente/ ou que você busque alguma coisa. Isso que nós estamos fazendo aqui o Estado não é grato em momento algum

Pelo recorte R-03, podemos observar pelo menos três instâncias com as quais Cristina se relaciona enquanto professora de uma escolar regular do ensino público: os alunos, a direção da escola e o Estado.

Nesses dizeres, Cristina apresenta seu mal-estar quando se queixa do não reconhecimento da direção da escola (*linhas 84, 87,93 e 96/CR-I*) que ocupa o seu horário de aula com

outras atividades; de seus alunos (*linhas 96, 100 e 105/CR-I*), que também não correspondem ao seu desejo de sua disciplina ser reconhecida; e do Estado (*linha 265*), que não lhe é grato, pois não valoriza sua formação continuada voluntária. Observo, então, uma professora que deseja ser compreendida, mas que se frustra, pois supõe que o Outro saiba da importância de seu trabalho e sua dedicação, mas o que o Outro lhe oferece como resposta não a satisfaz.

Como característica do *discurso da histórica*, a queixa aponta para o mal-estar gerado pela incompletude de gozo que se simboliza em fazer(-se) desejar. Mais especificamente, na relação do sujeito com o Outro, o que causa seu desejo não é simbolizável, mas faz com que ela busque nesse Outro esse saber sobre si. Temos que nesse discurso, o Outro é instituído como o produtor da cadeia de significantes (S2 – saberes não sabidos) sobre o sujeito, mas ele não o sabe, e isso gera o mal-estar do laço. Essa é a verdade que sustenta esse discurso e que não se assegura em nenhuma representação, como, por exemplo, a de sua segurança para falar em inglês, mas ainda assim é causa de seu desejo. Assim, qualquer que seja o significante sobre ela que o Outro produza, ele será o resultado de um significante para outro significante e, por isso, sua verdade será sempre um objeto velado, não especulável, marcado pelo vazio. Diante das tentativas de que o Outro a reconheça, a histórica o seduz através de um jogo de imagens de si, mas o que logra é apenas o ressaltar de sua incompletude, por isso ela se queixa atribuindo ao Outro a responsabilidade de sua incompletude.

Mas não é somente sustentada na verdade do que não é representável (objeto a) que Cristina goza⁶⁰. Ela também goza na suposição de que sabe a verdade, por exemplo, quando diz que na sua primeira aula ela apresenta para seus alunos a “importância de estudar inglês” (*R-03/linha 96/CR-I*). É nessa verdade que Cristina relata sustentar sua prática pedagógica. Assim, embora ela espere que seus alunos se envolvam na aprendizagem, o que ela tem de retorno são alunos que a “questionam o ano inteiro” (*R-03/linha 96/CR-I*).

⁶⁰Lembrando que o gozo não necessita ser uma experiência prazerosa.

Nessa relação que se pretende educar sustentando-se em uma verdade única, a da importância do inglês, remete-nos ao *discurso da universidade*. Nele, o outro sobre qual a professora age é tratado como objeto que deseja governar. Contudo, o que esse laço produz são sujeitos barrados, sujeitos produtos de um mal-estar. Entretanto, aqueles que não aceitam entrar nesse laço, se subvertem e apontam ao governante do laço que, sobre eles, não governarão. Dizendo de outro modo, aqueles que não aceitam ser tratados como objetos alienados ao gozo do outro, ou seja, ao gozo dos que se sustentam na suposta verdade da importância da aprendizagem do inglês, se recusam a aprender. Esses alunos, ao confrontarem a professora, aparentemente, não demonstram desejo de aprender, confrontando a verdade desse laço, o que frustra a professora. Há, então, um giro para o *discurso da histórica* e ali a professora se queixa.

Por outro lado, aparentemente não foi a importância do inglês a verdade que motivou a professora Cristina a aprender inglês, e sim o seu desejo (*R-03/linhas 112 a 117/CR-I*). Cabe ressaltar que, essas possíveis verdades apontam para diferentes estruturas de laços sociais, sendo a primeira, a verdade do *discurso da universidade*, e a segunda resultante de um do *discurso da histórica*, que é o laço social que possibilita que o sujeito produza movido pela sua falta.

O giro discursivo também acontece assim que a professora se queixa por ser questionada, quando seus alunos marcam a *falta de sentido* na aprendizagem da língua inglesa sustentada na sua importância, uma vez que eles não irão aos Estados Unidos (*R-03/Linha 96/CR-I*). Cristina, no entanto, salienta a interpelação de duas alunas que a procuraram e pediram para que ela voltasse a falar em inglês. Vale frisar que quando essas alunas a procuraram elas não solicitaram esse retorno sustentando-se na verdade da importância do inglês, e sim justificando ter sido uma experiência prazerosa. Aqui temos alunos que dão indícios de um desejo por uma aprendizagem guiada pelo prazer e não pela necessidade, assim como o foi para a própria professora, e isso a contradiz duplamente, pois além de demonstrarem que querem, eles o querem não pela importância funcional da língua.

Temos então o produto do *discurso da universidade*: sujeitos subversivos que não aceitam a posição de objetos. Por outro lado, se a posição subversiva do sujeito indica o mal-estar

do *discurso da universidade*, podemos inferir que o *silenciamento* da professora compreendido pela sua atitude não falar regularmente em inglês com seus alunos da escola regular, também pode ser um indício de uma posição subversiva da professora à verdade de que inglês se ensina pela sua importância, verdade essa reproduzida na sala de aula e que não sustenta o seu ensino nem a aprendizagem.

Como podemos ver ainda no recorte R-03 (*linha 98/CR-I*), por um determinado período, após ter cursado o Educonle, Cristina passou a falar inglês na sala de aula, pois havia se dado conta de que isso era possível. Assim, temos que, tendo o sujeito deixado de falar em inglês, surgem indícios de giros discursivos, ora para o *discurso da histórica* que se queixa, ora para o *discurso do mestre* que quer governar e controlar a indisciplina que é “gritante” e, para isso, aciona o idioma que ela supõe que eles entendem para lhe obedecer e fazê-los voltar para a aula, (*linha 100/CR-I*). E assim, o mal-estar vai sendo nomeado por uma cadeia de significantes atribuídos aos alunos: eles não entendem, por isso dispersam e atrapalham.

No próximo recorte (R-04), retomamos o questionamento quanto ao serem professores bilíngues.

R-04

244) CR-I	Ara: Então você acha que o professor de inglês, ele necessariamente é bilíngue? (...)
261) CR-I	Cristina: e nem é saber, por exemplo, eu tenho colegas que estão na sala de aula, o cara formou em letras também, mas nunca estudou inglês
262) CR-I	Emrich: Nunca [inc.]
263) CR-I	Cristina: Não sabe não, nem falar
264) CR-I	Ara: Mas ele formou em inglês sem língua inglesa, oh, formou letras inglês ou não?
265) CR-I	Cristina: é porque em faculdade particular igual né onde eu me formei, eu formei letras português e literatura. Não tem é a diferença. Então assim, e o Estado não exige que você seja/ fluente/ ou que você busque alguma coisa. Isso que nós estamos fazendo aqui o Estado não é grato em momento algum (...)
267) CR-I	Cristina: Ce entende? Não tem nenhuma valorização. Então quer dizer, é existem vários professores no Brasil dando aula de inglês e que não sabem fa/ não sabem o verbo to be.

(...)	
283) CR-I	Cristina: Nenhum professor de inglês fala inglês [inc.]

Na *linha 261/CR-I*, Cristina direciona nosso olhar para o caso de um professor que se formou em Letras, mas que nunca estudou inglês. Diante disso, surgiu-me a dúvida quanto à formação desses professores e busquei esclarecer se ele tinha formação em língua inglesa. Diante desse questionamento, a professora além de se colocar como exemplo para responder pela formação do colega, ela produz um ato falho⁶¹ e se apresenta como sendo formada em Letras Português e Literatura, omitindo sua formação em língua inglesa. Essa ocorrência nos permite vislumbrar outra possibilidade para seu *silenciamento* com referência ao inglês: sua identificação à representação social da não necessidade de ser fluente nessa língua para assumir o papel de professora em escolas públicas, uma vez que o “Estado não exige que você seja fluente” (*linha 265/CR-I*) e também porque “nenhum professor de inglês fala inglês” (*linha 283/CR-I*). Cristina, no entanto, se equivoca, pois além de ser certificada para ensinar língua inglesa, ela já conseguiu se expressar “só em inglês” em sala de aula da escola regular pública.

Com relação ao outro contexto de ensino no qual a professora também está inserida, o curso livre de idiomas, nele Cristina fala inglês. Examinemos então o recorte R-05 para tentarmos identificar qual seria então a verdade (meia-verdade) que sustenta o laço da professora Cristina com esse outro grupo de alunos.

R-05

332) CR-I	Cristina: mas [inc.] coisa né, não adianta também querer ser bilíngue e não estudar, né?
(...)	
336) CR-I	Cristina: Mas estudar é fazer um curso mesmo
(...)	
375) CR-I	Ara: Mas por que o espaço do cursinho ele exige isso? O que que ele tem de diferente da sala de aula regular?
376) CR-I	Chinha: porque o cursinho quer ensinar falar mais
377) CR-I	Diana: [inc.]
378) CR-I	Cristina: porque ele tá pagando para falar
379) CR-I	Diana: É:::
380) CR-I	Cristina: [inc.]

⁶¹ Sobre *atos falhos*, ver nota 27 na página 40.

381) CR-I	Ara: mas ele((Emerich)) trabalha na escola particular, não trabalha? Lá também você tá pagando.
382) CR-I	Cristina: não, lá ele paga ele paga o pacote, né? O inglês é uma das matérias
383) CR-I	Diana: É::
384) CR-I	Cristina: [inc.] a escola regular.
385) CR-I	Ara: Então o professor entra pra escola regular, seja ela pública ou privada, sabendo-se que existe um contrato ali que os pais não vão exigir isso do aluno porque não está pagando exatamente por isso?
386) CR-I	Cristina: É. A cultura é essa.

Segundo a professora Cristina, para ser bilíngue é necessário que se estude, e estudar inglês é “fazer um curso mesmo” (*linhas 332 e 336/CR-I*). Ao usar o advérbio “mesmo” a professora parece conferir ao curso a única legitimidade de espaço de aprendizagem. Ela justifica o resultado da aprendizagem nesse espaço ao fato do aluno estar pagando para isso (*linha 378-CR-I*). Ora, se é o pagamento que confere a legitimidade da aprendizagem ao instituto privado de línguas, a indaguei sobre a condição dos alunos do ensino regular da rede privada, que não são alunos do curso de idiomas, mas que também pagam para estudar. Segundo seus dizeres, embora os pais paguem, há ali uma cultura na qual eles não têm a expectativa de que seus filhos aprendam.

Temos que diante da contradição da relação pagamento/aprendizagem, que algo aí não está dito, mas que move esse discurso. O Outro, representado na cultura, destituiu o espaço da escola regular como um lugar de aprendizagem, seja ela pública ou privada. Além disso, esse laço silencia não apenas o aluno, mas também os professores. Esse laço que enquadra o gozo dos sujeitos é o *discurso da universidade*, que pretende produzir sujeitos que se conformam com o saber universal. Contudo, o que produzem são sujeitos que buscam outros saberes e subvertem essa ordem, seja através do aluno que manifesta seu desejo de querer falar, seja pelo professor que, inconformado, busca mais formação na tentativa de se significar nesse espaço onde ele é continuamente silenciado.

Porém, Cristina não se silencia em inglês apenas na relação com seus alunos da escola regular. Na sua relação com seus filhos, a língua portuguesa é a que lhe serve. Qual seria,

então, a possível razão de ela não falar em inglês com seus filhos? Passemos então para a análise de seus dizeres sobre esse laço.

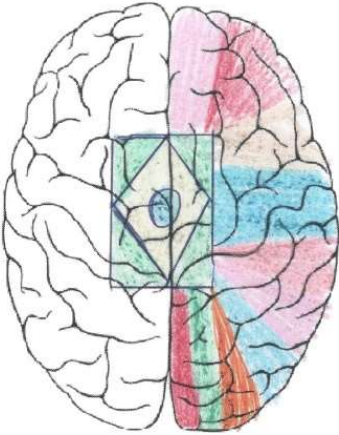
3.1.2 - Mãe

Na relação que Cristina estabelece com seus filhos, temos indícios de que seus diálogos são estabelecidos praticamente só na língua portuguesa. Vejamos os dizeres do recorte R-06 e posteriormente sua representação imagética do cérebro de uma pessoa bilíngue feita no segundo *Conversational Round*, sobretudo suas observações sobre ela, apresentadas na *figura 8*.

R - 06

218) CR-I	Cristina: O meu marido me cobra: como você não fala inglês em casa com os meninos? PORQUE você não fala inglês com os meninos?
(...)	
223) CR-I	Cristina: (...) Então meu marido me questiona: Cristina, por que você não fala em inglês? Eu não te vejo falando em inglês com os meninos. Em casa eu não uso.

Figura 8: Representação do cérebro de uma pessoa bilíngue feita pela professora Cristina

O cérebro bilíngue	Observações da professora	Tradução
	<p>Flag- Origin – Idioms – Native language Color – other languages No color – other body functions</p>	<p>Bandeira – Origem – Idiomas – Língua materna / Cor – outras línguas / Sem colorir - Outras funções do corpo.</p>

Fonte: Elaborado e traduzido pela pesquisadora.

No recorte R-06, podemos inferir que Cristina fala praticamente só em português com os filhos uma vez que todas as referências quanto ao falar com eles são negando que o seja em língua inglesa. E esses dizeres apontam para um mal-estar diante do que ela relata como expectativa de seu marido. Ela não evidencia que esse mal-estar seja seu, mas de seu marido. Porém, se esse dizer do marido for tomado como uma identificação com seu próprio mal-estar, passamos a ter indícios do *discurso da histérica*, que, por sua falta constitutiva, se queixa, ainda que pelo dizer do outro, ou pela sua impossibilidade perante o querer de seu marido. E nessa relação mãe-filhos-marido, Cristina não sustenta sua imagem de que é segura para falar em inglês, ainda que ela o seja.

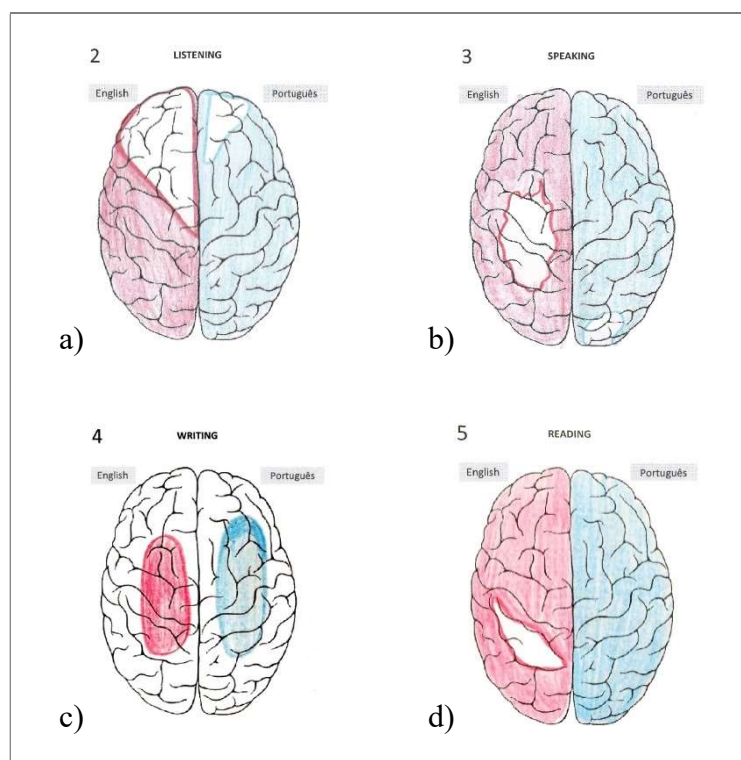
Na *figura 8*, Cristina destaca a importância da língua materna como sendo a origem da aprendizagem de outras línguas, e por isso dá a ela um lugar de evidência. Sua posição pode ser associada ao que colocou Revuz (1998) e que mencionei anteriormente: “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência [dimensão cognitiva] alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua [materna]” (REVUZ, 1998, p. 215, *grifo no original*). Vale ressaltar que quando pedi aos professores que representassem o cérebro de uma pessoa bilíngue não especifiquei as línguas que

deveriam ser representadas. Assim, a escolha por representar sua língua materna pela imagem da bandeira brasileira, pode apontar para sua relação com sua língua materna com a qual a professora mantém um laço específico, um laço que possibilita a aprendizagem de outras línguas. Essa relação também é destacada por Lacan ([1972-1973] 2008) quando se refere à *lalangue* diferindo-a da língua materna, mas ressaltando que com ela mantém uma relação muito próxima. Lembrando, é a *lalangue* que viabiliza a entrada do sujeito na linguagem, o qual passará a se simbolizar, então, pela língua da mãe.

Com relação à escolha da bandeira brasileira para a representação da língua portuguesa, ela pode também nos remeter a uma identificação de Cristina com seu país, lugar onde o estranho lhe parece familiar, pois a bandeira enquanto representação de uma nação, nos remete a um pensamento nacionalista de um só povo, uma só língua, unidade essa que pretende gerar uma imagem de completude e segurança, ainda que sejam apenas ilusão.

Por outro lado, temos que para a representação imagética das quatro habilidades linguísticas feitas também durante o segundo *Conversational Round* (figura 9), Cristina optou por utilizar as cores vermelha, azul e branca.

Figura 9: Representação imagética da professora Cristina de suas quatro habilidades linguísticas



Legenda: a) Escuta
 b) Fala
 c) Escrita
 d) Leitura
 (O lado esquerdo representa o inglês; o direito, o português.)

Fonte: Elaborada pela autora

A escolha pelas três cores que podem ser associadas às cores das bandeiras de nações de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, poderia indicar, então, uma possível desestabilização da identificação do sujeito pelo atravessamento das duas línguas. Vejamos o que Cristina fala sobre a relação entre as duas línguas no recorte R-07.

R-07⁶²

490) CR-I	Cristina: Se você não for bilíngue você não consegue ter certificado.
(...)	
493) CR-I	Cristina: Oh gente, eu achei interessante. Essa questão da certificação. Ele quer um brasileiro falando inglês igual americano . A certificação quer isso. Né? E nós somos brasileiros falando inglês . Uma professora nossa falou isso pra gente. Eu não lembro quem. Ah vocês falam inglês / Sou uma brasileira falando inglês
648) CR-II	Cristina: we are Brazilians speaking in English
513) CR-III	Cristina: I like English too. And I prefer English than Portuguese.

No recorte R-07, Cristina faz uma relação entre a expectativa do Outro sobre o que é necessário para se ter uma certificação em língua inglesa, associando o bilinguismo à uma expectativa de proficiência como a de um nativo. A partir dessa sua colocação ela convoca a coletividade a partir do uso do pronome indicativo “nós” posicionando-se contra essa expectativa, uma vez que sua primeira língua estará sempre presente, mesmo que ela expresse sua preferência pela língua inglesa. Isso pode nos remeter ao que Prasse (1997) propõe como a verdade que move o sujeito para aprender a língua do Outro, ou melhor dizendo, é desejar o modo como o Outro goza da língua, e também a “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), isto é, interdição gerada pela falta.

Nessa relação conflitante entre as línguas, Cristina escolhe falar em português com seus filhos. Portanto, no lugar de mãe, Cristina fala a partir do idioma onde ela tem mais segurança. Isso pode ser inferido pela sua explicação da *figura 9*, onde vemos a representação de sua habilidade de fala. Nessa representação, ela atribui sua segurança na fala ao expressar o que lhe é sabido, portanto, de ordem inconsciente. E, como coloca Melman (1992), a língua materna é a língua que se sabe. Assim, mesmo que a professora

⁶² Tradução: 648) nós somos brasileiros falando inglês. // 513) Eu gosto de inglês também. E eu prefiro inglês ao português.

aponte sua segurança para falar em inglês, no seu lugar de mãe é sua língua materna que a autoriza a falar como mestre, ainda que esse saber caracterizado no total domínio da língua seja apenas uma ilusão.

Passemos então aos dois outros laços sociais nos quais a professora Cristina se coloca como falante de língua inglesa: com seus primos e no ConCol.

3.1.3 - Prima

Conforme vimos, a professora Cristina se coloca com um sujeito desejante pela língua inglesa, e foi pela via do prazer que ela justificou seu empenho no seu processo de aprendizagem. Mas Cristina não atribui o seu processo de aprendizagem somente à um período passado. Vejamos sua resposta à pergunta de número quatro da atividade mencionada no *quadro 9* da *seção 2.4.2.3*, que apresento no *quadro 11* abaixo:

Quadro 11: *Resposta à uma pergunta proposta a partir do CR-II*

PERGUNTA	<i>Think of the English level that you were when you started teaching. How much have you improved since then?</i>
TRADUÇÃO	Pense no nível do seu inglês quando você começou a ensiná-lo. O quanto você aprimorou desde então?
RESPOSTA	<i>I'm always improving my English and I'm trying to keep more contact with the language.</i>
TRADUÇÃO	Eu estou sempre aprimorando meu inglês e tenho tentado manter mais contato com a língua.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

E como Cristina se mantém em contato com a língua inglesa? Sua participação em processo de formação continuada já nos evidencia seu desejo de manter esse contato, o que será discutido na próxima seção, mas ele também se manifesta através de várias outras

atividades nas quais ela opta pelo uso do inglês, como podemos ver através de sua resposta à questão de número dois da atividade proposta ao final do primeiro Conversational Round, apresentada no *quadro 12*:

Quadro 12: Resposta à uma pergunta proposta a partir do CR-I

PERGUNTA	<i>Select a situation where you can choose whether to use English or Portuguese What is your language choice? Why?</i>
TRADUÇÃO	Eleja uma situação que você possa escolher usar o inglês ou português. Qual é a sua escolha? Por quê?
RESPOSTA	<i>The following situations I choose English:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Watching a movie (Eng/Port)</i> ○ <i>Reading a book (when possible)</i> ○ <i>Listening to music</i> ○ <i>Chat with my cousins</i> ○ <i>Students from private school.</i>
TRADUÇÃO	Nas seguintes situações escolho o inglês <ul style="list-style-type: none"> ○ Assistir à um filme (Inglês/Português) ○ Ler um livro (quando possível) ○ Escutar música ○ Bater papo com meus primos ○ Alunos da escola particular (de idiomas)

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Pelo *quadro 12*, vemos que, “bater papo com [seus] primos” é uma das situações que ela escolhe para falar em língua inglesa. Vejamos, então, o que ela diz sobre essa relação no recorte R-08:

R - 08

202) CR-I	Cristina: Comunico com meus primos
203) CR-I	Ara: Mas eu falo oralmente . Você conversa com quem?
204) CR-I	Cristina: Com meus primos (...)
221) CR-I	Cristina: Por quê? Porque eu tenho família no exterior. E então quando eles vêm, ficam na minha casa, ficam na minha mãe. E aí quando eles vêm, a gente/aí eles vão pra minha casa e falam inglês o tempo todo.
222) CR-I	Ara: Eles não falam português?

223) CR-I	Cristina: Falam. Mas enquanto está comigo, né, o meu primo:: o americano não, o marido, ele não fala português. Mas o meu primo, ele é brasileiro:: que é bilíngue, ele nasceu lá nos EUA, ele fala português, os dois, mas comigo, como eu falo em inglês, comigo só falam inglês. Eles não falam em português. E então, quando eles estão na minha casa, a gente fica conversando só em inglês. (...)
-----------	--

A partir do recorte R-08, podemos vislumbrar que, na relação com seus primos que moram nos Estados Unidos, Cristina escolhe e se autoriza a falar em inglês. Assim, temos como inferir, nessa relação, duas possibilidades de posicionamentos discursivos: 1) na condição histórica ela supõe que a língua do Outro é capaz de recobrir a sua falta constitutiva, e por isso não perde a oportunidade de aprender com o outro que ela supõe ser mestre da língua inglesa, ou 2) Cristina coloca-se também na posição de mestre da língua inglesa, e assim goza (*S2*), ainda que produzindo seu mal-estar pelo que não é passível de ser simbolizado (*objeto a*), mas que continua a causar seu desejo pela língua.

Na próxima seção abordo a relação da professora Cristina com a língua inglesa no espaço de formação continuada, o ConCol.

3.1.4 - ConCol

Durante o ano de 2015, Cristina participou ativamente do ConCol e das aulas de inglês oferecidas pelos *ETAs*. Nesse espaço pude observar que a professora sempre aproveitava as oportunidades para se expressar em inglês, tanto nas discussões do grupo quanto na

apresentação de suas atividades pedagógicas com os alunos da sua escola no *Pedagogical Round*⁶³.

No recorte R-09, vemos que, nesse contexto, a professora não se coloca como quem ensina, mas como quem aprende. Nessa relação, Cristina diz não se importar por ser corrigida, mas quando a corrigi, ela ruborizou.

R - 09⁶⁴

307) CR-IV	Cristina: I'm not here as a teacher, you know? (...)
311) CR-IV	Cristina: yeah, yeah, cause I'm I'm here to learn (...)
313) CR-IV	Cristina: I'm here to learn, ok, I'm here to be corrected and I, ok? I I don't mind people to correct me. I'm always thankful, ok? but,
314) CR-IV	Ara: you don't mind people correcting you? ((a corrigindo))
315) CR-IV	Cristina: no, I don't mind people correcting me ((risos, desconcertada))
316) CR-IV	Ara: risos
317) CR-IV	Cristina: ok? and I'm very [inc.]
318) CR-IV	Israel: [inc.]
319) CR-IV	Ara: Uh-huh

Esse recorte me leva a pelo menos duas indagações: se Cristina não se importa de ser corrigida, porque ruborizou? Se ela especifica que enquanto aluna ela não se importa de ser corrigida, em qual outro lugar discursivo ela se importaria?

Como aluna, Cristina pode se enlaçar pelo *discurso da histérica*, que supõe no professor um saber da língua que ela não tem, e, por isso, ela lhe dá o direito de corrigi-la. Contudo, quando eu a corrigi, ela se desconcertou, não sustentando a imagem de que não se importa em ser corrigida. Aqui temos outra possibilidade de leitura: ao ser corrigida,

⁶³ Sua apresentação do *Pedagogical Round* foi a primeira do ano de 2015. Nela Cristina falou sobre suas inquietações relacionadas ao ensino de inglês para uma turma específica da escola regular e lançou a pergunta: “*Is it possible to teach with these problems?*” que em português significa: “É possível ensinar com esses problemas?”(Notas de campo).

⁶⁴ Tradução: 307) Eu não estou aqui como professora, entendeu? // 311) Sim, sim, porque eu estou aqui para aprender. // Sim, sim, porque eu estou aqui para aprender. // 313) Eu estou aqui para aprender, ok? Estou aqui para ser corrigida. E eu não me importo que as pessoas me corrijam. Fico sempre agradecida, ok? Mas, // 314) você não se importa que as pessoas a corrijam? // 315) Não, eu não me importo que pessoas me corrijam. // 317) Certo? Eu sou muito [inc.]

Cristina é destituída de seu lugar de mestre na língua, sendo este o lugar daquele que supostamente sabe algo e que é atravessado pela falta.

No próximo recorte (R-10), Cristina aponta que, devido ao caráter funcional da língua, isto é, devido à sua função comunicacional, a precisão linguística torna-se desnecessária para alguém ser considerado fluente. Isso nos leva a vê-la, novamente, transitando no *discurso do mestre* no qual importa é que a lei da comunicação seja cumprida, conforme ressoa no discurso dos linguistas aplicados que defendem a abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Esse discurso vem permeando o ensino de línguas desde a década de 1980.⁶⁵

R-10⁶⁶

99) CR-IV	Ara: (...) Can you be fluent without being accurate?
100) CR-IV	Cristina: yes
	(...)
103) CR-IV	Cristina: Nós vai a festa. Nós vai a festa e vai ser bom demais a festa que a gente vai. E se vocês for, cês vão gostar demais que o trem vai ser bom.
	(...)
107) CR-IV	Cristina: I'm fluent. I can communicate.

Porém, ao exemplificar uma fala fluente sem a necessidade de se assujeitar às regras de uma gramática prescritiva, isto é, ao abordar conscientemente um exemplo de “erro”, Cristina, que estava se expressando em inglês, aciona seu idioma materno, e no dialeto de sua região, Minas Gerais. Temos aqui que Cristina fez o caminho inverso ao que propõe Moraes (2001) sobre “o que leva o sujeito para a língua estrangeira é o impossível de dizer na própria língua”. Moraes (*Idem*, p.53) e Prasse (1997) sustentam que o sujeito busca a língua do Outro como o possível lugar de tudo dizer. Contudo, essas colocações das duas autoras não poderiam ser sustentadas por esse exemplo, considerando-se que a completude em qualquer língua é uma ilusão. Além disso, partimos de outra colocação de Moraes (2001) de que ambas as línguas são estrangeiras, uma vez que elas antecedem a inscrição do sujeito na linguagem. Assim, temos que a segurança da professora em falar

⁶⁵ Para um conhecimento das bases do método comunicativo ver Hymes (1972) e Canale e Swain (1980).

⁶⁶ Tradução: 99) Você pode ser fluente sem falar “corretamente”? // 100) sim // 107) Eu sou fluente. Eu consigo me comunicar.

inglês é barrada diante da necessidade de exemplificar o que comumente atribuímos o significante “erro”, sendo que, como colocou Milner (1987, p.15), cada língua é “um modo singular de produzir equívoco”. E isso acontece sem que o sujeito necessariamente se dê conta.

Concluindo a respeito dos posicionamentos da professora Cristina com relação ao ser bilíngue, vimos que sua imagem de segurança no falar a língua inglesa pode ser afetada de acordo com o laço social no qual está inserida. Vimos isso a partir do *silenciamento* que ela faz da língua inglesa em seu lugar de professora na escola regular e em seu lugar de mãe. Contudo, podemos notar também que o reconhecimento da falta a faz empenhar-se para tentar recobri-la, seja na posição de aluna que busca a precisão linguística, seja nas diversas circunstâncias em que defende a funcionalidade da língua em detrimento da precisão linguística.

Na próxima seção abordo os dizeres da professora a respeito da sua habilidade da escrita em inglês e em português.

3.2 - Cristina e a Escrita

Como vimos no início desse capítulo, ao ser interpelada pela terceira vez sobre ser bilíngue, Cristina se posicionou como segura para se expressar oralmente em inglês. Por outro lado, no que tange à escrita, os dizeres de Cristina indicam que nessa habilidade ela não se sente tão confortável.

Durante o segundo *Conversational Round*, no qual iniciamos discutindo a proficiência linguística no português, partimos das categorizações trazidas pelo quadro do *Common*

*European Framework of Reference (CEFR)*⁶⁷, mais especificamente a partir dos níveis da habilidade de escrita em português, começando pelo nível mais proficiente, o C2. Minha intenção foi levantar o questionamento se, como nativos do português, teríamos aquele nível de proficiência avançada estipulado para aprendizes de português como língua estrangeira. Ao terminarmos de lê-lo, Cristina permaneceu em silêncio, manifestando-se apenas para parabenizar a colega que se identificou com o referido nível (R-11):

R-11

231) CR-II	Ara: Quem aqui é C2 ((na escrita)) em português?
232) CR-II	Ellen: no
233) CR-II	Maria: Eu sou por que eu sou professora de português
234) CR-II	Ara: vocês dois aqui
235) CR-II	Cristina: Congratulations, Maria!

Em seguida, partimos para a leitura do segundo nível da categoria *básico*, o A2, seguido pelo primeiro nível do *intermediário*, o B1. Vejamos os dizeres da professora no recorte R-12:

R-12

238) CR-II	Ara: vamos ver a escrita do A2, vamos ler o A2? (...)
243) CR-II	Chinha: “Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer coisa alguma coisa a alguém”
244) CR-II	Cristina: eu sou ótima
245) CR-II	Ara: quem dá conta?
246) CR-II	Cristina: ((risos))
247) CR-II	Ara: pelo menos na A2 em português eu sou
248) CR-II	Cristina: ok, eu também
249) CR-II	Ara: será que eu sou B1 em português? Vamos ver. Cristina, por favor
250) CR-II	Cristina: “Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões”
251) CR-II	Ara: cê dá conta?

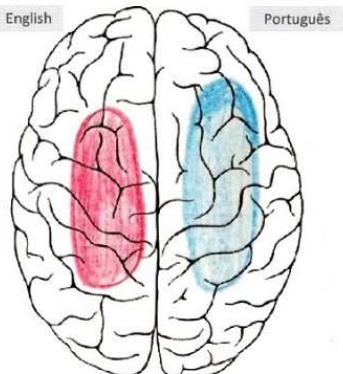
⁶⁷Lembrando que o CEFR estabelece seis níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2, C1, C2, sendo o A1 o mais básico e o C2 o mais proficiente.

252) CR-II	Cristina: I think so , ⁶⁸
253) CR-II	Ara: eu também dou.
254) CR-II	Cristina: é: esse aqui ((se referindo ao nível B1)

A partir dos recortes R-11 e R-12 percebemos que, diante do nível mais básico, Cristina se posicionou positivamente; diante do nível intermediário ela se identifica, mas não mais com tanta segurança, tendo demonstrado isso pelo uso do verbo “achar” em inglês. Esse significante dá uma noção de “impressão” e não de “certeza” (252/CR-II). Já com relação ao nível mais proficiente, Cristina não se posicionou, e diante desse silenciamento podemos inferir que algo da ordem da inibição pode ter se manifestado ali, ou seja, temos indícios de um Outro que a destitui do lugar de mestre.

Na atividade que se seguiu à leitura da habilidade da escrita do CEFR em português, os professores representaram, através de imagens, suas autoavaliações a respeito das quatro habilidades linguísticas: fala, escrita, leitura e escuta. Vejamos a representação de Cristina para a escrita:

Figura 10: Representação da habilidade de escrever em língua inglesa e portuguesa produzida no CR-II

Escrita	Observações da professora	Tradução
<p style="text-align: center;">WRITING</p> 	<p><i>I don't like writing and I'm very bad on it.</i></p> <p><i>As I don't like to do this in Portuguese I can't do it very well in English.</i></p>	<p>Eu não gosto de escrever e eu sou muito ruim nisso.</p> <p>Como eu não gosto de escrever em português, eu também não consigo fazê-lo bem em inglês.</p>

Fonte: Quadro elaborado e traduzido pela pesquisadora

⁶⁸ Tradução: 252) Eu acho que sim.

Se compararmos sua representação imagética da escrita (*figura 10*) com a representação da fala (*figura 7*), vemos que a falta *lhe* é bem mais marcante na escrita, sendo nessa última, ainda mais representativa quando se refere à língua inglesa, mas nem por isso pouco expressiva no que se refere à língua portuguesa. Ao lado da representação imagética da sua escrita, Cristina expressa seu descontentamento e o acentua dizendo-se “muito ruim nisso”. E mais, ela justifica sua falta na língua inglesa por, antes de tudo, não gostar de escrever em português. Isso nos remete à representação que já havia feito do cérebro bilíngue (*figura 8*) na qual ela destaca a influência da língua materna na aprendizagem de outras línguas.

Cristina é bem enfática na marcação de sua relação com a escrita dizendo que “não gosta”, que é “muito ruim nisso” e que “não consegue” escrever. Sua negação sobre escrever bem na língua materna, tornou-se ainda mais enfática quando, se identifica à minha justificativa de que eu, sujeito que ela supunha saber, não me considerava C2 em inglês (o nível mais avançado do quadro de referências) também por causa da escrita. A professora segue, portanto, expressando sua insatisfação. Vejamos no recorte R-13:

R-13⁶⁹

530) CR-III	Cristina: So, I'll never be C2
531) CR-III	Ara: why not?
532) CR-III	Cristina: ((risos)) cause I hate writing . And I HAtE writing so, this is the worst [inc.] I hate writing in Portuguese and in English. Oh my god.
533) CR-III	Ara: ok but
534) CR-III	Cristina: I'm not good at [inc.]

No recorte R-13 vemos então que Cristina logo se manifesta negativamente usando o advérbio “nunca” para marcar sua impotência em relação a alcançar o nível superior na escrita. E mais, ela justifica sua posição, enfatizando que não gosta de escrever ao levantar a sua voz. A partir dessa “explosão” do dizer, sua queixa ganha um tom de lamúria e explica que “detesta” escrever em português e em inglês, e volta a se colocar como não

⁶⁹ Tradução: 530) Então eu nunca serei C2 // 531) Porque não? // 532) Eu detesto escrever. E eu DETESTO escrever, então, isso é o pior [inc.] Eu detesto escrever em português e em inglês. Meu Deus. // 533) Ok, mas // 534) Eu não sou boa na [inc.]

sendo boa naquilo. Temos aqui a paralização da professora diante do que ela expressa como sendo da ordem da impotência.

Se a habilidade linguística que se sustenta nas leis da escrita não consegue assujeitar Cristina, temos que ela não produz exatamente o que o mestre deseja. Podemos vislumbrar aqui indícios de um giro discursivo no qual Cristina advém no *discurso da histérica*, mas que ao invés de passar a produzir a partir mesmo da falta, deixa-se afetar por uma queixa que a paraliza.

Esse desconforto com a escrita, expresso repetidamente nos dizeres da professora, podem estar conectados ao seu ato falho quando, no primeiro *Conversational Round*, ao explicar sobre o “árduo” processo de seleção do curso de inglês em que trabalha, ela se refere à habilidade da leitura como sendo da escrita, dita de forma equivocada pois posteriormente se refere à escrita novamente, como pode ser conferido no recorte R-14:

R-14

420) CR-I	Ara: Como é que foi seu processo de seleção?
421) CR-I	Cristina: É::: árduo.
422) CR-I	Ara: Por que que ele foi árduo?
423) CR-I	Cristina: Porque porque é difícil. No X ((nome do curso de inglês)) a gente tem uma prova que você faz além de listening, speaking, writing and written ⁷⁰ ((ato falho—deveria ser reading))/ é tem entrevista. Tá. E depois disso você vai fazer o treinamento pro curso que você foi aprovado, de acordo com o nível de classificação que você foi aprovado. (...)

Assim, podemos inferir que, num *après-coup*, o significante “árduo” (*linha 421/CR-I*) pode estar em cadeia com os demais significantes que Cristina atribui à sua escrita. Além disso, ao final do terceiro *Conversational Round*, ela reforça que não vai “pra frente”, isto é, ainda não leciona para os níveis mais avançados, por causa de sua escrita, conforme podemos ver na *linha 579/CR-III* no recorte R-15:

⁷⁰ Tradução: escuta, fala, escrita e escrito.

R-15

574) CR-III	Cristina: Pois é, então. A minha escrita.
575) CR-III	Maria: sabe o que me fez ser escolhida para esse negócio? A minha escrita. O que me fez ser escolhida para esse negócio foi a minha escrita, tem uma parte toda escrita que ce manda. Aí [inc.]
576) CR-III	Cristina: na minha escrita eu me estrepo.
577) CR-III	Maria: aí vc planeja, coloca uma aula, tudo em inglês, você escreve cartas, você ((barulho))
578) CR-III	Maria: ham?
579) CR-III	Cristina: nos meus testes no meu teste no X (curso de inglês)). No meu teste no X (curso de inglês) eu não vou pra frente pra poder dar aula pro pro nível por causa da composição. Eu me esbarro na minha composição. Ah:: eu::ah::
580) CR-III	Maria: mas a gente só aprende escrever escrevendo.
581) CR-III	Cristina: eu não gosto de escrever.

Ainda no recorte R-15, temos que Cristina torna a enfatizar sua queixa diante da escrita ao utilizar vocábulos como “estrepar”, “não ir pra frente” e “se esbarrar”, em seguida ela se lamenta “ah...” e, mais uma vez, nomeia o mal-estar como “não gostar de escrever”.

Diante da repetição de sua queixa, indaguei-lhe o porquê de não gostar de escrever. Vejamos o que Cristina responde a partir do recorte R-16:

R-16

582) CR-III	Ara: mas porque que você não gosta de escrever? Por que que você acha que você não gosta?
583) CR-III	Cristina: ham?
584) CR-III	Ara: você parou pra pensar nisso?
585) CR-III	Cristina: ah, eu acho chato. Eu não consigo pôr no papel o que eu penso. Eu falo numa hora procê o que você quiser [inc.]
(...)	
588) CR-III	Cristina: eu falo o que eu tenho para falar
589) CR-III	Ara: [inc.] estratégias de escrita, você
590) CR-III	Cristina: é:: É falta de vergonha na cara também sabe? É uma deficiência [inc.]
591) CR-III	Ara: [inc.] gênero, você pode ir tomando o gosto
592) CR-III	Cristina: é: verdade
(...)	
610) CR-III	Cristina: é porque eu não faço que eu não [inc.] eu não gosto de escrever. [inc.]

Vemos que, ao ser interpelada sobre suas razões para não gostar de escrever, Cristina se assusta e responde com uma interjeição de quem não está entendendo. Com isso se dá um tempo para assimilar a pergunta que lhe faço em seguida. Ela reforça que é a falta de segurança, resvalando em seguida para a queixa, típica do *discurso da histérica*, dizendo que não consegue simbolizar na escrita e que não gosta de escrever.

No quarto e último *Conversational Round*, tornamos a discutir as pontuações do teste de nivelamento feito no encontro anterior e, em seguida, expliquei-lhes outra certificação de *Cambridge*, diferente das que havíamos mencionado até então, o *Teaching Knowledge Test*, mais conhecido pela sua abreviação *TKT*⁷¹. Um aspecto relevante desse teste para as nossas discussões é que ele exige, como pré-requisito, que o professor tenha um nível minimamente intermediário de proficiência na língua inglesa. Esse teste, além de avaliar o conhecimento de metodologias e técnicas de ensino, avalia os conhecimentos metalinguísticos do candidato. Isto quer dizer que, não basta ao professor conhecer a língua, mas ter o conhecimento referente aos mecanismos da prática pedagógica.

Para introduzir estas questões, perguntei aos professores se eles sabiam explicar a relação entre fluência e precisão linguística. A partir do recorte R-17, vemos que Cristina refere-se à fluência como sendo relacionada à habilidade comunicacional na oralidade e não na escrita:

R-17⁷²

40) CR-IV	Cristina: the fluency is when you can communicate in a
41) CR-IV	Ara: smooth
42) CR-IV	Cristina: yes, not the same as [inc.]
43) CR-IV	Ara: not hesitating
44) CR-IV	Cristina: yes, not hesitating, so, you have to you have to go on a conversation without stopping and intonation and accent
45) CR-IV	Ara: so, fluency is connected to the oral skill?
46) CR-IV	Cristina: yeah, yeah

⁷¹ Lembro que a apresentação desses certificados já havia sido requisitada por alguns participantes do ConCol durante o ano de 2014, ano no qual Cristina ainda participava do Educonle.

⁷² Tradução: 40) a fluência é quando você consegue comunicar num // 41) harmonioso // 42) sim, não a mesma que // 43) sem hesitar // 44) sim, sem hesitar, aí você tem que levar a conversa sem parar e entonação e sotaque // 45) então fluência está relacionada a habilidade oral? // 46) sim, sim. // 47) você não acha que tem uma relação com a habilidade de escrita? // 48) hum... Eu acho que não.

47) CR-IV	Ara: you don't think it has a connection with the written skill, the writing skill?
48) CR-IV	Cristina: hum::: I don't think so,

Quando abordo a relação entre as normas linguísticas e a escrita, Cristina aponta o que nomeia como ‘erros’ de língua considerando-os normais em situações informais de escrita, como nas conversas pela internet. Ela justifica sua posição alegando que, nesses espaços, a comunicação deve ser privilegiada mesmo que em detrimento da precisão, como podemos ver no recorte R-18:

R-18⁷³

208) CR-IV	Cristina: no, because it's not the point when you chat
209) CR-IV	Ara: do you think so?
210) CR-IV	Cristina: because most of the time we are chatting it's informal situation
211) CR-IV	Ara: so, if it's informal you don't need accuracy? ///
212) CR-IV	Cristina: yeah:: ((entonação de concordância mas com dúvida))
213) CR-IV	Ara: go ahead
214) CR-IV	Cristina: for example, in Portuguese we chat and we make many mistakes
215) CR-IV	Ara: Uh-huh
216) CR-IV	Cristina: and we / cause the aim of the chatting is to communicate . I think that when we communicate , ok? It doesn't matter if you made a mistake or not.
217) CR-IV	Ara: ok, so, let me ask a question. Let's suppose that you need to chat with Maralice through WhatsApp⁷⁴,
218) CR-IV	Cristina: I'm gonna think two million times before send her the text
219) CR-IV	Ara: So, it's not only the way, it depends on who you are chatting with
220) CR-IV	Cristina: [inc.] the informal person, for example, Maralice is not informal for me. You're not informal for me. You know?

⁷³ Tradução: 208) não, porque não é a questão quando você bate um papo. // 209) Você acha mesmo? // 210) porque a maior parte dos chats são informais. // 211) Então se você está numa conversa formal você não precisa se preocupar com as regras da língua? // 212) sim // 213) continue // 214) por exemplo, em português nós cometemos erros quando estamos conversando pela internet. // 215) ok // 216) e nós, porque o propósito do bate-papo na internet é a comunicação. Eu acho que quando a gente se comunica não importa se você erra ou não. // 217) ok, então deixa eu te perguntar. Vamos supor que você precise de conversar com a Maralice pelo WhatsApp, // 218) eu vou pensar dois milhões de vezes antes de enviá-la um texto. // 219) Então não é apenas o meio, mas depende de com quem você está conversando, // 220) [inc.] a pessoa informal, por exemplo, Maralice não é informal pra mim. Você não é informal pra mim, entende?

⁷⁴WhatsApp é o nome de um aplicativo utilizado em telefones celulares que permite o envio de mensagens escritas, em áudio, além de compartilhamento de arquivos.

Contudo, vemos que Cristina sabe que a informalidade do meio pode ser desestabilizada quando o outro a quem se dirige é alguém que julga formal. O significante ‘formal’ representa o sujeito suposto saber os erros que ela pode cometer, desestabilizando novamente o seu lugar de mestre.

Na sequência, confirmamos que Cristina não consegue sustentar a imagem de que não se importa em cometer erros. Vejamos no recorte R-19 os seus dizeres após ser questionada se a sua condição de professora não geraria expectativas com relação ao seu nível linguístico:

R-19⁷⁵

236) CR-IV	Cristina: but cause if we worry about it always né: to to get the accuracy, we gonna be panic / we gonna be disappointed because most of the time we make mistakes
237) CR-IV	Ara: ok, but then:: you are a language teacher
238) CR-IV	Cristina: yeah
(...)	
240) CR-IV	Ara: and don't you think that your students, or your peers, people who interact with you would expect from you a different level?
241) CR-IV	Cristina: that's true
(...)	
248) CR-IV	Cristina: I HATE make mistakes, I don't like. I don't I don't I don't make a mistake [inc.] I know it's not wrong, that's not ok, but I'm right

O que podemos notar é que, após justificar a sua não preocupação quanto ao cometer erros, Cristina nos aponta a possível causa de sua angústia: ela, ao contrário do que diz, se preocupa muito com os erros, ao ponto de entrar em pânico. Diante disso, e de minha interpelação, mais uma vez ela apresenta pistas do que a incomoda com relação à escrita:

⁷⁵ Tradução: 236) mas se nós nos preocuparmos com isso sempre, né, com escrever certinho, nós vamos ser pânico (ela tem um equívoco linguístico onde deveria ser ‘we’re gonna panic’), vamos ficar desapontados (corrige o erro, parafraseando o dizer anterior de um modo mais suave) porque na maior parte do tempo nós cometemos erros. // 237) ok, mas, veja, você é uma professora. // 238) Sim // 240) e você não acha que seus alunos, ou seus colegas, as pessoas com quem você interage não esperam de você um nível diferente? // 241) É verdade. // 248) Eu ODEIO cometer erros, eu não gosto. Eu não eu não eu não cometo um erro (Tb um problema de precisão) [inc.] Eu sei que não é errado, que não é ok, mas eu estou certa.

ela odeia cometer erros (*ver também R-20, a seguir*), uma vez que ali eles ficam indelévels. Vale ressaltar que ao dizer isso, Cristina tem uma fala confusa, na qual ela acentua que não gosta de cometer erros e nega que os comete. E ainda, ela afirma que sabe que não é errado cometê-los, mas em seguida nega novamente e, em uma oração adversativa, ela se posiciona dizendo que está certa. Temos que nesses dizeres, Cristina não mais afirma odiar escrever, mudando o significante de sua queixa, passando a ressaltar o ato de errar.

Diante de seus dizeres, a interpelei perguntando-lhe o que é um erro. Cristina primeiramente se expressa como não tendo compreendido a pergunta, a qual refaço. Vejamos sua resposta no recorte R-20:

R-20⁷⁶

249) CR-IV	Ara: But what's a mistake?
250) CR-IV	Cristina: ham?
251) CR-IV	Ara: What's a mistake?
252) CR-IV	Cristina: for example, I don't write "nós vai a festa", something like that, ok? "Are you is my friend?"
253) CR-IV	Ara: but you'd never do it, would you?
254) CR-IV	Cristina: Yeah, NO: No. Bu::tI can be fluent or a person can be fluent and make mistakes.
255) CR-IV	Ara: Ok, so, let's suppose that you you write something to someone, you proofread it "ah, it's ok" you said, after you send you see that you wrote something wrong. You said you hate mistakes
256) CR-IV	Cristina: yeah
257) CR-IV	Ara: how is it? Why do you think you hate it?
258) CR-IV	Cristina: disappointment
259) CR-IV	Ara: why are you disappointed with that?

⁷⁶ Tradução: 249) Mas o que é um erro? // 250) Ham? // 251) O que é um erro? // 252) por exemplo, eu não vou escrever "nós vai a festa", algo desse tipo, ok? São vocês é meu amigo? // 253) Mas você nunca faria isso, faria? // Sim, não, não. Mas eu posso ser fluente ou uma pessoa pode ser fluente e cometer erros. // 255) Certo, então vamos supor que você, você escreva algo para alguém, você confere o que escreveu e vê que está ok. Aí, depois que você mandar você nota que escreveu algo errado. Você disse que odeia cometer erros. // 256) Sim // 257) então como é isso? Porque você acha que odeia cometer erros? // 258) desapontamento // 259) Por que você se sente desapontada com isso? // 260) Porque se eu confiro o o o erro é porque eu seu a forma correta. // 261) certo // 262) e se deixei passar o erro, eu não vejo o erro a depois eu vejo, e talvez ele é ele é ele me faz sentir envergonhada. // 263) Por quê? // 264) porque eu eu não quero cometer um erro por que eu odeio cometer um erro. // 265) mas [inc] não pode cometer um erro? // 266) e eu acho que eu não posso cometer um erro, ok? Não? // 267) então você acha que você não pode cometer erros? // 268) isso depende dos erros. Não! // 269) hum // 270) Correto? // 271) Mas por que você pensou nessa pergunta com a sua sobrancelha? // 272) risos // 273) E aí, você comete erros? // 274) Sim, com certeza. Sempre. // 275) Então você está sempre envergonhada. Você está sempre envergonhada? // 276) sim.

260) CR-IV	Cristina: because if I check the the the mistake that's why I know the correct way
261) CR-IV	Ara: Uh-huh
262) CR-IV	Cristina: and I skip the mistake, I don't see the mistake, and later I see, and maybe it's it's it makes me feel ashamed
263) CR-IV	Ara: why?
264) CR-IV	Cristina: cause I I don't want to make a mistake cause I hate make a mistake.
265) CR-IV	Ara: but [inc.] can't make a mistake?
266) CR-IV	Cristina: and I think that I can't make a mistake, ok? No?
267) CR-IV	Ara: so, you think that you cannot make mistakes?
268) CR-IV	Cristina: it depends on the mistakes. NO!
269) CR-IV	Ara: hum ///
270) CR-IV	Cristina: Ok?
271) CR-IV	Ara: But why did think in this question with the eyebrow?
272) CR-IV	Cristina: ((risos))
273) CR-IV	Ara: Ok, so, do you make mistakes?
274) CR-IV	Cristina: yes, for sure. Always.
275) CR-IV	Ara: so, you're kind of ashamed / you're always ashamed?
276) CR-IV	Cristina: yes

Nesse recorte, Cristina responde à pergunta sobre o que é um erro dando um exemplo em português, assim como o fez anteriormente para exemplificar a possibilidade de alguém ser fluente sem a necessidade de se preocupar com as normas gramaticais (*ver novamente o R-10*) e, logo em seguida, dá um exemplo em inglês. E quando a pergunto se ela escreveria dessa forma, ela responde positivamente, mas em seguida, nega, e traz novamente a questão de poder ser fluente cometendo erros.

A partir da *linha 225/CR-IV*, Cristina traz os significantes “desapontada” e “envergonhada” diante da possibilidade do erro. E quando a pergunto se ela não pode cometer erros ela diz que não e espera de mim uma resposta se ela está certa ou errada (*linha 270/CR-IV*), quando, ao invés de respondê-la, indago-lhe o porquê de ela ter levantado uma de suas sobrancelhas ao me perguntar. Após ela sorrir eu a pergunto se ela comete erros e ela diz que sim, e que sempre os comete. Diante de sua resposta, e de seu

dizer que se sempre se sente envergonhada quando erra, pergunto-lhe se essa vergonha, então, é constante, e ela diz que sim.⁷⁷

Vale lembrar aqui que, na sua representação imagética a respeito da sua habilidade de fala: “Eu preciso melhorar meu inglês, mas eu não ligo de cometer erros” (*ver figura 7 na seção 3.1.2*). Temos, assim, que Cristina, na habilidade oral, se coloca como confortável diante dos erros, mas que se sente inconformada com a possibilidade de errar na escrita, inclusive destacando se sentir envergonhada e afirmando não querer cometê-los (R-20). Podemos inferir, diante disso, que seu desejo de não errar na escrita a paralisa, pois essa é a saída que encontrou para não enfrentar sua angústia.

No recorte R-20, portanto, podemos inferir que, na sua relação com a escrita, o Outro com o qual ela se relaciona, parece capaz de lhe apontar a sua falta. E, se tomarmos as regras da escrita como sendo esse Outro, funcionando como a lei que impede o seu gozo pleno, temos indícios do *discurso do mestre*, no qual, na habilidade da fala, Cristina muitas vezes governa, mas na escrita se posiciona como governada, e assim impedida de se assujeitar à escrita. Pela estrutura do *discurso da universidade*, podemos entender esse Outro, sustentado na verdade de um suposto saber único representado pela precisão linguística, à qual o sujeito tem que se conformar. Cristina, contudo, se queixa de um modo idealizado de escrita, lançando mão de um discurso corrente sobre a função comunicativa da língua em detrimento da precisão. Desse modo, ela subverte as normas de uma escrita idealizada, lançando mão de uma estratégia que se materializa na escrita informal, que para ela se assemelha à forma da expressão oral.

No fechamento desse último *Conversational Round*, propus aos *ConColers* que se dedicassem à escrita como uma forma de aprimoramento linguístico. Vejamos o posicionamento da professora Cristina no recorte R-21:

⁷⁷ O riso desconcertante e a vergonha apontam para uma posição narcisista sendo abalada. Embora seja um conceito que poderia contribuir para elaborar o olhar sobre as posições subjetivas da professora, o foco aqui está em verificar os giros no discurso.

R-21⁷⁸

402) CR-IV	Ara: Then I want to see, let's see, let's focus ourselves focus on the process of writing, so, let's see how good or how bad I am at writing, and where I can start improving. So, that's why use a pen, don't use a computer, and don't be ashamed of it. Ok, this is something for us to start working
(...)	
411) CR-IV	Cristina: for it's gonna be an excellent point ((risos))
412) CR-IV	Ara: start working on it
413) CR-IV	Cristina: Yes, and writing

Temos que diante da proposta de trabalharmos a escrita no ConCol, Cristina se manifesta aberta à tarefa asseverando ser essa proposta “uma questão excelente” (R-21 - *linha 411/CR-IV*). Cristina parece apontar a sua questão, o seu ‘ponto’ fraco, e se colocar disposta a enfrentá-lo. Ao se propor a trabalhar, ela faz o giro do discurso da queixa e da impotência, para o discurso que faz da angústia algo que a move.

Como vimos, os giros são rápidos e o discurso pode voltar ao anterior. Mesmo assim, vale ressaltar que, embora a última atividade escrita solicitada ao grupo não tenha sido entregue por nenhum dos participantes, Cristina foi uma, dentre os poucos ConColers que entregou todas as demais atividades escritas propostas nos *Conversational Rounds*. Além disso, Cristina costuma enviar mensagens para o grupo, via redes sociais, e o faz, frequentemente em língua inglesa. Contudo, não foi possível acompanhar o impacto dos giros discursivos propiciados a partir dos *Conversational Rounds* sobre sua escrita em outros gêneros textuais.

⁷⁸ Tradução: 402) depois eu quero ver, vamos ver, vamos nos focar no processo da escrita, então, vamos ver quão bem ou quão mal nós somos na escrita, e onde podemos melhorar. Então, por isso sugiro usar uma caneta. Não usem o computador e não se envergonhem disso, ok? É algo que para nós começarmos a trabalhar. // 411) isso vai ser um excelente ponto. // 412) comece então a trabalhar nisso // 413) sim, e escrever.

um ponto. Final

A presente pesquisa surgiu a partir do meu desejo de compreender a relação do brasileiro professor de inglês quanto à sua condição de bilíngue, principalmente no que tange às habilidades linguísticas que me pareciam causar-lhes desconforto: a fala e a escrita, em língua inglesa e portuguesa respectivamente. A hipótese que deu início à minha investigação era de que, ao permitir que os sujeitos falassem sobre suas relações com as línguas, estaríamos estabelecendo um espaço para novas identificações, assim, propiciando o advir de novas maneiras dos sujeitos se entenderem como bilíngues. Portanto, a realização dessa pesquisa teve o potencial de ser interventiva, considerando-se que palavras evocam afetos na relação entres os sujeitos. Contudo meu objetivo não foi de provocar deslocamentos, mas de investigar algum ideal de proficiência linguística como sendo o possível causador do desconforto na fala e na escrita em ambas as línguas. Vale lembrar que ao deixar a palavra circular em torno do tema bilinguismo, não tinha nenhuma garantia de onde chegaríamos a partir daí.

Em conformidade com a proposta de tentar suspender as certezas do sujeito (LACAN, ([1953]1998. p. 253), acionei as bases metodológicas da psicanálise aplicada à educação como instrumental de formação do *corpus*; e a teoria da significação e as estruturas dos quatro discursos esquematizadas por Lacan como instrumental de análise dos dizeres de uma professora. Ressalto que esse trabalho não se configura como uma pesquisa clínica e o que delimitei como objeto de estudo é pura interpretação de um sujeito que se desarticula diante do Outro, um sujeito evanescente, que ao mesmo que é, deixa de ser, portanto não há verdade que se esgote para falar dele. Se há alguma essência, essa só pode ser apontada na falta que o constitui.

Tomando os dizeres como efeitos de uma relação entre o sujeito e o Outro, propus-me então a observar não somente a fala, mas os dizeres que se valem dela, que incluem o não-dito, na tentativa de vislumbrar o advir do sujeito nos laços sociais.

A análise dos recortes dos dizeres da professora foi feita à luz da teoria da significação proposta por Lacan, que mostra que os significados não estão atrelados aos significantes colocados pelo sujeito, mas no que se dá no deslize entre eles. Ressalto, ainda, que minhas análises são também subjetivas, uma vez que, onde o sujeito é representado, ali ele está ausente, pois o significante é o que representa um sujeito para outro significante (LACAN, [1971] 2009). Busquei, então, relacionar esses deslizamentos aos posicionamentos subjetivos da professora em relação à língua inglesa e à língua portuguesa nos laços sociais que ela forma, tanto no contexto pedagógico, quanto no familiar. Para tanto, propus-me a analisar algumas contradições nos dizeres da professora, tomando-as como manifestações de que o sujeito não controla seu dizer como pensa que o faz.

Assim, quando a professora se colocou como sendo segura para se expressar oralmente em inglês, busquei, em sua cadeia de significantes, elementos que sustentassem, ou não, essa segurança; e ao queixar-se de sua expressão escrita, busquei identificar qual seria a verdade que ela nomeava como sustentadora da sua queixa, ou se haveriam outras possíveis verdades. Vale lembrar que, para a psicanálise toda e qualquer nomeação da verdade, seja por parte do sujeito, seja por parte do pesquisador, são tentativas de significação, pois toda verdade é sempre meia-verdade. Resumindo, a abordagem dos dizeres pelo viés psicanalítico nos convoca para atentarmos para o que vai além do que é falado, para o que surge como efeito das posições que o sujeito ocupa nos laços sociais.

Temos que as tentativas de significação, seja na fala ou na escrita, são feitas a partir de um conjunto de signos socialmente compartilhados; portanto, o gozo do sujeito na fala ou na escrita estará sujeito à sua subjetivação diante das regras dessas línguas, pois elas enquadram e limitam seu gozo. Em outras palavras, ao estar em sociedade o sujeito não fala/escreve o que quer, como o quer, só porque assim o deseja. É isso que gera mal-estar. Considerando-se que o *corpus* foi formado com os dizeres de professores licenciados em ambas as línguas, e que desse papel social espera-se um conhecimento que vai além de

um modo de gozar na fala, temos que o mal-estar pode ser ainda mais expressivo, pois eles são não apenas “usuários” das línguas, mas licenciados para ensiná-las.

Como pesquisadora, inicialmente nomeei esse mal-estar como resistência associada a um possível ideal de proficiência linguística na língua estrangeira, mas isso não se verificou com relação à habilidade de fala de Cristina, tampouco se confirmou com relação à escrita. Porém, os dizeres da professora indicam que o ato de escrever a afeta de maneira distinta da fala.

Pelo viés dos discursos, como exemplo, poderíamos especular que, de uma posição onde ela se sente segura, na posição em que fala em língua inglesa, Cristina surge no *discurso do mestre* como sujeito que sabe a língua, e por isso essa a serve. Contudo, nos laços em que ela se silencia nessa língua, deduzi que a supostas verdade que a move o laço social é outra que não o desejo de uma proficiência idealizada. Na escola pública, por exemplo, há a indícios de que seu silenciamento na língua inglesa se dá porque seu ensino e aprendizagem não se sustentam no discurso de que a língua tem funcionalidade, respaldo para a abordagem do ensino comunicativo. Já na relação com seus filhos, prevalece o uso língua portuguesa, língua esta experimentada como menos estranha e que, por isso, passa a ilusão de maior completude do sujeito. Quanto ao ato de escrever, o que observei é que Cristina busca sustentar sua imagem de conforto com a língua evitando se simbolizar através da escrita, pois esta tem a característica de possivelmente poder “eternizar” seus equívocos, diferentemente da fala que, por sua aparente efemeridade, pode dar a ilusão de que o que é falado evanesce-se sem deixar rastros dos equívocos. Resta-lhe saber o que fazer diante de sua falta: reinventar um saber de forma criativa, aprendendo a conviver com ela, ou paralisar-se na posição de histérica queixosa.

Diante dos dizeres de Cristina, pareceu-me ocorrer giros discursivos entre o *discurso do mestre, da universidade e da histérica*, mas não pude vislumbrar mudanças ou deslocamentos subjetivos que caracterizariam um efeito da passagem pelo *discurso do analista*. Para isso, certamente, seria necessário um período mais extenso para o acompanhamento da *práxis* da professora, mas ainda assim não seria garantido que ele ocorreria, uma vez que esse efeito demandaria de minha parte, no lugar do analista, me retirar do lugar de mestre permitindo com isso que Cristina produzisse seu próprio saber.

Contudo, embora eu não tenha como afirmar os impactos desses giros a longo prazo, eles podem acontecer, porque uma vez permitindo que a palavra gire, o sujeito pode se deparar com sua falta, e sair de um gozo da queixa e passar a produzir novas formas de gozo.

Freud adverte aos psicanalistas que, se fosse possível, eles deveriam se dar por satisfeitos se pudessem ser ouvintes, pois as palavras, ao serem proferidas, são capazes de evocarem afetos (FREUD, [1916] 2014, p. 22). Assim, como pesquisadora em psicanálise, compreendo que, mesmo que não tenha percebido deslocamentos subjetivos nos sujeitos, deveria dar-me por satisfeita por ter podido ouvir os dizeres dos professores sobre suas relações com as línguas inglesa e portuguesa. Por outro lado, subverto-me diante dessa satisfação, pois são muitas instâncias de mim envolvidas nessa pesquisa. Conforme ressalta Riolfi, “quando alguém se torna pesquisa-dor, cada tema de pesquisa que escolhe consiste em uma maneira sublimada de poder abordar o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência” (RIOLFI, 2011, p.14). Além do mais, busco verdades singulares de forma a poder contribuir para o crescimento do campo científico no que tange ao ensino de línguas estrangeiras.

Quem está em duas línguas experimenta a falta em ambas, pois a falta é constitutiva das línguas e as palavras irão lhes faltar. Assumir a posição de professor de língua inglesa implica em assumir uma posição da ordem do impossível. A angústia representa que a relação é da incompletude, pois o Outro não tem como satisfazer o sujeito. Resta a ele se mobilizar ou se paralisar na queixa.

Tratar o tema do bilinguismo envolve mais que do questões relacionadas às línguas e às habilidades linguísticas. É preciso dar atenção à maneira única como cada sujeito se coloca ao tentar se simbolizar. É mais do que dizer se é ou não é bilíngue, pois a questão está em como o sujeito se subjetiva diante do Outro. Isso pode nos dizer algo, pois aponta para estruturas que são relacionais, onde o sujeito se depara com a sua falta. É importante lembrar que esses lugares de subjetivação não são fixos e que o discurso está sempre prestes a girar. Para tanto, é necessário observar, também, quem ocupa o lugar do Outro para dar sentido ao que é dito sendo o sujeito então compreendido como puro efeito de discurso.

Portanto, se é na relação do sujeito com o Outro que ele irá se constituir, não haverá significantes que se esgotem para defini-lo como bilíngue, pois seu posicionamento como tal, além de ser singular, pode ser a um só tempo muitos, dependendo do laço social em que esse sujeito advém. Assim, a partir de uma abordagem psicanalítica, temos que a classificação do sujeito como bilíngue poderia formar um vetor gradiente até mais complexo do que o apresentado por diversas correntes linguísticas. Se fosse possível tal empreitada, teríamos que levar em consideração a realidade psíquica de cada sujeito, que é sempre singular. Seria necessário, então, construir um vetor gradiente que incluísse todas as possibilidades de singularidade, considerando-se não apenas o conhecimento das línguas, mas a relação do sujeito com elas em diversos laços sociais.

Enfim, diante do impossível que se me impõe, resta-me um ponto. Final

Referências

- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Great Britain, Multilingual Matters. 2001
- BEARDSMORE, Hugo BAETENS. **Bilingualism: Basic Principles**. Clevedon, Multilingual Matters. 1986
- CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. Disponível em: <<http://goo.gl/ac1j43>> Acesso em: 14 Maio 2015.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CAPES; COMISSÃO FULLBRIGHT. **Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais**. Disponível em: <<http://goo.gl/pnaQUj>> Acesso em: 12 Dez. 2015.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CONCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference**. Disponível em: <<http://goo.gl/ISLX4W>> Acesso em: 14 Maio 2015.
- FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 2012. 170f. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, 2012.
- FORBES, Jorge. **Da palavra ao gesto do analista**. Editora Manole, 2015.
- FREUD, Sigmund [1916] **Os Atos falhos**. In: _____ Obras Completas, Volume 13: Conferências Introdutórias à Psicanálise. (1916-1917) Tradução: Paulo César de Souza. 1ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- FREUD, Sigmund [1917] **Uma Dificuldade Da Psicanálise**. In: _____ Obras Completas, Volume 14: História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos. (1917-1920). Tradução: Paulo César de Souza. 1ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2010
- FREUD, Sigmund [1926] **Inibição, Sintoma e Angústia**. In: _____ Obras Completas, Volume 17: Inibição, Sintoma e Angústia, O Futuro de uma Ilusão, E Outros Textos. (1926-1929). Tradução: Paulo César de Souza. 1ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- FREUD, Sigmund [1930] **Mal-estar na Civilização**. In: _____ Obras Completas, Volume 18: O Mal-Estar Na Civilização e Novas conferências introdutórias e outros

textos. (1930-1936) Tradução: Paulo César de Souza. 1ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2010

GÓIS, E. *et al.* **Lalangue, via régia para captura do real**. S.d. Disponível em: <<http://goo.gl/mGaCFn>>. Acesso em: 21 de julho de 2014.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.;HYMES, J (eds).**Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth, England. Penguins. 1972. P. 269-293.

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.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1953]. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____ **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1956-1957] **O Seminário 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1962] **O Seminário 10: A angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1964] **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1966] Televisão. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1969-1970] **O Seminário 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

LACAN. Jacques-Marie Émile. [1971] **O Seminário 18: de um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

LACAN. Jacques-Marie Émile. [1972-1973] **O Seminário 20: mais ainda**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008

LOURES, Gisele. **O manejo da transferência na formação de professores de inglês: um estudo de caso**. 2014. 191f. (Tese de doutorado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014

MACHADO, Bruno Focas Vieira. “Benveniste e Lacan: sobre o sujeito e o discurso.” *Prolíngua* (João Pessoa), v. 02, p. 78-87, 2009.

MALISKA, Maurício. De uma voz sem palavras. In: LEITE, N; MILLAN-RAMOS, J; MORAES, M. **De um discurso sem palavras**. 2012 (p.73-81)

MARTYNIUK, Waldemar. **The Use and (Potential) Misuse of Frameworks– the CEFR Case**. The ACTFL-CEFR Symposium - *Making Frameworks Useful* -

Universität Leipzig. 2012 - Disponível em: <<http://goo.gl/Zd5Eyo>> . Acesso em: 14 Dez. 2015.

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.

MELO, Iran. **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: Desdobramentos E Intersecções**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.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.

MILLER, Jacques-Alain. **Seminarios en Caracas y Bogotá**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução: Ângela Cristina Jesuíno. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.

MIRANDA, Margarete Parreira, SANTIAGO, Ana Lydia. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. In: **O Declínio dos Saberes e o Mercado Do Gozo**, 8, 2010, São Paulo. **Proceedings online**. FE/USP, Disponível em: <<http://goo.gl/2waBZ8>> Acesso em: 08 Dec. 2015.

MIRANDA, Margarete Pereira; A educação em direitos humanos: uma realidade sempre em vias de atualizar. In: Marco Antônio Torres, Margareth Diniz, Margarete Parreira Miranda. (Org.). **Educação em direitos humanos: desafios da contemporaneidade**. 1ed.Ouro Preto: UFOP, 2012, p. 45-56

MIRANDA, Margarete Pereira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa**. 6º Colóquio do LEPSI: Psicanálise, Educação e Transmissão. 2006. São Paulo. sem páginas. Proceedings online. Disponível em: <<http://goo.gl/FVti1F>> Acesso em: 15 Nov. 2014.

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, pp.47-58, Campinas, SP, BRASIL, 2001.

MRECH, Leny Magalhães [1999] **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. 1ª. Reimp. São Paulo: Thompson Learning. Pioneira. 2003.

MRECH, Leny Magalhães. Mas, afinal o que é educar. In: **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 13-32. 2005.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. **A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 293-310, Apr. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/T3MBmG>> Acesso em: 29 Nov. 2015.

NEVES, Maralice de Souza. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In. BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V.S. **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 285-297, 2013.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. 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: Fapemig/Ed.Fino Traço, 2012.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. In: **A Clínica Lacaniana**, Revista Internacional, v. 1 Rio de Janeiro: Editora Cia. De Freud, PP. 63-73.1997

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia**. 2. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2009.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, Inês, **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. Pág. 213 – 230.

RIOLFI, Claudia Rosa . Lições da Coragem: o inferno da escrita. In: Claudia Riolfi, Valdir Barzotto. (Org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. , p. 11-31.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. Wiley-Blackwell, 1995.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. **Curso de lingüística geral**. 27ª. ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

SILVA, Maria da Glória V A. Encontros e desencontros entre psicanálise e lingüística. A presença de Jacques Lacan. 2012. 133f. (Dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Trajatórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 259f. (Tese de doutorado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VICENZI, Eduardo. **Psicanálise e lingüística estrutural: as relações entre as concepções de linguagem e de significação de Saussure e Lacan**. Ágora (Rio J.), Rio

de Janeiro, v.12, n. 1, p. 27-40, Junho 2009 . Disponível em: <<http://goo.gl/UzgUqM>>. Acesso em: 04 Set. 2015.

YOUTUBE. **Are you losing your mother tongue?** Disponível em: <<https://goo.gl/mNm8gN>> Acesso em: 15 Maio 2015.

YOUTUBE. **You Can Even Lose Your Native Language in 10 Days!** Disponível em: <<https://goo.gl/d1Dn6W>> Acesso em: 15 Maio 2015.

YOUTUBE. **3 year-old bilingual child switching between English and Portuguese** Disponível em: <<https://goo.gl/sJTNad>> Acesso em: 15 Maio 2015.

APÊNDICE A

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

autorizo a utilização de gravações e transcrições dos diálogos ocorridos em “rodas de conversação”, entrevistas, além de narrativas, depoimentos e filmagens de aulas relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco.

A pesquisa consiste na análise dos enunciados dos professores de Língua Inglesa participantes do projeto de formação continuada denominado Continuação Colaborativa – Concol - e busca compreender a constituição do sujeito professor bilíngue a partir de uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística e a psicanálise.

Essa é uma pesquisa de mestrado inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves.

Autorizo, também, a publicação de minha entrevista e/ou depoimento 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 prejudicad(o)a.

Nestes termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do

pseudônimo: _____

prefiro que me atribuam um número

Data: _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

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

Dados sobre os participantes dos *Conversational Rounds*

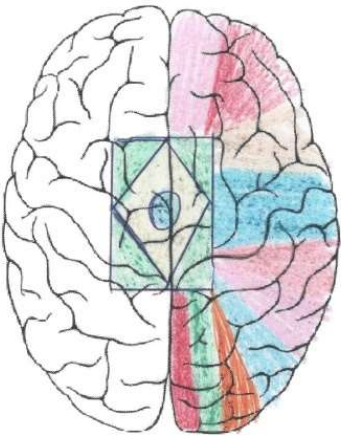
ConColers	Formação	Ano de Formação	Experiência Profissional	Educonle
Alice	Letras- Licenciatura em Inglês e Português	1999	1997 - Língua Inglesa 2000 a 2002 – Língua Portuguesa	2007-2008
Chinha	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	2008	Rede estadual de 2007 a 2013	2011
Cristina	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	2009	Rede estadual e Federal desde 2005 Curso livre – desde 2001	2014
Diana	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	2011	2010	2014
Ellen	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	2011	-	2012
Emrich	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	2011	Rede pública e privada – desde 2011	2014
Lesancy	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	1980	1983	2014
Lourdes	Língua Inglesa e suas Literaturas	1982	Lecionou por 30 anos / Aposentou em 2009	2004 e 2005
Maria	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês. Especialização em Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa.	-	Desde 1995.	2012
Marina	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	1997	1997 - Literatura e português. Desde 1998 - inglês	2007-2008
Sophia	Licenciatura Plena em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas	1999	-	2003-2004

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos de questionário aplicado via rede-social na internet.

APÊNDICE C

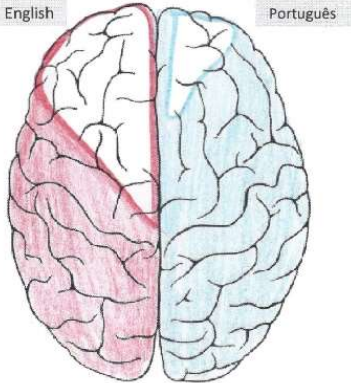
Fragmento 1 do *Corpus* - Representações Imagéticas – CR-II

Representação: O cérebro bilíngue

	Observações da professora	Tradução da pesquisadora
	<p><i>Flag- Origin – Idioms – Native language</i> <i>Color – other languages</i> <i>No color – other body functions</i></p>	<p>Bandeira – Origem – Idiomas – Língua materna / Cor – outras línguas / Sem colorir - Outras funções do corpo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

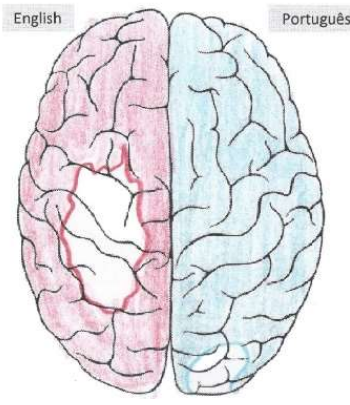
Representação: Escuta – Inglês e Português

	Observações da professora	Tradução da pesquisadora
<p>LISTENING</p> 	<p><i>I feel comfortable on listening in Port.</i> <i>Because of the fluency and vocabulary it's a hard aspect.</i></p>	<p>Eu me sinto confortável em escutar em português. Por causa da fluência e do vocabulário escutar [em inglês] é um pouco difícil.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

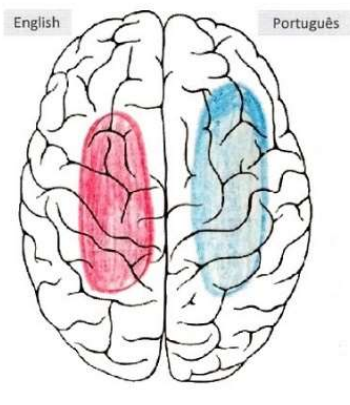
Fragmento 1 do *Corpus* - Representações Imagéticas – CR-II(Cont.)

Representação: Fala – Inglês e Português

	Observações da professora	Tradução da pesquisadora
<p style="text-align: center;">SPEAKING</p> 	<p><i>I speak too much and feel so comfortable on speaking about the things I know.</i></p> <p><i>I have to improve my English but I don't worry about make mistakes that's why the white part is in the center.</i></p>	<p>Eu falo muito e me sinto confortável em falar sobre as coisas que sei. Eu preciso melhorar meu inglês, mas eu não ligo de cometer erros. É por isso que deixei uma parte em branco ao centro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

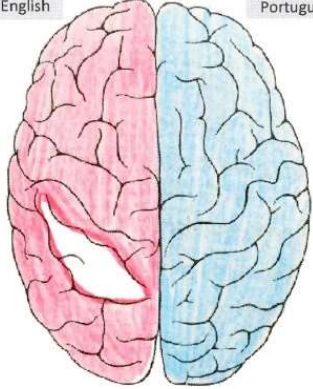
Representação: Escrita– Inglês e Português

	Observações da professora	Tradução da pesquisadora
<p style="text-align: center;">WRITING</p> 	<p><i>I don't like writing and I'm very bad on it.</i></p> <p><i>As I don't like to do this in Portuguese I can't do it very well in English.</i></p>	<p>Eu não gosto de escrever e eu sou muito ruim nisso. Como eu não gosto de escrever em português, eu também não consigo fazê-lo bem em inglês.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Fragmento 1 do *Corpus* - Representações Imagéticas – CR-II(Cont.)

Representação: Leitura – Inglês e Português

	Observações da professora	Tradução da pesquisadora
<p style="text-align: center;">READING</p> 	<p><i>I can read but depending on the subject I can't get the right comprehension.</i></p> <p><i>Reading in English it's not the big problem, the vocabularies are, so we can use dictionary to help.</i></p>	<p>Eu consigo ler mas dependendo do assunto eu não consigo ter a compreensão certa.</p> <p>Ler em inglês não é um grande problema. O vocabulário é que é, mas aí podemos usar um dicionário para ajudar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D

Fragmento 2 do *Corpus* - Perguntas para reflexão – CR- II

Respostas da professora informante

PERGUNTA (1)– CR-I	VOCÊ É BILÍNGUE, MY DEAR?
RESPOSTA	<i>I think that when you can communicate using your mother tongue or using another foreign language you can consider yourself a bilingual. It doesn't mean that you are as good as a native. But that you can comprehend and you can be comprehended.</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Eu acredito que quando você pode se comunicar com sua língua materna ou uma língua estrangeira, você pode se considerar bilíngue. Isso não significa que você seja tão bom quanto um nativo. Mas que você pode compreender e ser compreendido.

Fonte: Elaborado pela autora.

PERGUNTA (2) - CR-I	<i>SELECT A SITUATION WHERE YOU CAN CHOOSE WHETHER TO USE ENGLISH OR PORTUGUESE WHAT IS YOUR LANGUAGE CHOICE? WHY?</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Escolha uma situação que você possa escolher usar o inglês ou português. Qual é a sua escolha? Por quê?
RESPOSTA	<i>The following situations I choose English:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Watching a movie (Eng/Port)</i> ○ <i>Reading a book (when possible)</i> ○ <i>Listening to music</i> ○ <i>Chat with my cousins</i> ○ <i>Students from private school.</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Nas seguintes situações escolho o inglês <ul style="list-style-type: none"> ○ Assistir à um filme (Inglês/Português) ○ Ler um livro (quando possível) ○ Escutar música ○ Bater papo com meus primos ○ Alunos da escola particular (de idiomas)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E

Fragmento 3 do *Corpus* - Perguntas para reflexão – CR- III

Respostas da professora informante

PERGUNTA (1) - CR-II	<i>DO YOU THINK THAT BEING FLUENT IS CONNECTED TO ANY OF THE CEFR LEVELS? IS IT POSSIBLE TO BE FLUENT WITHOUT HAVING ACHIEVED THE C2 YET?</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Você acha que ser fluente está relacionado com algum dos níveis do CEFR? É possível ser fluente sem ainda ter alcançado o nível C2?
RESPOSTA	<i>I think that being fluent isn't connected to the CEFR. Because it's possible to communicate without having the C2 level.</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Eu acho que a fluência não está relacionada ao CEFR. Porque é possível se comunicar sem ter o nível C2.

Fonte: Elaborado pela autora.

PERGUNTA (2) - CR-II	<i>WHAT'S THE CEFR LEVEL THAT YOU WANT TO ACHIEVE (UP TO WHEN)? WHY?</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Qual é o nível do CEFR que você quer alcançar, e até quando? Por quê?
RESPOSTA	C1-C2

Fonte: Elaborado pela autora.

PERGUNTA (3) - CR-II	<i>DO YOU WANT TO GET ANY LANGUAGE CERTIFICATE?</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Você quer obter um certificado de línguas?
RESPOSTA	<i>Yes, an international one.</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Sim, um certificado internacional.

Fonte: Elaborado pela autora.

PERGUNTA (4) - CR-II	<i>THINK OF THE ENGLISH LEVEL THAT YOU WERE WHEN YOU STARTED TEACHING. HOW MUCH HAVE YOU IMPROVED SINCE THEN?</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Pense no nível do seu inglês quando você começou a ensiná-lo. O quanto você aprimorou desde então?
RESPOSTA	<i>I'm always improving my English and I'm trying to keep more contact with the language.</i>
TRADUÇÃO DA PESQUISADORA	Eu estou sempre aprimorando meu inglês e tenho tentado manter mais contato com a língua.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F

Fragmento 4 do *Corpus* –Nivelamento e Autoavaliação da professora informante

- 1) Autoavaliação da professora Cristina tendo o CEFR como parâmetro:

	Inglês	Português
Escrita	B1	B1
Interação verbal	B2	C1-C2
Produção oral	B2	B2
Leitura	B2	B1-B2
Escuta	B1	C2

Fonte: Elaborado pela autora.

- 2) Resultado do teste de nivelamento feito online no dia 15 de maio de 2015:

Resultados (de 0 a 25)	Nível CEFR	Teste de Cambridge recomendado
18	B2	FCE

Fonte: Elaborado pela autora.