

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NA MODERNIDADE TARDIA

### THE IDENTITY CONSTRUCTION PROCESS OF LANGUAGE TEACHERS IN LATE MODERNITY

Eliane Righi de Andrade<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo propor a discussão do processo de construção da identidade do professor de línguas numa perspectiva discursiva, trazendo, como dispositivo analítico, a materialidade do discurso produzido por professores de língua em formação e, como dispositivo teórico, além de noções teóricas da Análise do Discurso, tais como sujeito, língua e discurso, as trazidas pela Psicanálise, tais como as ordens do imaginário, simbólico e real, e a noção de desejo e necessidade. Da Sociologia, trazemos o conceito de identidade como processo em construção; de Foucault, a noção de agenciamento e de tecnologias do eu, mecanismos que participam dos modos de subjetivação. As formas de constituição do sujeito condicionadas pela História e pelas relações de poder que se articulam entre sujeitos/objetos/técnicas emergem nos dizeres dos alunos-professores, remetendo ao que lhes identifica como grupo e, ao mesmo tempo, ao que lhes diferencia como sujeito singular, num movimento entre o mesmo e o diferente. Utilizaremos como *corpus* recortes discursivos de entrevistas realizadas com alunos-professores de língua portuguesa e estrangeira de um curso superior de Licenciatura dupla (Inglês/Português), buscando aspectos constitutivos de sua identidade, através da seleção de algumas representações imaginárias que surgem em seu dizer sobre a língua estrangeira que aprendem e ensinam. Esses momentos de identificação, que remetem a processos de construção contínuos e em constante mutação, compõem as identidades na atualidade, período nomeado por alguns autores como pós-modernidade ou como modernidade tardia ou líquida, sendo que este último remete a fluidez dos processos identificatórios nos dias de hoje.

**PALAVRAS-CHAVES:** identidade; representações; língua estrangeira.

**ABSTRACT:** This essay intends to discuss, from a discursive perspective point of view, the identity construction process of language teachers, bringing, as an analytical device, the discursive materiality produced by undergraduate teachers during interview sections. As a theoretical basis, we are going to use some contributions from psychoanalysis studies, such as desire, need, and the different registers (real, imaginary and symbolic), as well as some concepts from Foucault's philosophy, for example, assemblage and technologies of the self. From Sociology, we are going to discuss the notion of identity as an ongoing construction process. Considering that the constitution of the subjectivity is conditioned by History and

<sup>1</sup> Doutoranda no programa de Linguística Aplicada da Universidade de Campinas (Unicamp) sob a orientação da profa. Maria José Coracini. Email: elianerighi@terra.com.br

by power relations produced by people, objects and techniques, it is possible to search for some identity traces which might be found in these undergraduate teachers' speech. For this purpose, we are going to analyze part of our *corpus* formed by discursive segments selected from their testimonials regarding their experience in foreign language learning, looking for some common imaginary representations concerning language, learning and teaching itself. These representations can reveal some aspects from the teacher's identity produced by the pos-modern context, which is also described as late or liquid modernity, emphasizing the continuous movement of today's identity processes.

**KEY-WORDS:** identity; representations; foreign language.

## 1. INTRODUÇÃO E EMBASAMENTO TEÓRICO

Para iniciar a discussão que nos propomos sobre os processos de formação da identidade dos professores de línguas, sentimos, primeiramente, a necessidade de conceituar o que entendemos pela expressão “modernidade tardia” que aparece vinculada ao título. Michael Peters (2000, p.14) atribui a expressão “pós-modernidade”, num sentido histórico e filosófico, a um “período ou a um *ethos*”, termo talvez mais apropriado para designar uma transformação mais radical no conjunto de valores, práticas e atitudes em relação à modernidade. Bauman (2000, p.13) utiliza-se da expressão “modernidade líquida”, remetendo-se às metáforas de fluidez e liquidez para caracterizar essa “fase” da modernidade, definida por uma “redistribuição e realocação dos poderes de derretimento” da modernidade. Lyotard (1998) define a condição pós-moderna como um modernismo não em seu estado terminal, mas nascente, uma vez que estabelece uma nova relação com o modernismo. Nessa acepção, seria mais conveniente, portanto, definir o pós-modernismo em função de um *ethos* e não de um período que se seguiria ao modernismo. Hall (1997, p.18), que utiliza a expressão a qual nos apropriamos no título desse trabalho, caracteriza a modernidade tardia como as sociedades que se definem na diferença – e não na identidade –, uma vez que tais sociedades “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito”, ou seja, diferentes subjetividades.

Embora pudéssemos desenvolver uma discussão profícua sobre a conceituação de (pós)modernidade<sup>2</sup>, limitamo-nos, aqui, à idéia básica que depreendemos dessa breve reflexão e de nossa base teórico-discursiva de que não há como colocarmos radicalmente a pós-modernidade em contraposição à modernidade, mas sim estabelecermos uma relação entre o mesmo e o diferente, já que não há uma continuidade entre esses dois momentos, mas uma ruptura que coloca certos elementos “em relação a” outros e em transformação.

Hall (1997) aponta as rupturas no discurso da modernidade tardia, caracterizando-as como cinco descentramentos básicos: a não-essencialidade humana; a existência do inconsciente; o impacto do feminismo (que levou à formação de identidades sexuais e de gênero); a língua como algo (social) pré-existente ao homem e que o torna sujeito e, finalmente, o desenvolvimento do poder disciplinar, que se transformou em a arte de governo, estabelecendo o controle sobre os indivíduos e seus corpos - conceito este vinculado à governamentalidade e à autogovernamentalidade, trabalhados na obra de Foucault (2004; 2003).

O modo, ainda, como as técnicas se articulam às relações de poder/saber, através de todo um aparato tecnológico que se coloca a serviço de obter, coletar e fazer circular informações para caracterizar cada indivíduo dentro de um grupo, estabelecendo modos de comportamento e sistemas de normas e controle, também participa da construção das identidades, o que remete às tecnologias de si e ao biopoder (FOUCAULT, 2001; ROSE, 2001), nas sociedades de controle. As tecnologias de si, articuladas aos agenciamentos, constituem-se em um conjunto de mecanismos de regulação e auto-regulação, produzindo, no sujeito, o efeito de domínio sobre si e de uma pseudo-liberdade.

A ênfase na tecnologia em geral aponta para a caracterização do conceito de modernidade líquida em Bauman (2000), remetendo ao aperfeiçoamento técnico incessante, cujo efeito seria a transformação das dimensões de tempo e espaço, tais como as concebíamos anteriormente (virtualidade das relações), e a impossibilidade de se atingir a satisfação. Esse perfil caracteriza as identidades vigentes nas sociedades de consumo, baseadas no ideário neoliberal globalizante de um projeto nunca terminado, mas que se pretende (um dia) completo. Segundo Safatle (2005, p.128-131), tal sociedade orienta-se

---

<sup>2</sup> Preferimos, ao usar o termo pós-modernidade, grafar o prefixo “pós” entre parênteses, para indicar a relação entre o período que se convencionou chamar modernidade e aquele que, teoricamente, o sucede, mas que guarda do primeiro muitas características que se opunham ao pensar medieval.

pela “satisfação administrada” e pela “obsolescência programada de mercadorias” – o que remete a um atravessamento de discursos na atualidade que constituem o sujeito, tais como o econômico e publicitário.

Da psicanálise, trazemos brevemente o conceito de desejo que passa a ser associado, nas sociedades modernas, à necessidade. Segundo Fink (1998, p.116) o desejo psicanalítico – associado ao conceito de *objeto a* -, definido pela teoria lacaniana, não tem objeto, é algo que não é possível de ser articulado na linguagem, pois escapa ao processo de simbolização. Não diria respeito, portanto, à obtenção de uma satisfação a uma necessidade, mas a uma força que impele o sujeito a um desejo permanente de transformação. No entanto, como aponta Castoriadis (2000, p.188), nas sociedades (pós)modernas, observa-se a “fabricação histórica das necessidades que são manufaturadas todos os dias sob nossos olhos”, o que significa transformá-las em demandas de consumo a serem satisfeitas. Assim, o desejo é moldado na/pela língua que se fala, a partir de uma necessidade “criada” (agenciada com o auxílio das tecnologias de si), perdendo seu contato com o real – registro no qual o desejo apresentar-se-ia como o resto que não foi, nem poderia ser, simbolizado (*objeto a*) -, transformando-se, socialmente, na expressão do desejo pelo “modo ego” (*eu quero*), com o qual se tenta “domar” a natureza de inapreensível, estranho e inassimilável do desejo psicanalítico.

As novas formas de subjetividade que aparecem na (pós)modernidade expõem, entretanto, o desamparo (BIRMAN, 2005) e o conflito constitutivo do sujeito, afastando-o de uma aparente centralidade, de uma razão lógica, de um controle (consciente) sobre o que faz e sobre o que diz, e de uma língua como código transparente de comunicação, já que não há significados prévios, mas relações de sentido (gestos de interpretação) que se constroem, na história, entre sujeitos e objetos (agenciamentos): a língua como aquilo que permite ao indivíduo ser sujeito, ter acesso ao mundo social, através do simbólico, mas que, ao mesmo tempo, remete-o à sua falta constitutiva (não há como simbolizar tudo) e à impossibilidade de tocar o real. Se a língua constitui o sujeito e este é constituído pelo inconsciente, podemos, em seu discurso, perceber um atravessamento das formações inconscientes que se materializam, através de lapsos lingüísticos, e que marcam o caráter equívoco da língua (ou seja, a sua não-transparência e não-objetividade) e a não-unidade do sujeito. O discurso do sujeito interpelado pela linguagem é marcado, ainda, pelas

regularidades discursivas e pelos lugares e posições que esses sujeitos assumem nas formações discursivas - noções teóricas desenvolvidas por Foucault (2004) e Pêcheux (1988).

Se falamos da constituição das subjetividades na modernidade tardia, temos ainda que definir o conceito de “identidade”: caberia aqui falar em uma identidade do sujeito quando temos a construção de diferentes subjetividades nesse período em discussão? Hall (1997, p.12-13) aponta para um sujeito “composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não-resolvidas”. Pela efemeridade e fragilidade de suas constituições, o autor prefere o uso do termo “identificações”, que caracterizariam esses momentos provisórios com os quais nos identificamos, essas formas pelas quais somos representados, em nossos sistemas culturais, num processo contínuo de re-elaboração e de deslocamentos.

A ilusão de unidade do sujeito é construída pelo “eu” através de uma narrativa sobre si, uma “ficção” do si mesmo (COSTA, 1998). De outra forma, não haveria um “eu” coerente, capaz de unificar todas as possíveis identidades (fantasias de plenitude). Para Hall (1997, p.42), a “identidade surge (...) de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”, as chamadas representações.

Tendo como pressuposto esse breve arcabouço teórico, passemos à problemática proposta nessa reflexão em torno da formação da identidade do professor de línguas. Primeiramente, é importante ressaltar que, dentro de uma abordagem discursiva, focamos o imaginário descrito pelo professor de língua estrangeira (mais especificamente de língua inglesa) em formação, ou seja, o conjunto de representações sobre língua estrangeira que identificamos a partir dos recortes discursivos dos alunos-professores, recortes estes que fazem parte do *corpus* maior de uma pesquisa de doutorado em andamento. Temos, como objetivo principal, buscar indícios dessa “identidade” em construção (os chamados momentos de identificação) e da contradição constitutiva da subjetividade desses professores de língua em formação, a qual se traduz pela tentativa de mostrar uma aparente unidade e lógica em seus discursos, mas que deixa escapar, no fio discursivo, essa constituição subjetiva marcada pelo conflito e pela falta.

## 2. ANÁLISE

Trazemos, a seguir, um conjunto de recortes discursivos do qual depreendemos certas representações recorrentes no discurso dos entrevistados. Para essa reflexão, contemplaremos quatro aspectos na análise: (1) o “domínio” da língua estrangeira vinculando-se à realização de cursos particulares; (2) a aprendizagem do inglês como opção de uma vida melhor; (3) a transformação da identidade do professor e de sua prática através do contato com a língua inglesa; e (4) o medo e a atração pelas línguas estrangeiras (particularmente do inglês).

## **2. 1. Para “dominar” a língua inglesa o professor precisa fazer cursos de inglês fora da escola, num processo contínuo de aperfeiçoamento**

Vejamos alguns recortes discursivos que abordam essa regularidade no imaginário dos professores em formação, os quais projetam, em seu dizer, “necessidades” por eles incorporadas (através de tecnologias de si), as quais se colocam, por vezes, em contradição com seu desejo.

**RD1<sup>3</sup>(A3<sup>4</sup>)** pra que eu pudesse falar fluentemente o inglês hoje/ *eu precisaria dum... de um curso.../* e a... a professora Érica<sup>5</sup> fala que eu pegaria rápido/ porque talvez fosse a falta de hábito de falar

**RD2(A6):** Assim que eu terminar minha faculdade/ *eu vou fazer um curso de inglês/ (...)* O ano que vem/ que eu já não tiver na faculdade/ é a primeira coisa que eu vou fazer// Porque tem que correr atrás do tempo perdido/ Eu já tô com quase 30 anos/ né?/ Não pode demorar tanto assim!

<sup>3</sup> RD refere-se à abreviação utilizada para recorte discursivo, que é acompanhada por um número que se refere à seqüência apresentada dos recortes neste trabalho.

<sup>4</sup> A letra A refere-se ao aluno-professor entrevistado, que também vem acompanhada de um número para a identificação da seqüência de entrevistas realizadas para a constituição do *corpus*.

<sup>5</sup> nome fictício atribuído a uma professora do curso superior em que o aluno-professor estudava.

**RD3(A10)** Eu gosto.../ agora eu espero crescer/ viu?/ eu *preciso*.../ não sei como vou fazer/ meus caminhos.../ e *agora novos cursos/ me aperfeiçoar/* acho que encostar em alguns professores aí

Nesses três recortes, notamos a regularidade no dizer dos alunos-professores sobre os cursos particulares de inglês: eles representam uma “necessidade” para este professor, o que remete, em seu imaginário, a uma formação acadêmica não-adequada. Notemos, primeiramente, o uso do deôntico “precisar” nos recorte 1 e 3, indicando uma necessidade que o enunciador coloca a si. Todos os três entrevistados, em seu dizer, sentem-se impelidos a estudar mais e fora da escola formal. Dentro do discurso neoliberal, o curso de inglês (tido como língua internacional) é uma injunção, o que obriga os professores a procurarem resolver suas próprias “deficiências”, em nome do bom funcionamento do sistema como um todo (sociedade de controle). Há uma concepção de autonomia que permeia seus discursos, trazida pelo discurso neoliberal (interdiscurso) de auto-responsabilização (incorporação de certas “tecnologias do eu”)por sua formação.

É interessante, ainda, notar a busca por um aperfeiçoamento contínuo que perpassa o discurso de A10, outra característica do discurso neoliberal difundido nas sociedades atuais, e o apoio que o enunciador busca no outro (acho que encostar em alguns professores aí), com o qual parece pretender suprir um desamparo que é, no entanto, constitutivo ao sujeito. Em relação à A6, percebe-se, em seu dizer, a relação com a dimensão temporal (que apontávamos na teorização sobre a pós-modernidade), a qual aparece na formulação: *porque tem que correr atrás do tempo perdido/ Eu já tô com quase 30 anos.* A6 reproduz, de certa forma, o discurso consumista neoliberal, que o projeta, aos 30 anos, como um produto candidato à obsolescência: ele deve (*tem de*), portanto, “correr” atrás do tempo perdido, o que reforça uma nova atribuição de sentido ao ser (datado para ser descartado) e ao tempo (cronológico), como uma dimensão que pode ser “atravessada”, reorganizada pelo sujeito, segundo seus caprichos, o que é uma mera ilusão, enfatizada pelo mundo virtual e por outros discursos vigentes na sociedade: o publicitário, por exemplo.

A língua estrangeira aparece, assim, despojada de seu caráter formativo das subjetividades e das identidades, meramente identificada em seu valor instrumental e de um

produto de consumo – tanto que A3 diz que “pegaria rápido” a língua inglesa, como se esta fosse um objeto palpável a ser adquirido e consumido.

## 2. 2. Aprender inglês é uma opção para uma vida melhor

Ainda em RD3 (*Eu gosto.../ agora eu espero crescer/ viu?/ eu preciso...*), o entrevistado coloca em jogo duas facetas diante do aprendizado da língua estrangeira: ele diz que “gosta”, (referindo-se à língua inglesa), mas espera mais do que isso com seu estudo: quer “crescer” através dela. A língua oferece-se, em seu imaginário, como um meio de acesso a melhores oportunidades (econômicas, sociais, etc.). Daí a presença do verbo “preciso”, demarcando uma necessidade imposta ao eu, que parece implicitamente remeter-se ao complemento “língua inglesa” – que também caberia como objeto do verbo “gostar”.

No recorte de A6, que apresentamos a seguir, identificamos a mesma representação sobre a necessidade de “se ter a posse” sobre a língua estrangeira (“dominar” a língua), para melhores oportunidades no mundo do trabalho (atravessamento do discurso midiático). Coloca-se em jogo a possibilidade de “dominar” a língua através dos cursos de inglês: algo que o entrevistado via, até então, como uma impossibilidade:

**RD4** (A6) ainda vou precisar fazer um curso// Mas *antes* realmente era uma coisa assim inalcançável/ mas apesar de eu achar que... bem... se eu conseguisse dominar a língua/ ia abrir portas no campo profissional/ sabe/ várias portas/ E é isso que eu espero até hoje

Notamos que o entrevistado descreve a língua (inglesa) como algo “inalcançável”, num tempo anterior ao que se refere (o que remete à impossibilidade real de “possuir” a língua), mas que tal “impossibilidade” é transformada em uma “potencialidade”, a partir do curso de inglês, o que aparece como uma representação construída por seu imaginário, calcado em vários outros discursos que constituem o sujeito. Essa é uma característica que atribuímos à modernidade líquida: a transformação de desejos em demandas (de consumo) a serem satisfeitas. A língua estrangeira como produto e não como possibilidade de uma nova constituição subjetiva através do contato com uma outra cultura, com um modo

diferente de pensar, é o que traz ao sujeito (pós)moderno a ilusão de poder ser “melhor”, o que remete ao mundo competitivo do mercado.

### 2.3. Aprender línguas transforma a “identidade” do professor e, conseqüentemente, sua prática

Observemos, por outro lado, um recorte referente ao dizer de um dos alunos-professores, em relação à sua escolha profissional, que elucida alguns indícios de uma relação diferente com a língua estrangeira, associada a um novo modo de subjetivação que com ela se constitui:

**RD5 (A3):** Eu escolhi Letras não pela língua portuguesa/ mas por causa do inglês/ que eu queria ser professora/ mas como professora de inglês/ eu tô me saindo excelente professora de português (*risos*)./ Inverteu/ né?/ Porque antes o pessoal.../ eu só entrava nas aulas de inglês/ e hoje/ né?/ eu peguei mais traquejo com a língua portuguesa

Observamos, nesse recorte, o processo de identificação (imaginária) que a aluna-professora estabelece ao “aprender” (ou ter contato com) uma outra língua: ela não teve controle sobre a intervenção que esse novo aprendizado/contato suscitou em sua vida (identidade) como professora. Percebemos, aqui, em seu dizer, a impossibilidade de estabelecer uma separação entre as duas línguas: uma considerada materna, que constituiria sua subjetividade anterior ao aprendizado do inglês, e a estrangeira, já que esta demarcaria novos processos identificatórios e deslocamentos em relação à sua subjetividade e identidade como professor, inclusive, transformando sua atuação como profissional de língua materna.

Parece, assim, que a identidade de A3 como professor sofre uma mudança que o eu-enunciador não é capaz de explicar racionalmente: o riso denuncia essa “falha” no dizer, essa falta de lógica no fio discursivo (como pode ser melhor professora de português depois de ter escolhido ser professora de inglês?). Considerando que a materialidade lingüística permite a erupção das formações inconscientes, o sujeito deixa transparecer

indícios dessa constituição híbrida de sua subjetividade, fundada num inter-línguas, o que acarreta um novo modo de ser professor.

Em contraponto, embora não nos refiramos, no próximo recorte, à língua inglesa como estrangeira, mas sim ao português de Portugal, trazemos, em RD6, o relato de uma aluna que, nascida em Portugal, diz “incorporar suas origens”, quando visita sua terra natal:

**RD6 (A9):** E até parece que... eu *incorporo* a minha... sabe... as minhas origens/ e eu falo e entendo tudo/ porque na minha casa/ sempre se falou português de Portugal/ sempre/ sempre/ sempre// (...) Agora eu aqui ninguém me identifica como portuguesa no Brasil

Pelo relato de A9, a língua materna que a constitui (o português de Portugal) mostra-se presente apenas ao compartilhar essa língua com outras pessoas falantes do mesmo idioma (em Portugal ou no Brasil, quando se depara com pessoas de origem portuguesa, que trazem em seu dizer marcas dessa língua), ou seja, o processo de identificação se dá através do Outro, que é a representação do inconsciente. Assim, não há controle sobre ele, tanto que ela diz “incorporar” suas origens, ou seja, a constituição de uma subjetividade marcada pela língua portuguesa falada em Portugal deixa marcas em seu corpo, não há como negá-las. Busca-se, aqui, uma unidade identitária, mas esta cai por terra (traí o desejo do sujeito de unidade), quando ela se revela apenas um momento de identificação com o Outro (já que, no Brasil, ninguém a identifica como portuguesa, pois, novamente, ela falará como os brasileiros e não mais como os portugueses, identificando-se com os primeiros no Brasil). O sujeito vive o conflito de suas identidades fugidias, momentâneas, deslocando-se subjetivamente pelos diferentes significantes que o constituem. Ainda que isso lhe seja inconsciente, deixa escapar, na materialidade lingüística, traços morfológicos, fonéticos, sintáticos ou semânticos que denunciam uma constituição subjetiva também marcada por “seu” português “contaminado”: “porque eu carregava comigo um sotaque”; “eu costumo chamar de *banço* isso (*risos*)”. Essa multiplicidade com a qual o sujeito convive em seu inconsciente e com a qual projeta certas identidades no mundo social vem ao encontro do pensamento (pós)moderno e seus diferentes modos de subjetivação.

A língua estrangeira, portanto, não é apenas vista sob uma perspectiva instrumental, um meio de acesso às “benesses” do mundo neoliberal, mas como um elemento constitutivo da subjetividade de quem por ela é tocado: não há como manter-se “uno” em sua subjetividade após o contato com a língua do outro e, conseqüentemente, com sua cultura: novos sentidos vão sendo relacionados à cadeia significante que constitui o sujeito, transformando os significados nela atribuídos. Nesse aspecto, a língua é parte do sujeito e não objeto externo à sua constituição, fato que deve ser considerado no aprendizado de línguas.

#### 2.4. Entre o medo (repulsa) e a atração (amor) das/pelas línguas

Entre as diversas representações identificadas no dizer dos entrevistados em relação à língua inglesa, podemos observar que há momentos diversos de identificação com as línguas (seja ela a materna ou a estrangeira): no recorte 1, A10 diz gostar da língua inglesa, mas espera, através dela, um crescimento profissional, o que denuncia um caráter utilitarista da língua, distanciando-se de um sentimento incondicional (amor) por ela. Quanto a A6, a língua estrangeira coloca-se como algo inatingível, como se fosse tomado por um amor platônico. Nem sempre, porém, as representações parecem contemplar um caráter apenas positivo. Vejamos o próximo recorte do enunciador A1 em que a aluna-professora descreve seus primeiros contatos com a língua inglesa:

**RD7 (A1):** Eu ficava DESLUMBRADA!/ Assim como eu percebo que os meus alunos também ficam// A gente tem vontade de traduzir tudo/ quer saber o que significa

Se A1 diz-se “deslumbrada” ao ter contato com a língua inglesa (sensação que também identifica em seus alunos), parecendo-nos remeter a uma experiência maravilhosa, atentemos para o termo utilizado para descrever tal experiência, derivado do verbo “deslumbrar”, o qual pode referir-se, semanticamente, à experiência de cegamento, de ofuscamento, pela quantidade excessiva de luz. Assim, não sabemos se realmente a representação que identificamos aqui sobre a língua inglesa é de caráter positivo ou negativo, ou, ainda - como nos parece de um ponto de vista discursivo - remete um pouco

a ambas naturezas. Sugere, no entanto, pela representação do deslumbramento uma experiência de extravasamento, , talvez por apontar para algo inconsciente sobre o qual o sujeito não tem controle; ele é tomado por tal sensação.

No entanto, o sujeito busca uma lógica, um significado, para conter tal “sensação”: A1 revela, também em seu dizer, o desejo de “saber o que significa” tudo (como se isso fosse possível). “Traduzir” remete, aqui, à experiência de atribuir significados (estabilizados), para aquilo que lhe causa “estranhamento” (sensação atribuída aos sentidos e sentimentos não-conscientes ao sujeito).

Passemos para outro recorte de outro enunciador:

**RD8 (A7):** Bom/ até a quarta série... é... eu achava que ia entrar no ensino fundamental de 5ª. a 8ª./ e ia aprender a falar inglês/ porque/ ah!/ ia ter aula de inglês/ vou sair falando inglês// Aí não aprendi nada/ só tirava D na prova de inglês/ muito D na prova de inglês// Aí chegou no ensino médio/ era só tradução/ tradução/ pega o dicionário/ ODIAVA inglês!/ Também não gostava// Daí eu entrei... amava literatura!/ disse/ “vou fazer Letras”/ Aí entrei na faculdade de Letras/ só queria ver literatura/ Chegou/ tinha português/ um monte de gramática/ então eu não gostei// chegou no inglês/ tinha prova oral/ porque nossa turma era pequena/ aí eu morria de medo de falar/ pronunciava tudo errado// E daí que eu percebi que na faculdade também não sai com essa bagagem tão boa assim

Nesse recorte, o sujeito coloca, na materialidade lingüística, a contradição que o constitui em relação à língua inglesa. Primeiramente, traz representações de seu imaginário, que se constituíram a partir do outro, uma vez que nunca tinha estudado a língua inglesa. Aqui o sujeito revela seu desejo: de aprender o inglês e “sair falando” (a fala como símbolo de domínio, de “poder” em relação à língua estrangeira). No entanto, no contato real com a língua, do modo como lhe é proposto na escola, aquele imaginário primeiro se transforma e o sujeito “passa” a ter um novo sentimento em relação a ela: ódio. Na verdade, essa “repulsa” pode sugerir algo como uma denegação, já que, se não pode “dominar a língua” (*morre de medo de falar*), passa a hostilizá-la em razão de não poder possuí-la nunca (as experiências decepcionantes em relação ao aprendizado de língua inglesa serão uma

constante em seu relato). O desejo do sujeito pela busca da completude revela-se e, ao mesmo tempo, a falta que o constitui. Temos aí uma forma de subjetivação que remonta ao sujeito cindido da (pós-)modernidade, na tentativa de tamponar sua falta (BIRMAN, 2005).

Para finalizar essa breve análise, observemos, ainda, dois últimos recortes referentes ao mesmo entrevistado (A10), a fim de uma última reflexão sobre a convivência entre a repulsa e a atração pelas línguas no imaginário do aluno-professor:

**RD9** (A10): eu acho que a língua inglesa foi sempre um negócio que me *atraiu* muito (...) porque eu não sei/ eu... a cultura americana... eu sou *fascinado* pela cultura americana/ Isso aí me *atraiu* muito/ (...) então esse negócio *foi me apaixonando* por ela// Eu... eu *gosto*... é uma questão de *apaixonado*

**RD10** (A10): *Não/ Não curto* português não/ *Não curto* português/ É inglês.../ a história americana é muito legal!/ *Não sei por quê*/ eu *não sei*... eu *não sei*... eu *não sei*.../ *Eu não gosto* da história do Brasil/ *Não gosto/ não gosto*// Eu *não sei*/ eu *não gosto*// Agora da língua inglesa.../ toda essa história/ *não sei por quê/ não sei*...// Devo ter algum sangue

Notamos, em RD9, que o entrevistado atribui à língua inglesa e à cultura americana representações positivas, utilizando expressões - que foram destacadas no grifo (*atrair, fascinado, apaixonando, apaixonado*) -, de um campo semântico impregnado por sentimentos relacionados ao prazer. Quando se remete a este imaginário, portanto, de fundo inconsciente, não tem o que explicar, simplesmente diz não saber por quê (não há razão, ou uma lógica para esses sentimentos, para essas “pulsões”). Em contrapartida, em RD10, o mesmo enunciador “povoa” seu dizer com um conjunto de negações sobre a língua portuguesa, sua língua materna: *não curto, não gosto* (essa última, repetida várias vezes). Em ambos recortes, porém, os conectivos explicativos (porque; por quê) vêm tentar restaurar a lógica em seu dizer. Que gestos de interpretação poderíamos, então, realizar a partir desses recortes?

Em relação ao recorte 10, percebe-se um conjunto de expressões negativas que o entrevistado atribui à língua portuguesa e à história brasileira, em contraposição às imagens positivas atribuídas à língua inglesa e à cultura americana. Se, novamente, o aluno-professor

diz não saber o porquê (não gosta da língua portuguesa), fato que poderíamos atribuir a uma falta de lógica para explicar tais sentimentos de natureza inconsciente, por outro lado, ele fecha seu discurso atribuindo tais impressões a uma questão de “sangue”, o que permite que façamos algumas outras considerações sobre seu dizer. Primeiramente, se é algo de sangue, é algo que remete a uma “essência”, a uma substância constitutiva que, se, por um lado, é usada como ‘razão’ para o que sente, por outro, é algo de uma lógica completamente “irracional”, se assim nos permitíssemos dizer: *é porque é* e não precisa de explicações. Em segundo lugar, se atribui aos laços de “sangue” tal relação, talvez seja um indício da busca por uma figura paterna e/ou materna, que não encontra na fundação da história brasileira (nem mesmo na língua portuguesa), mas que encontra na história americana (como ressalta em seu dizer), ou seja, o sujeito estabelece identificações com a língua, com a cultura e com a história estrangeiras.

No entanto, se falamos de formações inconscientes também precisamos abrir espaço para outras interpretações: a denegação pode funcionar, ainda, como uma maneira do sujeito lidar com seus recalques (algo que deseja apagar, mas que se faz muito presente, mesmo em sua ausência). A decepção pela língua materna não lhe “preencher” a falta constitutiva é transferida para a idealização da língua estrangeira, onde tudo poderia ser dito e entendido (CORACINI, 2003; REVUZ,1998) e onde o sujeito instaura sua instância desejante (PRASSE, 1997). O sujeito revela-se, portanto, em sua incompletude constitutiva e no desejo por essa completude impossível, que busca na língua estrangeira.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo conjunto de representações sobre línguas e sobre sua aprendizagem, podemos refletir sobre os processos de constituição das subjetividades e sobre a identidade do sujeito-professor. Na modernidade tardia (ou pós-modernidade), a “identidade” se dá como um processo contínuo em construção e como uma multiplicidade, que se traduz, nos discursos dos alunos-professores, por uma aparente unidade e lógica, mas que deixa escapar, pela materialidade lingüística, uma constituição subjetiva marcada pelo conflito e pela falta, pela necessidade e pelo desejo das línguas, mas também por sua repulsa, já que, ao aprender uma língua, o sujeito passa por deslocamentos em sua subjetividade. “Aceitar”

a língua estrangeira implica, para o sujeito, torná-la parte de si, não um objeto que se coloca como um externo a ele e que, como tal, é consumido para satisfazer uma demanda social.

Esse processo, no entanto, não se dá no plano do consciente, mas principalmente através das formações inconscientes que o constituem, as quais emergem na equívocidade constitutiva da língua, na materialidade lingüística, através das “falhas” no discurso e nos momentos em que afloram sentimentos diversos e contraditórios como o medo, o prazer e o amor. Entender esse processo ou ao menos colocar em questão os fatores inconscientes que o envolvem é de grande importância, inclusive, para a ampliação dos estudos de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que grande parte deles tem se dedicado, na maioria dos casos, aos aspectos de natureza estritamente consciente, como técnicas, métodos e materiais.

Ao levantarmos a problemática da construção das identidades na (pós)modernidade, com toda a sua peculiaridade histórica, voltamo-nos a considerações que remetem a uma proposta de estudo de línguas que também invoque toda a contradição que envolve o sujeito, suas identidades “provisórias” e as noções “embaralhadas” de língua materna e estrangeira, que fazem das línguas não um mero “veículo” do dizer, mas a condição de ser sujeito (do discurso) na (pós)modernidade.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2000). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CORACINI, M.J. R.F. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003a.
- COSTA, A. M. M. da. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- FOUCAULT, M. (1976). **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. (1994). **Ditos e escritos IV: estratégia, pode-saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. (1969). **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária, 2004.

- \_\_\_\_\_. (1979). **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2004.
- HALL, S. (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.
- LYOTARD, J-F. (1979). **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1998.
- PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In **Revista Internacional: a clínica lacaniana**. RJ/Paris/Nova Iorque/Buenos Aires: Companhia de Freud. Ano1,no.1, jun., 1997:63-73.
- REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.). **língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.
- ROSE, N. (1996). Como se deve fazer a história do eu? In **Educação & Realidade**, jan./jul., 2001, Porto Alegre, UFRS.
- SAFATLE, Vladimir. Depois da culpabilidade: figuras do supereu na sociedade de consumo. In DUNKER, C e PRADO, J.L.A. (orgs.). **Žižek crítico**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.