



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS

Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS

Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

---

Maria Cledir Zilli Queiroz

**LÍNGUA(GEM) E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Passo Fundo

2009

Maria Cledir Zilli Queiroz

LÍNGUA(GEM) E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Carme Regina Schons.

Julho  
2009

**Q31 Queiroz, Maria Cledir Zilli**

Língua(gem) e processos identificatórios no ensino-aprendizagem de línguas / Maria Cledir Zilli Queiroz. – 2009. 200 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2009.  
Orientador: Profa. Dra. Carme Regina Schons.

1. Análise do discurso. 2. Aprendizagem – Línguas. Linguagem e línguas – Métodos de ensino. I. Schons, Regina, orientadora. II. Título. 3. Carme

**CDU: 801.73**

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

“[...] o que afeta e corrompe o princípio da univocidade na língua não é localizável nela: o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história”.

Gadet e Pêcheux, 2004, p. 64

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado da sabedoria, da dedicação e da amizade de muitas pessoas. Passo a registrar algumas delas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me dado saúde, forças e fé para que, apesar de tantas adversidades, pudesse concluir este trabalho.

À professora Carme Schons, agradeço a provocação ocorrida no transcurso de nossa especialização em São Borja, oportunidade em que me fez pensar no mestrado. Agradeço a gratidão, o acompanhamento atento e crítico, suas sugestões de leituras como orientadora. Foi mais do que uma orientadora; uma amiga.

À professora Evandra Grigoletto, agradeço as primeiras orientações e incentivo para a pesquisa. Lembrarei sempre de seu aconselhamento para fazer seminários, SEAD...

À professora Ângela Stübe Netto, pela contribuição ao meu crescimento pessoal e profissional ao apontar leituras e sugerir algumas mudanças no viés do trabalho no momento da qualificação. É com gratidão que agradeço sua participação também na banca.

À professora Telisa, pela leitura atenta e crítica quando da qualificação do trabalho.

À professora Amanda Scherer, pela leitura atenta e crítica do trabalho, com uma valiosa contribuição para meu aperfeiçoamento e qualificação pessoal e profissional.

À professora Maria Emilse, pela leitura atenta e revisão do trabalho.

Aos colegas e amigos que me acompanharam ao longo da caminhada, meus sinceros agradecimentos.

A todos os familiares e amigos que, de uma forma ou de outra, me ofereceram seu apoio e estímulo, acompanhando a minha trajetória na realização desse trabalho, meu mais profundo agradecimento.

Ao esposo Luiz Carlos Queiroz e filhos Bruna e Luiz Felipe que entenderam minha ausência em muitos momentos nesse transcurso, meu carinho especial.

À UPF, ao PPGL, ao Mateus, à colega e amiga Cinara, agradeço os serviços prestados.

Por fim, agradeço a todos que, de uma maneira ou de outra, estiveram comigo nessa caminhada.

## RESUMO

Esta dissertação analisa *os processos identificatórios* que incidem na constituição identitária dos sujeitos-alunos, considerando uma noção de língua perpassada pela heterogeneidade, que constitui o entrelínguas, ou seja, como o sujeito se inscreve nas discursividades da língua. Para isso, problematizamos a unicidade da língua, que aponta para a presença do Outro/outro no dizer, compreendendo os efeitos de sentido produzidos na constituição dos sujeitos e de seus discursos, imersos na equivocidade e nos processos inconscientes. Evidenciamos aspectos referentes ao campo epistemológico da Análise do Discurso (AD), bem como questões ligadas aos processos de identificação dos sujeitos, resultantes de identidades em processo de construção e da teoria psicanalítica (Lacan como releitura de Freud). O *corpus* da pesquisa é constituído de textos produzidos na língua materna e língua estrangeira, representados neste estudo, respectivamente, pela língua portuguesa e língua inglesa, por alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual de São Borja. Pela análise de dois recortes selecionados de textos produzidos em sala de aula, o estudo conclui que o processo ensino-aprendizagem de línguas é bastante complexo e implica, além da aquisição de saberes e competências, a reconfiguração de processos subjetivos e identitários que constituem o sujeito-aluno, por meio de processos sócio-históricos e inconscientes em relações simbólicas e imaginárias produzidas na e pela história.

**PALAVRAS- CHAVE:** Línguas. Processos identificatórios. Discurso e sujeito.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the identification processes that affect the constitution of the subject-identity students considering a language crossed by the conception of heterogeneity, which is between language or as the subject matter falls within discourses of the language. For this reason, question the unicity of language, pointing to the presence of the other /Other in saying, including the effects of meaning produced in the formation of subjects and their discourses, immersed in the wrong and unconscious processes. Evidenced epistemological issues concerning the field of discourse analysis (AD) as well as issues related to processes of identification of subjects, from identities in the process of construction and of psychoanalytic theory (rereading of Freud and Lacan). The body of research consists of texts produced in the mother tongue and foreign language, represented in this study, respectively, by the Portuguese and English, for students the first year of high school to a state school in São Borja. For the analysis of two cuttings of selected texts produced in the classroom, the study concludes that the teaching-learning of languages is very complex and involves, besides the acquisition of knowledge and skills, the reconfiguration of subjective and identity processes that constitute the subject-student, through socio-historical processes and unconscious in symbolic and imaginary relations produced in and by history.

**KEYWORDS:** Languages. The identification processes. Speech and subject.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Sujeito, ideologia e sentido.....</b>	<b>17</b>
1.1 Discurso: objeto e metodologia .....	20
1.2 O sujeito no campo da AD – A questão da ideologia no discurso.....	30
1.3 Formação discursiva e formação ideológica .....	49
1.4 Memória e interdiscurso .....	60
<b>2 Língua(gem), escrita e identidade .....</b>	<b>76</b>
2.1 A língua para a AD .....	78
2.2 Autoria e escrita .....	85
2.3 Ensino-aprendizagem de línguas e processos identificatórios.....	95
2.4 Sujeito na/pela língua do outro (aquisição da segunda língua) .....	109
<b>3 Os processos identificatórios na aprendizagem de línguas .....</b>	<b>121</b>
3.1 Preparando as análises .....	124
3.2 A inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas .....	130
3.2.1 <b>Recorte 1 – LM -</b> .....	131
Bloco 1- Sexualidade, gravidez e drogas .....	131
Bloco 2- Referência à escrita de si .....	146
3.2.2 <b>Recorte 2- LE –</b> .....	158
Bloco 1 – Temática semelhante à LM .....	158
Bloco 2 - Outras temáticas .....	166

3.3 Relação entre LM e LE .....	172
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

As reflexões sobre língua(gem) e processos identificatórios no ensino-aprendizagem de língua são recorrentes nos estudos da linguagem, uma vez que se faz necessário entender o relacionamento do sujeito com a sua língua e, conseqüentemente, a sua relação com o mundo dos sentidos. A (trans)formação do sujeito é importante para que ele possa entrar no mercado de trabalho; ser estudioso da linguagem ou ser sujeito sócio-histórico e ideológico, portanto, inserido num contexto social e político-ideológico de constantes transformações.

Embora, para muitos, a língua seja apenas instrumento e/ou veículo de comunicação que funciona “com base numa igualdade de princípios entre os participantes” (SCHONS, 2005, p.89), neste texto entendemos que aprender uma língua é estar “na e pela linguagem do outro” (CORACINI, 2003a, p.11); é permitir que “o outro nos constitua” (CORACINI, 2003a, p.149); é adentrar em outras discursividades, em outras historicidades, tornando seu o que é do outro e do outro o que é seu. É, pois, em função da falta, que é constitutiva do sujeito e da língua, que estamos sempre tentando encontrar no outro a ilusão de nossa completude, passando-se a construir, desse modo, uma relação de identificação.

Para melhor entendimento dessa relação com o outro, buscamos compreender, entre outros conceitos que estão imbricados, as questões do sujeito, da ideologia e da produção dos sentidos e, conseqüentemente, dos processos identificatórios em que essas filiações sócio-históricas se efetivam, por meio dos textos escritos tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa. Os sujeitos-alunos, produtores dos textos, desta pesquisa cursam o primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, de São Borja/RS.

Partimos da hipótese de que, no processo ensino-aprendizagem de línguas, as aflições, os questionamentos, os conflitos, as resistências, os equívocos e os processos de identificação sinalizados na relação entre língua materna e língua estrangeira apontam para uma abordagem de aspectos subjetivos<sup>1</sup> dos sujeitos-alunos na qual nos interessa o funcionamento do significante. É nele que vamos ter a *lalangue*<sup>2</sup>, a base material na qual o Real pode escapar. No encontro-confronto com outra língua o sujeito, na ilusão de completude, falha, porque é no outro que esse sujeito heterogêneo, disperso, habitado pelo outro(s) constrói sua própria imagem, constituindo-se. O ensino da língua do outro no encontro com o real e a opacidade constitutiva da língua possibilitam ao sujeito-aluno não só a instrumentalização e decodificação para (re)produzir estruturas prontas, mas tomar a palavra<sup>3</sup>, encontrar um lugar nessa outra língua, a partir do qual seja capaz de significar-(se).

Assim, para ocupar um lugar, uma posição no discurso, “toma-se um lugar que dirá respeito às relações de poder, mas, simultaneamente, toma-se a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 248). Segundo a autora, ao tomar a palavra, o sujeito é tomado pela língua, ou seja, quando ele entra numa rede de filiações de sentidos, filiando-se a um sentido, ele já faz sentido, significando(se). No contato com o real da língua o sujeito deixa de trilhar caminhos logicamente estabilizados para trilhar terrenos de instabilidades com possibilidades de deslocamentos de sentidos, podendo ocorrer rupturas “como uma série de pontos de deriva possíveis” (PÊCHEUX, 2006, p. 53), ou seja, a língua aberta à heterogeneidade e, portanto, ao equívoco.

Com a entrada do equívoco no dizer, daquilo que falta na língua, é possível mobilizar/reconhecer a subjetividade do sujeito e, dessa forma, compreender como ele se inscreve nas discursividades das línguas ao historicizar<sup>4</sup> seu dizer, ou seja, ao trazer para seu discurso uma memória discursiva, por meio de uma rede de filiações de sentido, considerando, para isso, o texto em sua materialidade linguística e histórica. É

---

<sup>1</sup> Quando tratamos de abordagem de aspectos subjetivos, estamos nos referindo à presença do outro no discurso.

<sup>2</sup> Segundo Lacan, só existe a *la la ção* – espaço onde toda língua se imbrica. (CORACINI, 2008). Milner (1987) introduz o conceito de *lalangue*, “acabando assim com o falso maniqueísmo entre empirismo versus racionalismo” (LEANDRO FERREIRA, 2007, p. 216), apagando, dessa forma, as dicotomias existentes no processo de funcionamento da língua e, assim, abrindo brechas “a investigações materialistas sobre o funcionamento do significante” (p. 216).

<sup>3</sup> Conforme Serrani (1998).

<sup>4</sup> Segundo Orlandi (2005), “a historicidade deve ser compreendida em análise de discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem,” (p.80).

pelo gesto de interpretação, numa “relação com a exterioridade, pelo interdiscurso” (ORLANDI, 1996b, p. 15), que autor/leitor interpenetram-se/engancham-se numa cadeia de significantes, passando-se a encontrar/fundir um no outro o ideal imaginário de completude, desvendando, nesse processo, muitos pontos de deriva.

Cada parte do texto, na sua articulação com as demais, é importante para a construção dos sentidos. Se o texto dos sujeitos-alunos parece desorganizado (sem um início, desenvolvimento ou fim adequado), sem uma coerência lógica de seus saberes e, então, não funcionando muito bem, há indício de uma escrita que precisa ser revista e/ou retomada. A memória discursiva, mesmo ausente, está presente no ato de enunciação de cada sujeito. Segundo Pêcheux (1995), a memória discursiva está presente no que é enunciado; é interpretada *a posteriori*, pois o sujeito, com o seu dizer, dissemina uma multiplicidade de sentidos possíveis a partir de uma história já construída, de uma memória, por essa razão, o autor afirma que a presença está ausente. A presença dessa memória está ausente do que é enunciado, mas presente na memória do(s) sujeito(s) que enuncia(m).

A memória pode se fazer presente no surgimento de um equívoco ou em algo que rompa com a univocidade lógica dos saberes, instaurando, assim, a contradição<sup>5</sup>, que é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos. Numa formação discursiva, ou entre as diferentes formações discursivas de um discurso, além de antagonismos, há relações de contradição em razão de “interesses conflitantes [...] e tendo em vista a interlocução que se estabelece, marcando embate permanente entre o ideológico e o linguístico” (SCHONS, 2005, p.89) e, nesse sentido, abrindo espaço para a transformação tanto dos sujeitos como dos sentidos.

O discurso e os sujeitos são afetados pelas formações discursivas e posições de sujeito; são constitutivamente incompletos e descontínuos, haja vista, nesse espaço discursivo da enunciação, o outro<sup>6</sup> que afeta o discurso do enunciador. Por essa razão, o texto não está fechado em si mesmo; ele é da ordem da linguagem, da incompletude, do simbólico e, assim, carrega a opacidade dos sentidos. Então, precisa ser sempre retomado, reinterpretado, porque nele existem outros textos, outras leituras, outras interpretações, que, visivelmente, estão ausentes, ou porque, talvez, não possam ser ditas, pois as condições de produção do dizer não permitem, ou são de outros textos, de

---

<sup>5</sup> Althusser (1978) afirma que o motor da história é a luta de classes, mas como não é possível explicar os embates de uma sociedade só pelas lutas de classes, surge a contradição, que está, portanto, na história, num movimento dos sujeitos e dos sentidos de uma sociedade.

<sup>6</sup> Considerando a heterogeneidade discursiva. (PÊCHEUX, 1995; AUTHIER-REVUZ, 1998).

outros dizeres e estão esquecidos. Nesse sentido, a presença pode estar ausente, mas fazer eco no texto.

E é pensando nesses pontos de deriva e tendo como fio condutor a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas que analisaremos o funcionamento dos discursos que circulam no ambiente escolar, observando a constituição dos sujeitos e dos sentidos, isto é, o quanto e como essas determinações constituem a construção dos processos identificatórios desses sujeitos. Considera-se, desde já, identidade “sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2007, p.61), que se constrói à medida que sujeitos e sentidos são apreendidos no discurso. Para isso, é importante pensar na impossibilidade da completude tanto do sujeito como do discurso, porque, tratando-se de linguagem, os sujeitos estão sempre se constituindo e seu discurso não tem fronteiras.

Assim, objetivamos refletir sobre a dimensão significativa ( o outro/Outro das sociedades e da história), na qual o sujeito está submetido ao enunciar, implicando a subjetividade em uma relação intrínseca com a linguagem e, nesse sentido, entender o outro das sociedades e da história, correspondente ao “outro próprio ao linguageiro discursivo” (PÊCHEUX, 2006, p. 54), apontando para “as coisas-a-saber” e que devem ser “tomadas em redes de memória” (filiações históricas) e redes de significantes pelos processos identificatórios a que os sujeitos-alunos se filiaram quando produziram seus textos. Esses momentos de identificação revelados nas falhas, equívocos, ironia, elipse, enfim, nesse espaço de diferenças, evidenciado por tensões constantes, estabelecidas entre relações de contradição e confronto, estão presentes nas línguas portuguesa e inglesa, perpassadas pela heterogeneidade discursiva e pelas não coincidências (AUTHIER-REVUZ, 1998), revelando/evidenciando que não é possível saber com exatidão do que se fala nas “coisas-a-saber”, no outro que está presente no discurso de cada sujeito.

Podemos dizer, então, que, partindo das observações apresentadas acima, nossa pesquisa pautou-se em algumas indagações: 1) Como o sujeito se inscreve e como inscreve o outro no discurso, considerando, para isso, o ensino-aprendizagem de línguas? 2) Há imbricação da língua portuguesa, aqui considerada também como LM, na aprendizagem da LE? Caso exista, como se dá essa imbricação? 3) Existem regularidades que percorrem os discursos desses sujeitos-alunos, considerando as condições de produção? Como elas se apresentam no discurso? 4) Como se dá, então, a

inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades dessas línguas – LM e LE –, considerando a heterogeneidade que constitui o entrelínguas?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos e, ainda, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas, como condição do rompimento do sentido estabilizado, único, numa abordagem discursiva, organizamos um percurso, mobilizando, além da linguística, categorias da Análise do Discurso e da psicanálise, as quais dão conta não só do aspecto linguístico, mas também do processo sócio-histórico-ideológico que determina a construção dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso.

Nesses vieses teóricos, nossas reflexões focalizarão, além das concepções de língua(gem), os processos identificatórios do sujeito, tendo em vista a importância da relação língua e identificações produzidas pelo sujeito a partir da heterogeneidade discursiva em que é questionada “a unicidade de todo o dizer” (CORACINI, 2003b, p. 251) na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Com este trabalho é possível entender os deslocamentos necessários em relação aos conceitos dessas teorias, para que sejamos capazes de analisar os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, construindo, para isso, um olhar discursivo no ensino-aprendizagem de línguas, a fim de que possamos trabalhar a palavra do outro em movimento e, dessa forma, a dimensão subjetiva desses sujeitos, os conflitos existentes entre as línguas<sup>7</sup> e compreendermos seus processos identificatórios.

Assim, este trabalho é constituído de três capítulos. No primeiro capítulo faremos uma retrospectiva teórica para situar o nosso objeto de análise<sup>8</sup>. Para isso, começamos abordando o discurso, objeto e metodologia, para, a seguir, apresentar o sujeito no campo da Análise do Discurso – a questão da ideologia no discurso. Num segundo momento, ainda neste primeiro capítulo, trataremos das formações discursivas e formações ideológicas, considerando as condições de produção e, ainda, considerando que os dizeres dos sujeitos-alunos são inscritos em processos históricos, trataremos da memória discursiva. Como essa memória pode ser lacunar<sup>9</sup> e essas lacunas podem ser preenchidas pelo interdiscurso, trataremos também desse conceito.

---

<sup>7</sup> Conflitos esses não só da língua materna(LM) e língua estrangeira (LE) propriamente ditos, mas os existentes, por exemplo, na própria língua materna, ou estrangeira, no entrecruzamento de línguas, no “estar/ ser entre línguas” (CORACINI, 2007, p.118).

<sup>8</sup> Como mencionamos anteriormente, nosso objeto de análise é o modo como se dá a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas – língua portuguesa e língua inglesa.

<sup>9</sup> A memória, como jogo de lembrar e esquecer, apresenta lacunas, que podem ser preenchidas pelo interdiscurso, por meio das formações discursivas.

Por sua vez, os quatro itens que constituem o segundo capítulo — língua(gem), escrita e identidade — giram em torno da escrita na língua materna e na língua estrangeira<sup>10</sup>, bem como dos processos identitários nas práticas de linguagem sobre os diferentes sujeitos envolvidos nessa escrita. Então, trata-se da língua para a AD, da questão da autoria e escrita; do ensino-aprendizagem de línguas e processos identificatórios e, ainda, do sujeito na/pela língua do outro (aquisição de segunda-língua). Como revela Coracini (2007, p. 24), é nos discursos desses sujeitos que ecos de vozes se entrecruzam, provenientes de regiões de conflito e contradições e que circulam entre o “desejo de realização e a impossibilidade”, ou seja, o desejo de completude, inerente a todo sujeito, mas impossibilitado pela heterogeneidade constitutiva da língua, resultante do real e da opacidade, tanto da língua materna como da língua estrangeira.

Considerando esse cenário instável, em razão da dispersão do sujeito e do discurso e, ainda, que é na/pela linguagem, através do simbólico, que somos representados, via imaginário, e as identificações são (des)construídas e, então, ressignificadas, é importante dizer que não falaremos de indivíduos nesta pesquisa, mas de sujeitos<sup>11</sup>, pois o indivíduo é interpelado, tornando-se sujeito na/pela linguagem. O sujeito é, assim, caracterizado pela heterogeneidade, já que cada enunciação pertence a um dado momento histórico, portanto, envolvendo diferentes sujeitos e enunciados; logo, o que é dito por um sujeito num momento é dito por outro em outro momento, ou, ainda, pode ser dito pelo mesmo sujeito, mas de modo diferente por se tratar de momento histórico diferente.

Por essa razão, os sujeitos constroem seus discursos, determinados pela ideologia e pelas condições de produção; pelo contexto sócio-histórico de suas falas e do lugar discursivo (posição) ocupado por cada sujeito. Essa construção é afetada pela ideologia e pelo inconsciente, considerando que tanto a determinação dos sujeitos quanto a dos sentidos se dão por meio da linguagem; esta, por ser da ordem do simbólico, implica a falta constitutiva do dizer. Nesse sentido, a língua é afetada pela equivocidade e pelos processos inconscientes, considerando a complexidade “que se instaura no entre-lugar (entre-línguas-cultura-outros)” (CORACINI, 2007, p. 11),

---

<sup>10</sup> Neste trabalho utilizaremos as siglas LM para língua materna e LE para língua estrangeira.

<sup>11</sup> Segundo Althusser, “a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: *os indivíduos são sempre-já sujeitos*”. (1980, p.102).



determinada pela exterioridade social e histórica, constituindo a heterogeneidade<sup>12</sup> e a alteridade do dizer, ao colocar “em evidência as rupturas enunciativas no ‘fio do discurso’, o surgimento de um discurso outro no próprio discurso” (MALDIDIER, 2003, p. 73) do enunciador, tornando um discurso disperso e múltiplo.

Então, para flagrar<sup>13</sup> os momentos de identificação do sujeito e romper a unidade, estabilização e fixidez da estrutura linguística, é indispensável a presença do outro, que “vem criar a ilusão do preenchimento da falta constitutiva do sujeito” (CORACINI, 2007, p. 212), deixando pistas e marcas na sua enunciação. Assim, no último capítulo trataremos dos processos identificatórios na aprendizagem de línguas, enfocando a preparação das análises, a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades da língua, os recortes 1 (LM) e 2 (LE) e, ainda, a relação entre língua portuguesa, língua inglesa.

Eis, portanto, de forma sintetizada, sobre o que nos propomos a refletir neste estudo a partir desse momento.

---

<sup>12</sup> O que Revuz (1990, p. 26) chama de “heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso”, considerando também a representação do sujeito como uma figura topológica: o nó borromeano. (LACAN, 1998).

<sup>13</sup> Este termo é utilizado por Coracini, ao se referir à questão da identidade como um processo móvel e inacabado, “de modo que só é possível flagrar momentos de identificações”(2003a, p. 240) do sujeito.

## 1. Sujeito, ideologia e sentido

[...] não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e conseqüências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isto vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História (HENRY, 1994, p.51- 52).

Considerando a epígrafe acima, entendemos que os efeitos de sentido materializam-se nos textos que circulam em uma sociedade e, mais especificamente, neste caso, na instituição escola. O que é dito (representado numa rede) é remetido a uma memória, ou seja, às relações de sentido nas quais é produzido, possibilitando, assim, o surgimento de outro(s) discurso(s). Os fios (representados pelo que é dito), como numa rede de pesca<sup>14</sup>, ou em um tecido poroso<sup>15</sup>, “que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar”. (LEANDRO FERREIRA, 2007, p.19).

De acordo com a autora, os equívocos, lapsos, chistes representam os nós e, juntamente com os fios e os furos, são responsáveis pela sustentação dos discursos, pois nos furos é instaurada a incompletude do dizer – o real constitutivo de cada língua. “Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem”. (LEANDRO FERREIRA, 2007, p.19-20). Dessa forma, tanto a rede quanto o tecido poroso não são construídos de maneira uniforme e linear, podendo ser constituídos de furos maiores ou menores, dependendo da necessidade de (re)produção ou de transformação dos meios de produção<sup>16</sup>. Neste caso, a interpretação é que vai determinar o processo de funcionamento tanto da rede como do tecido poroso, considerando a materialidade e opacidade neles existentes.

<sup>14</sup> A metáfora da rede é utilizada por Leandro Ferreira. ( 2007, p.19) .

<sup>15</sup> Cabe lembrar aqui o tecido de um saco de estopa, poroso como a linguagem, sendo impossível uma cobertura homogênea; os grãos nele contidos não sobrevivem sem os furos, pois precisam da ventilação para oxigenar. Assim é a linguagem: furada, opaca, não transparente e impossível de sofrer um limite.

<sup>16</sup> Referimo-nos aqui às condições específicas de cada caso, o que nos remete ao que Orlandi propõe em relação à interpretação: “A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas”.(1996b, p. 31).

Assim, tanto os furos quanto os fios representam uma relação sem fim, “uma história de nunca acabar”<sup>17</sup> na construção dos sentidos do discurso; portanto, é impossível darmos conta de todos os efeitos de sentido preestabelecidos ou produzidos socialmente, pois a história, como mostra a epígrafe, é permeada por uma heterogeneidade de dizeres e ações e, nesse fazer sentido, são possíveis diferentes interpretações tanto na história particular, pessoal, como na grande história, como afirma Henry.

Portanto, o sujeito-aluno, ao produzir seu texto, está sendo inserido em uma ou mais formações discursivas<sup>18</sup>, constituindo-se e significando, pois suas marcas, em seu discurso, “carregam o social, o ideológico e o histórico da posição que esse sujeito ocupa no mundo.” (GRIGOLETTO, 2003, p. 51). O efeito de unidade em cada discurso desse sujeito, em razão de sua posição no discurso, conforme Pêcheux (1995), é efeito da construção discursiva. É esse efeito de homogeneidade que abre para a diversidade, para o diferente, levando a que o sujeito possa interpretar apenas alguns dos fios que se destacam dessa filiação de sentidos que invadem o campo social, porque em torno de um sentido hegemônico sempre outros sentidos afloram. É a possibilidade da polissemia, do deslocamento e da ruptura com possibilidade de transformação. E o sujeito, como ser social, é um ser em falta, que faz furos na linguagem, pois é um sujeito, por natureza, desejante, que emerge na linguagem, a qual é simbólica, portanto, da ordem da incompletude.

Nesse sentido, os textos produzidos pelos mesmos alunos nas línguas, materna e estrangeira<sup>19</sup>, são fontes inesgotáveis de (re)produção de subjetividades, já que carregam as dimensões imaginária, simbólica e do real, evidenciando, pela prática social, inserções na rede de discursos, portanto, lugares de dizeres, que revelam, além de sua história, a história social/coletiva da escola. Então, podemos dizer que o nosso trabalho de análise, sendo uma atividade subjetiva<sup>20</sup>, portanto impalpável e imprevisível, é nó e falha na rede. Dessa forma, para guiar nossa reflexão faz-se necessário um olhar

---

<sup>17</sup> Metáfora utilizada por Maria Cristina Leandro Ferreira em palestra na UPF em abril de 2009.

<sup>18</sup> Formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (PÊCHEUX, 1995, p.160). Trataremos de formação discursiva e formação ideológica no item 1.4.

<sup>19</sup> Sempre que nos referimos às línguas materna e estrangeira estamos nos referindo ao nosso *corpus*: textos produzidos pelos mesmos alunos na língua materna (representada pela língua portuguesa) e língua estrangeira ou segunda língua (representada pela língua inglesa).

<sup>20</sup> Referimo-nos à análise como uma atividade subjetiva não no sentido psicologizante de um interior e tendo como inverso o exterior, mas como uma subjetividade que pode ser construída no coletivo, conhecendo e levando em consideração as condições de produção do discurso.

complexo e especial para a questão do sujeito, da ideologia, e sentido na sua relação na/pela língua(gem), por meio dos processos identificatórios produzidos pelos sujeitos para entendermos a inseparável tríade: língua, história e sujeito na construção do discurso.

Neste primeiro capítulo, como dissemos, faremos uma retrospectiva teórica para situar o nosso objeto de análise – textos produzidos por alunos do ensino médio em processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, começamos falando do discurso: objeto e metodologia para, a seguir, apresentar o sujeito no campo da Análise do Discurso – a questão da ideologia no discurso.

Num segundo momento, trataremos das formações discursivas e formações ideológicas, considerando as condições de produção do discurso, haja vista a impossibilidade de enunciar somente pela ideologia dominante em relação a uma ideologia dominada, em virtude da luta de classes como contradição histórica, determinando o funcionamento do discurso. É nos embates ideológicos de um dado momento sócio-histórico que sujeito e sentido se constituem. Portanto, na AD o sujeito não é apenas de direito, mas ideológico. E, nesse sentido, a formação discursiva é o lugar específico da constituição dos sentidos, já que é a manifestação da materialidade ideológica, no discurso.

Então, considerando que os dizeres dos sujeitos-alunos são inscritos em processos históricos, em rede de filiações, como retorno ao passado que ficou na história, produzindo esquecimento, mas que vem à tona quando, inscritos em uma determinada formação discursiva, trazem para seus discursos os já-ditos (pré-construídos), os lugares de dizeres, “espaço interdiscursivo, que se poderia denominar, seguindo M.Foucault, *domínio de memória*” (COURTINE,1999, p.18), trataremos da memória discursiva. E, como essa memória pode ser lacunar, ou seja, pode produzir lacunas, estas podem ser preenchidas pelo interdiscurso. Portanto, trataremos desses conceitos.

No segundo capítulo trataremos da língua(gem) e identidade, considerando que, como seres de linguagem, nossa identidade é construída ao longo dos anos, sendo, portanto, complexa e inacabada. Partindo da concepção de língua para a AD, que é diferenciada em relação à concepção saussureana, abordaremos a questão da autoria e da escrita; o ensino-aprendizagem de línguas e processos identificatórios, bem como o sujeito na/pela língua do outro (aquisição de segunda língua). E, no último capítulo deste trabalho, trataremos dos processos identificatórios na aprendizagem de línguas,

considerando que não são construídos anteriormente, mas estão no imaginário de cada sujeito e dependem da relação que este estabelece com a língua(gem), marcando sua entrada no simbólico. Vamos, então, aos conceitos teóricos.

### **1.1 O discurso: objeto e metodologia**

Considerando o discurso como materialidade histórica e linguística, espaço onde os sentidos se mostram, é esse objeto – o discurso que a Análise de Discurso se propôs a estudar e do qual abordaremos neste trabalho. Trata-se da Análise de Discurso francesa como é conhecida na França e por muitos ainda no Brasil. No entanto, para muitos teóricos brasileiros essa teoria já faz parte de nossa cultura, sendo considerada, também, como Análise do Discurso brasileira. Tal disciplina nasceu na década de 1960, numa articulação entre língua, sujeito e história, fazendo parte dessas relações o discurso e propiciando, assim, um campo de linguagem em que se imbricam várias teorias. Essa construção teórica tem como principal responsável Michel Pêcheux, na França, e, no Brasil, Eni Orlandi e outros estudiosos interessados na teoria, de relevante contribuição não só para a linguística como para as demais ciências.

Nem todos os pressupostos de Michel Pêcheux, entretanto, são inaugurais. Para fundamentar a análise de seu objeto, que é o discurso, Pêcheux reterritorializa conceitos teóricos advindos da linguística, do marxismo e da psicanálise. Mais especificamente, as duas releituras produzidas nessa época (década de 1960), articulando-as em sua proposta de análise: a releitura de Marx, feita por Althusser (as chamadas teses marxistas), e a de Freud, por Lacan (teses freudiana do inconsciente). Além disso, Pêcheux estabelece diálogo com o campo dos estudos da linguagem, por meio da linguística, que se encontra numa fase de ampla influência também sobre outras ciências. Com esses estudos e enfrentamentos teórico-metodológicos das suas bases epistemológicas, Pêcheux vê o discurso como um lugar de permanentes conflitos, o que nos permite conceber a Análise de Discurso como uma perspectiva discursiva: é uma maneira de compreender e de conceber o mundo, pois, por meio das possibilidades que nos são facultadas, podemos entender melhor as relações que se estabelecem entre a língua(gem), processos identificatórios e história na produção dos sentidos.

O histórico e social permite-nos questionamentos, indagações, acerca das condições de produção de nossas práticas discursivas. E nessas condições de produção,

Pêcheux nos mostra que “a prática política do proletariado não é o *ato de um sujeito* (que seria o proletariado); essa prática rompe com o funcionamento político espontâneo da forma-sujeito” (1995, p. 207- grifo do autor); não que “o efeito da forma-sujeito desaparece pura e simplesmente, mas sim que se encontra transformado e deslocado”. Assim, com o desdobramento da forma-sujeito em posições-sujeito são possíveis relações conflitantes entre as formações discursivas ou no interior de cada uma delas e, a partir daí, é constituído “o ponto de aplicação da prática política de tipo novo”, implicando uma reviravolta na noção de processo discursivo.

Portanto, a Análise de Discurso da qual trata Pêcheux tem seu método e seu objeto próprios, o discurso, e se constitui da relação de três instâncias do saber científico: a teoria da ideologia, o materialismo histórico, por sua formulação das formações sociais e, portanto, das transformações sociais; a teoria da sintaxe e da enunciação, a linguística, na abordagem de seus mecanismos sintáticos, pois a dimensão do discurso na linguagem supõe uma sintaxe, uma vez que o discurso precisa também da materialidade linguística; e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Essas três vertentes, atravessadas por uma teoria psicanalítica do sujeito, objetivam compreender os processos de produção de sentidos num determinado momento histórico, mais especificamente para a constituição da subjetividade na escrita de textos tanto na língua materna como na língua estrangeira pelos sujeitos-alunos. (PÊCHEUX, 1995).

O percurso de Pêcheux “encontra em cheio a virada da conjuntura teórica que se avolumava na França a partir de 1975”. (MALDIDIER, 2003, p.16). Nesse cenário, choca-se com a “crítica da teoria e das coerências globalizantes, desestabilização das positivities, de um lado e o retorno do sujeito, de outro” (p.16). Era o momento da grande virada e de grande quebra: “O deslizamento da política para o espetáculo. Deixávamos o tempo da ‘luta de classes na teoria’ para entrar no do ‘debate’” (p. 16). Assim, no novo contexto, Pêcheux tenta repensar tudo o que o discurso designava para ele enquanto dispositivo e o que era necessário para se ter uma concepção de língua mais complexa e consistente perpassada pelos processos inconscientes e pela história. Para isso, é necessário “desconstruir a discursividade” (p.25), tentando apreender o discurso. Nesse sentido, não resolveria uma concepção de língua apenas marcada pela

ideologia estrutural (sintaxe x léxico), ou uma estrutura fechada<sup>21</sup> e centralizada nela mesma, mas a língua concebida como uma materialidade, ao mesmo tempo, linguística e histórica, para dar conta dos processos de significação.

Para tratar do objeto de análise \_ o discurso \_, que, segundo Orlandi (2005, p.15), “[...] é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, ou, ainda, a “língua funcionando para a produção de sentidos” (2005, p. 17), é preciso entender o discurso como fragmentação do sentido, ou seja, os sentidos não seguem uma linha reta, mas se fragmentando, deslocando-se e criando, assim, uma ideia de ruptura. Por essa razão, segundo a autora, o discurso não trata somente da língua ou da gramática, mas do uso que os sujeitos fazem dela, e isso é palavra em movimento, para Orlandi, porque o texto em funcionamento põe em evidência sujeito e discurso na produção dos sentidos, permitindo-nos analisar unidades além da frase, do texto em si.

Ainda, o discurso abre à exterioridade, não na forma de um interior e exterior, mas do enunciador e sua memória/história, possibilitando vislumbrar um olhar múltiplo pelo tripé sujeito, língua e história. O sujeito põe em funcionamento uma rede de memória na formulação do dizer. Pelas redes de memória o sujeito, inscrito nas formações discursivas interpreta o mundo, significando(se). Portanto, já é possível imaginar com o que esta disciplina (AD) se compromete.

Para Pêcheux e Orlandi o discurso *é efeito de sentido entre interlocutores*. Nesta definição “temos alguns dos elementos que dão a sustentação à rede de sentidos que constituem a AD. Quando pensamos em efeito de sentido, já percebemos que o discurso, além de materialidade, é também um efeito que está limitado por ela” (POLI, 2008, p.12). Segundo o autor, o discurso é materialidade, mas também, está atrelado ao processo histórico e ideológico no qual está inserido. Assim, ao propor a questão do sujeito e sentido do discurso, Pêcheux, além de retomar a polêmica dicotomia saussureana, também inscreveu os processos de significação, concebendo o sujeito e os sentidos como históricos e ideológicos.

Portanto, a concepção tradicional de linguagem pela qual o emissor e receptor, numa relação de igualdade, de simetria, simplesmente produz, recebe e compreende a mensagem, o sentido preestabelecido/determinado e carregado pelas palavras, implica

---

<sup>21</sup> Pensamos aqui na estrutura fechada, considerando aquela do estruturalismo, em que se atribui sentido termo a termo ou sentido único, acabado no próprio texto, sem relacioná-lo às condições de produção, ao real da língua e real da história.

uma relação de correspondência entre objeto e significação; a língua funcionaria como um código, transmitindo informações e sendo usada conscientemente pelo sujeito. São esses pontos problematizados e questionados que sofrem deslocamentos consideráveis na Análise de Discurso.

Segundo Henry (1997, p. 26), “é justamente para romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem que Pêcheux fez intervir o discurso”, com a finalidade de compreender o discurso em função das formações discursivas, que são constituídas em função das formações ideológicas que as determinam. Desse modo, a concepção de linguagem como mera troca de mensagens nos conduz a conceber o homem e as sociedades humanas com base nos mesmos princípios dos animais e das sociedades dos animais, ou seja, é como se em nossa sociedade não existisse o lugar do patrão, o do empregado, o do dominante e o do dominado e ambos estivessem numa relação simétrica, tanto discursiva quanto socialmente. Contudo, como bem sabemos, numa sociedade existem lugares ocupados pelos sujeitos; neles há o lugar do patrão e do empregado.

A Análise do Discurso não concebe o sujeito como onipotente, tendo a origem e unidade em si, nem os sentidos como transparentes e lineares, tal como é concebido por diversas teorias linguísticas e algumas ciências sociais. Para a AD, a língua não é só veículo ou instrumento de comunicação; os sentidos das palavras não estão numa relação termo a termo, nem o falante é fonte do seu dizer, nem tem consciência de tudo que diz. Pêcheux propõe, então, a língua relacionada à exterioridade, considerando-a em correlação com as pessoas que a utilizam em situações específicas, em determinadas sociedades e época. Não se mantém o caráter abstrato da língua como na época dos estruturalistas: ganha lugar a forma-material, marcada pela opacidade e conseqüente inseparabilidade entre língua e história na constituição dos sentidos, em lugar de um sistema de regras próprias e de um exterior psicologizante, a que só a língua, em si, interessa.

Nesse sentido, a Análise do Discurso considera que a linguagem não é estrutura fechada, transparente, e procura, então, num texto, como se relaciona com outros textos, produzindo sentidos (significando); assim, trabalha simultaneamente a materialidade linguística e histórico-social e vê no texto uma materialidade simbólica própria e significativa. A AD leva em conta o sujeito e a língua não como sistemas abstratos, mas



considerando os processos e as condições pelos quais se produz a linguagem, inserindo o sujeito e a linguagem na sua exterioridade, na sua historicidade<sup>22</sup>.

É, então, o discurso determinado pela exterioridade. Não o exterior psicologizante, como referimos anteriormente, mas o exterior que constitui a memória discursiva, o interdiscurso; com o real da língua e o real da história e, nesse sentido, encaminhando para as formações discursivas. As condições de produção, projetadas nas formações imaginárias, remetem a essa exterioridade determinando a trama de sentidos. Assim, a AD francesa passou por incessantes deslocamentos, reconstruções e retificações conforme as mudanças políticas e epistemológicas, pois era necessário, segundo a expressão de Althusser, “mudar de terreno” (2003, p. 24) para relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade.

Nesse percurso de deslocamentos, de desconstrução, de mudança de terreno, de “maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, [...] através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 2006, p. 49), Pêcheux formulou três exigências para ler, descrever e interpretar o discurso. A primeira está relacionada “aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (p.49); para o autor, é importante a descrição dos elementos linguísticos que estarão presentes na interpretação e reconhecimento do real da língua para, conseqüentemente, se compreenderem os vários sentidos do discurso. E prossegue: “[...] Isto obriga a pesquisa a se construir procedimentos capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (p. 51), para que não se trabalhe a língua como um sistema lógico, formalizado e homogeneizado.

Sobre esta primeira exigência, Pêcheux ainda afirma que “os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos”. (p. 52). Segundo o autor, é difícil determinar uma fronteira entre os dois espaços: “o da manipulação de significações estabilizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido”,

---

<sup>22</sup> Historicidade na condição de interdiscurso, “enquanto constituição (e não formulação) do dizer, ou melhor, como o conjunto do dizível e do interpretável” (ORLANDI, 1996b, p.75), materializa a produção de sentidos de um determinado discurso. “No entanto, a constituição do sentido se dá fora de nosso alcance direto, na relação com o interdiscurso” (p.76). De acordo com Orlandi, não temos acesso direto ao interdiscurso, pois ele “não está alocado em lugar nenhum” (p. 76), apenas seus efeitos são simulados na formulação, no fio do dizer ou intradiscurso.

porque “existe toda uma zona intermediária de processos discursivos que oscilam” (p. 51-52) entre esses dois espaços. Assim, nesta região discursiva intermediária não há mais espaço para funcionamento das propriedades lógicas.

A segunda exigência apresentada pelo autor é a de que a língua está exposta ao equívoco, à falha, abrindo brechas para desestruturação-reestruturação do enunciado. Assim, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar de seu sentido para derivar para um outro”. (2006, p. 53). A falha abre possibilidade de desestruturação-reestruturação, ou seja, de novos sentidos surgirem tanto pela repetição ou, pela reorganização, construindo novas redes e, assim, novos efeitos de sentido.

A terceira exigência refere-se à questão da discursividade<sup>23</sup> como estrutura (não aquela dos moldes dos estruturalistas) e como acontecimento. “Esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora”, ou seja, não se pode apagar o acontecimento sob pena de uma formulação do dizer remetida diretamente ao interdiscurso<sup>24</sup>, mas a sua interpretação em função de uma “agitação nas filiações sócio-histórica de identificação” (p.56), visto que o sujeito é, ao mesmo tempo, um “efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço”, isto é, o sujeito, ao produzir um discurso, significa e, ao significar, se significa. Em outras palavras, toda filiação sócio-histórica é atravessada pelo outro, que constitui o sujeito e que é constituído nessa relação- sujeito, ideologia e inconsciente. Portanto, segundo Pêcheux, somente há discurso quando há sujeito, e somente há sujeito, quando há uma ideologia. Logo, na Análise de Discurso o sujeito não é empírico, mas social e ideológico.

A AD propõe o discurso como objeto por meio do qual se pode problematizar a questão do sentido. Segundo Malidier, o discurso, em Pêcheux, figura como um nó em que se amarram todas as “grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (2003, p.15). Não se poderia pensar em como funcionam os processos discursivos, tanto em sua formação como em seus efeitos, sem considerar a subjetividade do sujeito, a língua como sistema de valores e regras arbitrárias sujeitas ao equívoco e à falha. É preciso

---

<sup>23</sup> Orlandi, na apresentação do texto de Gadet e Pêcheux (2004, p. 8), denomina discursividade ao “efeito da língua sujeita à falha que se inscreve na história”. Não se trata de erros, de contradições a descartar, mas a pensar. São os lapsos, os equívocos provocados pelo sujeito, inconscientemente, durante o ato de enunciação, determinando sua entrada em uma ou em outra discursividade.

<sup>24</sup> Segundo Orlandi, “a instância da formulação não nos leva imediatamente ao interdiscurso. Passa pela opacidade, pela espessura semântica, pelo corpo da linguagem que, na análise de discurso, chamamos sua materialidade, sua discursividade, sua historicidade”. (1996b, p.76).

considerar a dimensão subjetiva para, então, entender os equívocos provocados pelos sujeitos inscritos na história e, conseqüentemente, os sentidos que ali se produzem.

Assim, o lugar em que os sentidos se mostram é o discurso, ao passo que a formação discursiva é o espaço em que se constituem os sentidos, ou seja, os sentidos do discurso não estão dados, mas se constituem no interior das FDs. Considerando que as FDs são unidades históricas, tanto o sujeito (também constituído no interior da FD) como as significações resultam de processos históricos sociais, pois o discurso é inscrito em rede de memórias e de práticas sociais.

O objeto discurso é demarcado em relação a outros objetos, o que estabelece diferenças entre a AD e outras teorias que têm estudado a linguagem no decorrer dos tempos. A necessidade de situar esse objeto em relação à língua talvez seja uma das primeiras tarefas que se coloca para a AD, porque a Análise do Discurso, ao propor o discurso, propõe outras leituras, outras interpretações, outros olhares e, assim, também, propõe uma noção de língua<sup>25</sup>: a língua na sua relação com a exterioridade, sujeita à multiplicidade de sentidos.

Mesmo em torno do hegemônico há outros sentidos, o que faz parte dos processos de produção de sentidos a serem compreendidos. O analista pode usar a multiplicidade para trabalhar essa interpretação de sentidos. Para isso, não deve se considerar o centralizador, mas é responsável pelo sentido que lê; busca a historicidade, outros sentidos possíveis a partir dos que já existem. Este é, portanto, o gesto do analista de discurso: as interpretações das filiações. Temos aí o paradoxo: ele está trabalhando com a ideologia, mas, ao mesmo tempo, é afetado por ela. Como um sujeito social e histórico, o analista produz formas simbólicas de representação de sua relação com a realidade concreta, segundo uma das teses de Althusser o qual postula que a ideologia tem relação imaginária com as relações reais, sendo esta relação imaginária “em si mesma dotada de uma existência material.” (1980, p. 85). Assim, o analista está num jogo de representações durante o tempo todo, criado pela possibilidade de deslocamentos da teoria da AD e, dessa forma, por um trabalho de interpretação contínuo.

Essa possibilidade de deslocamento para qualquer tipo de produção verbal ou, ainda, não verbal, como as imagens, estendeu a noção de funcionamento para outros objetos simbólicos, na medida em que não se restringe apenas ao sistema da língua, mas

---

<sup>25</sup> No item “A língua para a AD” (segundo capítulo deste trabalho) aprofundaremos essa discussão.

alcance a sua relação com o histórico, o social e o ideológico. Por meio dos diferentes conceitos dessa disciplina (AD), cada um com sua especificidade, é possível irromper o real pelos interstícios<sup>26</sup> da linguagem porosa e compreender a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Assim, o discurso, como objeto de investigação, passou a ser reivindicado e trabalhado por disciplinas como a sociolinguística, a literatura, as teorias da argumentação, da comunicação, entre outras, definindo o seu objetivo em apreender a linguagem como discurso; o momento em que se materializa o contato entre o linguístico e o histórico pela atividade de sujeitos que interagem em situações cotidianas, ou seja, a forma material (histórico e ideológico) e o linguístico da língua. Ainda, é o que Orlandi (1996b) trata como ordem e organização da língua<sup>27</sup>: a produção de sentido, o heterogêneo, a dispersão e o regular, a gramática.

Nesse contato entre o linguístico e o ideológico temos o efeito de evidência da filiação sócio-histórica, filiação de outros sentidos, de outras interpretações, que marcam a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso. As palavras dizem com outras palavras mesmo que não tenham sido ditas. A exterioridade é constitutiva tanto do discurso como do sujeito que o produz. O dizer é este caminho: caminho que instaura diferenças, contradições, desestabilizações. Mas as imagens desse caminho constituem o dizer; o que é formulado no fio do discurso é por todos aqueles dizeres, mesmo pelos silenciados (outras histórias silenciadas, apagadas e possíveis).

Entretanto, para chegar a esse caminho há todo um percurso a ser realizado pelo analista. Existe uma metodologia a ser construída, a partir de uma memória, afetada pelo processo inconsciente e pela história em que os sentidos se apoiam. Para entender como o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, precisamos entender a relação entre língua e ideologia que afeta a constituição do sujeito e do sentido; entender que a relação entre a linguagem e a historicidade é afetada pela ideologia e que é no funcionamento da linguagem que vemos os processos discursivos em funcionamento. Portanto, o analista precisa muitas vezes se aproximar e se afastar da linguagem para entender seu funcionamento, pois, como sujeito social e ideológico, é também interpretado e interpelado em sua historicidade; não há como ficar neutro neste processo.

---

<sup>26</sup> Este termo é utilizado por Leandro Ferreira: “Nas frestas deixadas pelos limites, nos *interstícios* que se formam entre as regiões existe um fértil e produtivo campo de análise”. (2000, p. 122).

<sup>27</sup> Trataremos deste assunto no próximo capítulo.

A metodologia, em AD, supõe um imbricamento da teoria e prática analítica. Não há um modelo pronto, acabado, que se aplique a todo e qualquer discurso, ou seja, a metodologia é “aberta a possibilidades múltiplas” (MITTMAN, 2007, p.153) e constrói-se num movimento contínuo entre a teoria e a prática, “a partir de um olhar específico, determinado pelo quadro epistemológico definido por Pêcheux e Fuchs já em 1975, em que se unem o histórico e o linguístico numa teoria do discurso atravessada pela teoria psicanalítica”. De acordo com a autora, não há uma metodologia a ser seguida, mas uma metodologia a ser construída no ir-e-vir da teoria à prática durante o processo de análise.

Para chegar às possibilidades de análise do *corpus* discursivo<sup>28</sup> em nossa pesquisa o discurso dos sujeitos-alunos nas duas línguas – língua portuguesa e língua inglesa – partimos de um *corpus* empírico, constituído pela totalidade de textos produzidos pelas quatro turmas de primeiro ano do ensino médio nas duas disciplinas, e chegamos a um *corpus* discursivo, que é o objeto sobre o qual incidem as análises. Cabe lembrar que um *corpus* discursivo é delimitado com base num campo discursivo de referência, ou seja, de um conjunto de textos produzidos em sala de aula realizamos a coleta conforme nossos objetivos<sup>29</sup>, a qual se baseou, inicialmente, na escolha de cinco textos de cada língua.

Assim, a partir da constituição de nosso *corpus* discursivo, organizamos as sequências discursivas, as quais foram selecionadas de acordo com os objetivos de análise e organizadas em recortes discursivos, de acordo com o levantamento temático, como propõe Courtine (1981, apud SCHONS, 2000), e, ainda, pela noção de recorte formulada por Orlandi em *A linguagem e seu funcionamento* (1996a), a qual afirma que o recorte “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e situação” ( p. 139). Nesse sentido, nosso recorte neste trabalho é constituído, primeiro, por fragmentos da LM, seguidos de fragmentos da LE, observando, nos dois casos, a temática recorrente e a situação.

Orlandi (2005), ao distinguir entre o ato do linguista, que se ocupa da segmentação de frases, da linearidade e organização do texto, e o ato do analista de

---

<sup>28</sup> Segundo Schons, remetendo a Courtine (1981), o *corpus* discursivo significa “partes extraídas de um universo discursivo dentro de uma determinada época. É o recorte de discursos condicionados aos fatos discursivos que permite a realização do levantamento temático, bem como permite observar diferentes formações discursivas pertencentes a determinadas formações ideológicas. [...] Courtine, nesse sentido, diz que um corpus pode ser constituído por uma ou várias sequências discursivas produzidas por um ou por vários locutores, os quais pertencem a posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas [...]”. (2000, p. 103).

<sup>29</sup> Como se dá a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas.

discurso, que recorta textos, mostrando como as regularidades estão inscritas na língua, afirma que este mostra o que funciona no texto afetado pelas condições de produção, o lugar da relação com a representação da linguagem, o espaço significante, o objeto de interpretação, contemplando, assim, a produção de sentido. Ainda ressalta que a noção de texto é, em AD, uma unidade diferente da de soma de frases, da transparência e da linearidade, compreendendo significação e efeitos de sentidos. Nesse sentido, o texto é o todo que organiza os recortes, o qual tem a ver com as condições de produção e com a situação discursiva. Essa situação é determinada por um espaço entre enunciados que são efetivamente realizados, espaço que não é vazio, mas social.

No processo de análise, temos o “*corpus* experimental e de arquivo”, segundo Orlandi (2005, p.62). Ambos resultam de uma construção do próprio analista, que parte de um texto e o remete a um discurso inserido em uma formação discursiva, ganhando, assim, sentido. Portanto, o arquivo é o que já temos construído, o que construímos como pesquisadores, e o experimental é o *corpus* no qual propomos alguma coisa, isto é, produzimos a partir de algo que se lança no texto. Interessam, nesse caso, as condições de produção do texto em relação à memória, intervindo a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco.

De acordo com Orlandi, a descrição e interpretação estão relacionadas em função de que “a escuta discursiva deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória” (2005, p.60). Nesse sentido, a interpretação faz parte do objeto de análise e não há descrição sem interpretação. O analista do discurso, segundo a autora, trabalha (n)os limites da interpretação, contemplando a produção de sentidos; ele não trabalha numa posição neutra, mas “é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (p. 61). Portanto, o analista, ao trabalhar com os objetos simbólicos que analisa, não é neutro; ele mesmo, como ser de linguagem, é afetado pela ideologia e pela história; logo, é um sujeito social e político e, como tal, tem seu posicionamento, sua postura, que lhe permite enxergar muito além do que a superfície linguística, possibilitando-lhe, assim, o trabalho com a alteridade<sup>30</sup> discursiva. É esse trabalho de interpretação e descrição, segundo a autora, o qual está intrinsecamente ligado ao outro, que lhe permite ver cada sequência discursiva dentro da história, do simbólico e da

---

<sup>30</sup> Alteridade, considerando a memória discursiva segundo Pêcheux (1995).

ideologia e, então, com esse dispositivo organizado, juntamente com os recortes, forma seu *corpus*.

Portanto, as sequências discursivas coletadas segundo nossos objetivos (a heterogeneidade constituindo o entrelínguas)<sup>31</sup> estão organizadas em recortes e formam o *corpus* discursivo de nossa pesquisa. Esses recortes foram estabelecidos pela própria análise, observando-se o modo de construção, os gestos de leitura resultantes de nossos olhares no processo de constituição dos sentidos dos textos. A operacionalização desse processo é exposta na terceira parte desta dissertação.

Conforme vimos, a AD permite identificar como a ideologia, os embates ideológicos de um determinado momento aparecem no texto, porque, para esta disciplina, as concepções de sujeito são influenciadas por uma teoria da ideologia, não existindo um sujeito individual, empírico, mas um sujeito ideológico e social. Mas o que é, efetivamente, o sujeito para a AD? E como é constituído esse sujeito ideológico e social? É a noção de sujeito no campo da AD e a questão da ideologia que nos propomos apresentar no próximo item.

## **1.2 O sujeito no campo da AD: a questão da ideologia no discurso**

Como a Análise do Discurso recusa/afasta o sujeito empírico, uno, torna-se imprescindível referir as condições de produção específicas do discurso para que se apreenda como nessas condições as palavras fazem sentido, mostram-se nas suas opacidades, carregam em si um irrepresentável, um real que escapa à simbolização, ou seja, os sentidos estarão presos às condições de produção dos enunciados, não presos às palavras. Nesse sentido, é importante ressaltar que na AD “os efeitos discursivos ocorrem de modo desigual e contraditório. Não se trata de apagar as diferenças, mas de aceitar, de uma vez por todas, que a história” (SCHONS, 2005, p. 89) dos sujeitos se repete por meio de suas memórias pessoais e coletivas; assim, esses sujeitos não estão certos de que mantêm sobre seus domínios os sentidos de seus dizeres. Portanto, a noção de sujeito deixa de ser uma noção lógica, que produz um discurso único, pois, como existe numa sociedade, interpelado pela ideologia, cria um imaginário para dar

---

<sup>31</sup> Pensamos aqui na subjetividades dos sujeitos-alunos e como estes “são atravessados por traços culturais em conflito – se vêem e se sentem entre línguas”. (CORACINI, 2007, p. 117).

unidade e coerência ao que está dizendo, o sujeito vai se constituindo na/pela linguagem e o mundo vai se significando pela ideologia.

Segundo Pêcheux (1995) e Orlandi (2005), o sujeito pode ocupar várias posições no discurso. Uma pessoa pode assumir o papel de diferentes sujeitos. O sujeito ocupa posições durante o tempo todo e é caracterizado pela incompletude, porém essa marca vai se apagando de acordo com a função enunciativa que ele assume. É o discurso que cria um espaço representacional para o sujeito, seja pela ilusão de unidade, de que ele é origem de seu dizer, seja pela ilusão de que aquilo que diz só tem um sentido. Portanto, o sujeito sofre determinações da ordem do inconsciente porque ele não se dá conta de que é afetado por essas duas ilusões, nem se dá conta que é interpelado ideologicamente quando fala. Nesse sentido, o sujeito é determinado pelo inconsciente e pela ideologia e é pelo “trabalho dos sentidos na linguagem” (SCHONS, 2005, p. 89) que ele se constrói; por isso, quando entra para a linguagem, já entra como alguém da incompletude, o que supõe dizer que não existe o sujeito sem o discurso nem o discurso sem sujeito, pois ambos se constituem mutuamente.

Nesse sentido, o sujeito, para Pêcheux, é o efeito resultante da relação entre a língua e a história, ou seja, uma língua com história e com memória, na qual se tem essa relação sujeito, mas esse sujeito não é totalmente livre (não tem o completo domínio de si), nem consegue controlar completamente o que diz, constituindo-se em uma dupla “ilusão necessária”, isto é, a existência de um duplo esquecimento interligado: o esquecimento número um e o esquecimento número dois (PÊCHEUX, 1997). Tais esquecimentos são constitutivos de todo sujeito, pois sem eles não teríamos essa ilusão necessária no processo de produção dos sentidos.

O esquecimento número dois, da ordem da enunciação e da ordem do pré-consciente ou consciente, diz respeito ao próprio ato de representar, seja pela fala, seja pela escrita, e remete-nos à dicotomia sintagma X paradigma de Saussure. Quando falamos, selecionamos no eixo paradigmático o que queremos dizer, dentro de uma formação discursiva que determina as relações significantes possíveis; fazemos escolhas também na organização sintagmática, porque a forma de dizer, de representar, também significa. É preciso ressaltar que todas essas escolhas estão predeterminadas em razão da inscrição do sujeito em uma dada formação discursiva e da relação entre interdiscurso (a memória) e intradiscurso (fio do dizer), entre o que se pode dizer nesse momento e em determinadas condições de produção desse discurso.



Sobre o esquecimento número um de que nos fala Pêcheux, é o esquecimento constitutivo e fundador em que todo sujeito está imerso e é condição para tornar-se um sujeito falante/enunciador, qualquer que seja a posição social e a formação discursiva com que se identifique. Esse esquecimento é, portanto, da ordem inconsciente (inacessível), do ideológico, pelo qual o sujeito crê cegamente estar em si a fonte dos sentidos, apagando, assim, as determinações de sua inscrição, como sujeito, na língua e na história. Portanto, o sujeito não tem acesso consciente ao que diz; o seu discurso está inscrito numa rede de memórias, que tem muitas vozes, as quais atravessam línguas, sendo impossível o sujeito falante ser origem do que diz.

É o olhar do outro que permite a constituição da uma imagem unitária do eu. De acordo com Pêcheux (1995, p.167), "essa identificação do sujeito consigo mesmo é [...], uma identificação com o outro (com o "o" minúsculo) enquanto outro 'ego', origem discrepante, etc.: o efeito-sujeito e o efeito da 'intersubjetividade' são, assim, rigorosamente contemporâneos e coextensivos". O eu só tem sentido quando o outro o atravessa. Segundo Mariani (2006), não existe subjetividade sem a intersubjetividade. Não existe uma alteridade que esteja fora do eu; os dois (o outro e o eu) não estão separados por uma fronteira definida, pelo contrário, ambos são um encontro de vozes que formam um saber sobre si e sobre o outro recalcado pelos jogos de poder. Portanto, somos, durante o tempo todo, submetidos aos mecanismos de poder e controle, tornando-nos assujeitados, estabilizados. Contudo, os fenômenos estão interligados e esse imbricamento traz conflitos sem fim; assim, ficamos expostos às contradições, a diferentes posições discursivas, porque como seres de linguagem, estamos sempre sujeitos a equívocos, a contradições, resistências, fazendo sempre os sentidos deslizarem.

Também somos acostumados a ligar um indivíduo a uma identidade para determinar esta ou aquela identidade, para compreender o outro. No entanto, várias são as acepções de identidade: identidade familiar, cultural, moral, social, étnica ... Enfim, sem nos darmos conta, somos consequência da atuação de muitos poderes (família, escola, patrão, universidade, etc.) que agem sobre nossas vidas para forjar representações de subjetividades, sem termos, muitas vezes, chances de gestos de interpretação contraditórios oriundos de nossas memórias/histórias e que, de certa forma, poderiam ser usados e/ou atualizados em nossos discursos, significando-nos. Esses mecanismos de controle do pensamento passam, além da escola, patrão, família, pela mídia, internet, determinando uma dupla interpelação: a de que o sujeito é livre

para enunciar (sujeito centrado) e tem o controle do que diz, ou seja, formas de proceder que estabilizam e, também, dependendo do sujeito, que desestabilizam, (trans)formando sua identidade. Assim, o sujeito pode permanecer assujeitado, seguindo o que lhe é (im)posto, ou ser agente de mudanças.

Entretanto, como o processo de subjetivação faz parte da linguagem, é falho, é lacunar, tem uma memória e, conseqüentemente, esquecimentos, abre sempre brechas para resistências. Nos conflitos histórico-sociais, as contradições discursivas são constantes e visíveis; o discurso não está desvinculado de suas bases sócio-históricas, da rede de memórias, ou seja, mesmo parecendo se sobrepor aos sujeitos, não os consegue dominar, visto que os próprios sujeitos resistem por não serem robôs, mas sujeitos ativos e (trans)formadores e, portanto, afetados pelos sentidos das transformações históricas das atividades/práticas de linguagem. Então, os sujeitos tropeçam sempre, porque a linguagem não é transparente, mas opaca; é um movimento e, por isso, não consegue dar conta de tudo sem que haja falhas.

E o poder, numa sociedade capitalista como a nossa, é quem administra/julga os saberes das pessoas, condicionando-as a serem, geralmente, passivas politicamente, mas ativas economicamente, pois o que vale desde sempre é a renda, a produção; o que interessa nesta sociedade, desde o marxismo, é a luta de classes: “essas classes não abdicam de sua ambição de desforra [...], defendem seu poder ou vão ao assalto do novo poder [...] da filosofia que melhor lhes serve política e ideologicamente” (ALTHUSSER, 1978, p. 47). Segundo o autor, sem a luta de classes não se pode entender o pensamento de Marx, nem o que ocorre hoje em termos de “graves ameaças” com as revoluções; é com essa luta entre as classes que o autor confirma a existência de uma ideologia dominante e outra dominada, numa relação de antagonismo, de divisão. Por esta razão, há sempre um retorno às teorias, nada é definitivamente decidido: “Há sempre o vai-vem das tendências antagônicas, [...]; e as mais velhas filosofias estão sempre prontas para retomar o assalto, disfarçadas sob novas formas, até mesmo as mais revolucionárias” (p. 47). Para o autor a filosofia é a luta de classes na teoria, e, na luta de classes sempre preponderou o poder em razão da força da ideologia.

No que se refere ao funcionamento da interpelação ideológica, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166) afirmam que “cada um é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção”( grifo do autor), o que resulta nas relações de classes, mais especificamente, na luta de classes caracterizada

pelos afrontamentos “de posições políticas e ideológicas [...] que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (p. 166). O que se observa é uma prática discursiva associada a uma prática política nos estudos da linguagem, uma vez que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1995, p. 213), ou seja, todo sujeito, ao enunciar, inscreve-se num espaço heterogêneo e contraditório.

O sujeito, ao ocupar uma posição, inscreve-se em uma formação discursiva na qual é constituído como sujeito, ressaltando-se que essa identificação ocorre pelo viés da forma-sujeito<sup>32</sup>. A “forma-sujeito e a sua condição de desdobramento em posições-sujeito heterogêneas nos permitem [...], tratar das relações de contradição e antagonismo no interior das formações discursivas”. (SCHONS, 2005, p. 89). Segundo a autora, a forma-sujeito estabelece diálogo entre as diversas posições sujeitos das formações discursivas e, nesse diálogo, há também embates políticos permanentes, já que, reportando-se ao pensamento marxista, a “autotransformação só existe na história” (p. 89).<sup>33</sup> Portanto, o sujeito é identificado pela forma-sujeito<sup>34</sup>, a qual pode dar origem às posições sujeito<sup>35</sup> que tiveram origem num trabalho da linguagem com a história. Logo, segundo as teses marxistas<sup>36</sup>, só existe transformação do sujeito na história, que, por sua vez, só existe em função do sujeito. Ainda, ao se referir à forma-sujeito, Pêcheux fala em tomada de posição. “O ‘desdobramento’ do sujeito – como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ – é uma reduplicação da identificação, na medida em que ele designa o engodo dessa impossível construção da exterioridade *no próprio interior do sujeito*”. (PÊCHEUX, 1995, p. 172).

O autor refere-se à identificação, que leva à homogeneidade da formação discursiva e da própria forma-sujeito. Pêcheux percebe que a forma-sujeito precisa se

<sup>32</sup> Segundo Pêcheux, a expressão “forma-sujeito” foi introduzida por Althusser: “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (1995, p.183, nota 31).

<sup>33</sup> SCHONS, 2005. Nota de roda-pé (página 89).

<sup>34</sup> É interessante destacar que a expressão “forma-sujeito” é originária de Althusser (1980), para quem todo indivíduo, para atuar numa sociedade, atua como agente das práticas sociais. Para isso, precisa se revestir da forma histórica, por isso, forma-sujeito ou sujeito histórico ou universal.

<sup>35</sup> Indursky (2000), ao invés de posição-sujeito, trabalha com a noção de fragmentação do sujeito, mas é importante ressaltar que primeiro essa noção foi utilizada por Pêcheux (1995), ao entender que o sujeito podia desdobrar-se em mais de uma posição, dependendo do grau de identificação com a forma-sujeito de uma formação discursiva; assim, podia fragmentar-se em diversas posições simultaneamente. Com a leitura do texto “A fragmentação do sujeito em análise do discurso” (INDURSKY, 2000), podemos entender melhor como se dá essa fragmentação do sujeito, segundo a autora.

<sup>36</sup> Também remetemos à reflexão do início deste capítulo.

desdobrar em posições-sujeito para poder dar conta de todas as relações divergentes, antagônicas, de uma formação discursiva e, ainda, entre esta e outras formações discursivas. Não é mais possível pensar, apenas, nas relações dos sujeitos dentro de uma formação discursiva, mas entre as diversas formações discursivas.

A exterioridade se apoia “na noção de um *tecido* formado de *nós* constituindo outro tanto de ‘grãos de enunciação’, redundante, na prática, em ‘casos de consciência’ do analista” (1997, p. 202), pois há muitos nós quando se considera o desejo de pôr em evidência a realidade linguística e a necessidade de olhares múltiplos a “enunciados-elementares não-enunciáveis, não-afirmáveis e até mesmo não-interpretáveis” (p. 202). Assim, percebemos que há uma preocupação do autor com uma tomada de posição para rever o mito idealista da interioridade do sujeito.

Portanto, “a repetição do mito idealista da interioridade, pelo qual o ‘não-dito’ não poderia ser diferente do ‘já-dito’ ou do ‘dizível’” (PÊCHEUX, 1995, p.172), apoia-se num centro unificador e consciente que determina o encadeamento desse mito. Assim, a forma-sujeito, ao organizar os dizeres da formação discursiva, leva em conta a identificação plena, única do sujeito, na qual a formação discursiva é considerada um espaço fechado, não havendo fragmentação/dispersão da forma-sujeito em posições de sujeitos e não possibilitando diálogo com outros saberes, de outras formações discursivas. (p. 97). Em outras palavras, o sujeito reproduz sem questionar, sem resistência, os saberes da FD pela qual está dominado.

Ainda, em *Semântica e discurso*, Pêcheux percebe que as relações no interior de uma formação discursiva não são pacíficas e que no interior de uma formação discursiva existem discursos provenientes de outros discursos, de outras formações discursivas. Então, percebendo que uma FD não pode ser um bloco fechado, Pêcheux pensa na divisão e, assim, na contradição que se encontra em toda FD, o que torna um discurso sempre heterogêneo.

Assim, na perspectiva da Análise do Discurso, o sujeito produz seu discurso a partir de *posições-sujeito*, como mencionamos antes, predeterminadas dentro das formações discursivas (FD), o que acaba com a possibilidade de um sujeito ideal, uno, centralizado e neutro, pois as posições-sujeito, como também o sujeito (da AD), são socialmente construídas, ou seja, o sujeito se expõe socialmente a diferentes lugares. Desse modo, o sujeito da AD, constituído pela ideologia e pelo inconsciente<sup>37</sup>, perde a

---

<sup>37</sup> Como veremos no próximo item.

onipotência/poder centralizador (da linguística estrutural); ele é agora descentrado, disperso, e, ao produzir seu discurso, “o faz a partir de determinadas *posições de* sujeito, igualmente ideológicas. [...], pois se trata de um sujeito socialmente constituído”. (INDURSKY, 1997, p. 27-28). Portanto, a noção de posição-sujeito surge como resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva.

Na perspectiva pecheutiana, sentido e sujeito não são dados antecipadamente, mas constituídos no/pelo discurso. Os sentidos são determinados pela forma como o sujeito se inscreve na língua e na história. Por exemplo, quando enunciamos, construímos nosso lugar já determinado: “lugar do sujeito e da história na língua e pela língua”. (SCHERER, 2007, p. 354), ou seja, estamos caracterizados por uma dupla dispersão: atravessados por uma multiplicidade de dizeres (outras histórias/memórias) e pelas várias posições que podemos ocupar (mãe, professora, esposa, aluna, etc.) e, assim, somos atravessados pelo discurso do outro. Desse modo, o discurso é heterogêneo, descontínuo, disperso, e faz parte de uma instância em que sujeitos, inseridos numa relação sócio-histórica e ideológica e atravessados pelo inconsciente, trazem a historicidade para dentro do discurso, interagindo, assim, pela linguagem.

Portanto, é pela linguagem que “a língua nos tira do vazio pela via do discursivo porque a nosso ver nos protegemos da falta, tendo a língua como objeto do saber, objeto do prazer, objeto do desprazer” (p. 354), podendo variar nosso modo de dizer. Assim, nos inscrevemos nela, deixamos nossa marca, ao mesmo tempo, em que constituímos a história na língua e pela língua, somos também constituídos nessa língua inacabável; na qual não há apenas a constituição ideológica da linguagem – o lugar de efeitos imaginários – , mas um espaço de constituição do sujeito pelo desejo. Nesse sentido, entendemos a língua como objeto de prazer e/ou desprazer, de um sujeito que se constrói e constrói-se, porque não se reduz às determinações ideológicas; cria condições de deslocamentos, de transformações, de melhorias.

Por isso, o destino da “Tríplice Aliança”<sup>38</sup>, extremamente problemático”, gerando “um verdadeiro bate-boca teórico e político em que tudo se abre novamente a questionamentos” (PÊCHEUX, 1995, p. 293-anexos), faz-nos refletir sobre a ideologia que preponderou desde seus primórdios, com Mark e Engels. Portanto, é preciso

---

<sup>38</sup> A Tríplice Aliança é constituída pelo marxismo, pela linguística e psicanálise, na França, no decorrer da década de 1960, sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure. “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político: início de uma retificação”. (PÊCHEUX, 1995).

(re)pensar e retomar a teoria da década de 1960, mas abrindo a possibilidade de deslocamentos, considerando o novo momento histórico em que vivemos, as condições de produção, neste caso da escola, e, assim, outras leituras diferentes das que já existiam, pois “a luta filosófica (lutas de classes na teoria) é um processo sem fim de retificações coordenadas, que se sustentam pela urgência de uma posição a ser defendida e fortalecida frente ao que se poderia chamar a adversidade no pensamento” (p. 294). Nesse sentido, levando em conta a relação com as condições históricas de produção, é necessário repensar a ideologia com sentido hegemônico utilizada na escola hoje, para que os nela envolvidos resistam e produzam outros sentidos, outros significados, provocando, assim, deslocamentos e rupturas na forma como é empregada.

Toda relação com o conhecimento, seja científico, seja ideológico, implica sujeitos que não sejam constituídos na neutralidade objetiva, mas que, mesmo submetidos aos mecanismos de poder e controle, como é o caso da escola, reajam, considerando que, como seres de linguagem, a origem do saber não está em si, em cada sujeito, mas naquilo que o constitui, ou seja, nas relações de poder que constituem os sujeitos. Essas relações são diferentes das concepções clássicas (marxistas) em que o poder se localiza apenas no governo, no Estado; essas estão presentes em todas as classes sociais e em cada sujeito.

Embora Foucault rejeita a ideologia tal como ocorre nas teses marxistas, é importante suas reflexões acerca do poder existente nas práticas sociais espalhadas em todas as esferas da sociedade através da disciplina para que possamos entender as relações de poder no universo escolar. Segundo o autor, é “a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber” (FOUCAULT, 2001, p. 21), que se dão deslocamentos, avanços, haja vista as falhas, os equívocos e contradições que são inerentes a cada sujeito, possibilitando resistências sempre e, portanto, das relações de poder a que todo sujeito está inserido. Para o autor, a escola é detentora de poder, de jogos de verdade, de regras estabelecidas. Não jogo no sentido de imitar ou de representar, mas de procedimentos que conduzem a um determinado resultado. Já o sujeito, para Foucault, é considerado como efeito de um processo que se dá na relação com o outro, sendo esta uma relação de poder.

Para Foucault, “o poder não existe” (2001, p. 248); o que existe são “práticas ou relações de poder” (p. XIV). Ao contrário de teses althusserianas que afirmam que o poder emana do Estado em relação a seus aparelhos ideológicos, Foucault não concebe o poder apenas como função do Estado, porque as relações de poder são constantes e

vão além dos limites do Estado; logo, é preciso criar mecanismos de poder que funcionem externamente aos aparelhos de Estado, “a um nível muito mais elementar, cotidiano”. (FOUCAULT, 2001, p. 150). Portanto, a preocupação de Foucault foi refletir sobre os efeitos, as relações de poder nos diferentes espaços de uma sociedade, inclusive a escola como um espaço onde o poder produz saber e transforma, não com o sentido negativo de repressão/punição.

Por isso, a escola, como um espaço organizado e de vigilância constante, tem a disciplina como condição básica para uma microfísica do poder, ou seja, na escola se estabelecem relações diariamente nos diferentes discursos oriundos não apenas “do rei em sua posição central, [...] da soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social”. (FOUCAULT, 2001, p. 181). São as práticas discursivas diárias que determinam as sujeições a que se refere o autor, determinando as relações de poder e, assim, produzindo sujeitos. Esse poder atravessa uma sociedade, induz ao prazer, forma saber e produz discursos, pressupondo resistência. Para Foucault, não se trata de um poder vencedor, de disputas, mas “trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros”. (FOUCAULT, 2001, p. 226). O poder não é balizador do(s) melhor(es) de uma sociedade, mas as “relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, [...] e um funcionamento do discurso”. (FOUCAULT, 2001, p.179). Para o autor, somos submetidos pelo poder para produzir a verdade; assim, só é possível exercer o poder pela produção da verdade.

Foucault estabelece uma estreita relação entre verdade e as relações de poder-saber, compreendendo a verdade como o “conjunto de procedimentos regulados para a produção, [...] e o funcionamento dos enunciados” (2001, p. 14), e que está ligada a “sistema de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (p. 14). Para o autor, as relações de poder não desempenham apenas a função de revelar ou mascarar, considerando que o que aproxima poder e saber não são somente ideologias. “O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”, ou seja, o saber como uma construção histórica e, nesta, o político como constitutivo, sendo, então, um saber com que ele próprio constrói suas verdades, as quais se mostram/instauram em práticas discursivas e não discursivas.

Assim, “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder.” (FOUCAULT, 2001, p. 142). É o discurso que articula o cruzamento de poder e saber, onde “a questão política [...] é a própria verdade” (p.14), para produzir o sujeito e, diríamos, o próprio discurso. Mas como o discurso é construído/constituído, o engendramento do poder-saber não é dado anteriormente, nem é garantido; é da ordem do imprevisível, do desejo..., mas também das angústias, dos traumas, das resistências...

Pêcheux, ao retomar a questão do sujeito, constrói a ideia de resistência<sup>39</sup>, não abandonando a questão da luta de classes, porque através dela, num jogo desigual entre os envolvidos, mostra “que a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem”. (SCHONS, 2005, p. 89). Nesse sentido, ele pode (re)pensar o funcionamento da ideologia de dominação e de resistência, mostrando que “a prática política é um espaço permanente de observação das relações contraditórias de reprodução e de transformação, uma vez que a sua constituição ocorre no seio de contradições e de relações desiguais dentro da luta de classes” (p. 89). Segundo a autora, a prática política está nas relações de poder, pois nelas há uma relação de antagonismo, que pode justificar a questão da luta de classes e, também, do processo de dominação e dominados no domínio da linguagem.

Nesse ponto, articulando a teoria à prática, como propõe Pêcheux (1995)<sup>40</sup>, podemos entender melhor as relações de poder, existentes hoje nas escolas, das quais trata Foucault. São relações pedagógicas, mas emanadas pelo viés político, o que implica questionamentos em relação à língua, pois, se a língua não é transparente, nela existe algo da dimensão da incompletude e da dimensão da opacidade, que promovem deslocamentos, estes determinados pela história, conforme reflexão anterior, e nos acontecimentos históricos temos relações antagônicas, visto que nelas prevalece o político. Então, podemos dizer que a questão política está intrinsecamente ligada à nossa (trans)formação e, portanto, à nossa historicidade; por isso, Pêcheux não abandona a

---

<sup>39</sup> Para Pêcheux (1995), o poder está centralizado no poder do Estado – AIE (aparelhos ideológicos do Estado) – e o sujeito é interpelado pela ideologia (teses da interpelação ideológica). Já na microfísica do poder a disciplina determina um certo modo de investimento político, considerando que nas modificações do saber, “não se trata de um sujeito de conhecimento que seria afetado pelas transformações da infra-estrutura. Trata-se sim de formas de poder-e-de-saber, de poder-saber que funcionam e se efetivam ao nível da ‘infra-estrutura’ e que dão lugar à relação de conhecimento sujeito-objeto como nome do saber”.(FOUCAULT, 2001, p. 117).

<sup>40</sup> Já no movimento operário, Pêcheux (1995) pensava o atravessamento político e a necessidade de articular teoria e prática na questão das relações ideológicas de classes e Estado.



questão da luta de classes, que é uma luta constante no processo de produção dos sentidos.

Esse cenário de inquietações leva Pêcheux a construir o texto “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”. Nesse texto, Pêcheux responde às críticas dirigidas aos althusserianos, apontando questões polêmicas e abrangentes que implicam, como já mencionamos antes, “um verdadeiro bate-boca”, que “provoca nuvens de fumaça [...], porque o bate-boca segue sua linha política de maior inclinação e se realiza cegamente como o efeito necessário das causas que o determinam: não há fumaça sem fogo”. (PÊCHEUX, 1995, p. 294). São questões que envolvem uma nova tomada de posição, tomada de partido e que Pêcheux está decidido a enfrentar, pois, segundo ele, “é assomando a essa ‘linha de maior inclinação’ que a filosofia toca especificamente o real.” (p. 294). A partir daí, Pêcheux fala do real como o que se “toca no impossível de uma ‘forma-sujeito’ tomada na História como ‘processo sem Sujeito nem Fim(s)’” (p. 295). Para o autor, os aparelhos ideológicos de Estado, entre eles a escola, são máquinas que reproduzem a ideologia hegemônica ou dominante. Nesse ponto, somos remetidos à reflexão sobre a ideologia presente nas escolas hoje, no que toca à questão da dominação e por que ainda é acentuada essa relação<sup>41</sup>.

Pêcheux, então, “desvendou politicamente, no movimento operário, a urgente necessidade de desenvolver, em proporções sem precedentes, a ‘fusão’ entre teoria e prática sobre o terreno da luta ideológica de classes, em sua relação com a questão do Estado” (1995, p. 296). Preocupado que “as evidências e as injunções da Ideologia dominante podem cegar e ensurdecer” (p. 296), já fala na possibilidade de deslocamento do sujeito: “o que falta é essa causa, na medida em que ela se ‘manifesta’ incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito” (p. 300), porque o sujeito heterogêneo, múltiplo, com “traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham [...] na pulsação sentido *Inon-sens* do sujeito dividido”. Para Pêcheux, o sujeito se manifesta no discurso de muitas formas, sendo impossível tratá-lo como uno, pleno; assim, para explicar as resistências, falhas, ele se aproxima da psicanálise.

Pêcheux, preocupado com uma proposta para a linguagem e a ideologia, via na AD, segundo Leandro Ferreira (2000, p. 40), “a possibilidade de representar no interior

---

<sup>41</sup> Referimo-nos aqui à relação professor-aluno nas escolas hoje.

do funcionamento da linguagem ‘os efeitos da luta ideológica’ e, inversamente, manifestar a existência da materialidade linguística no interior da ideologia”. Segundo a autora, Pêcheux avança na sua reflexão, relacionando, enganchando “os efeitos da luta ideológica” no campo da linguagem. Há, portanto, um deslocamento no processo de constituição da linguagem, a qual deixa de ser compreendida como um sistema significativo fechado, centralizado na estrutura, ou seja, sem relação com seu exterior, para ser um elemento no contexto histórico-ideológico dos sujeitos que a produzem e que a interpretam em seu convívio diário.

Assim, na Análise do Discurso francesa, mais especificamente, nos estudos de Pêcheux sobre o discurso, está a aproximação entre inconsciente e ideologia. Ao falar que o sujeito fala pelo Outro e que é mais falado do que fala, “o caráter histórico-material da não-conexidade do pensamento é, sem dúvida, um dos pontos pelos quais a questão da relação entre *inconsciente e ideologia* poderá avançar em direção a sua solução” (PÊCHEUX, 1995, p. 260), porque o que pensamos muitas vezes não pode ser formulado. Então, fazemos formulações, usamos as palavras do Outro, fazendo emergir algo recalcado como um mecanismo de defesa, um esvaziar a pulsão (desejo inconsciente angustiante), sendo essa angústia ou fobia o objeto que representa de forma fantasmática o efeito de conflito. Em outras palavras, antes mesmo de uma criança nascer, ela já é falada na sua relação com a mãe, ou seja, a mãe está diretamente num mundo de linguagem e se relaciona com seu filho mesmo antes do nascimento. Portanto, a criança é situada simbolicamente antes mesmo de seu nascimento.

Pêcheux (1995, p.154) chama de “bastidores do teatro da consciência”, que é o lugar de trabalho da Análise do Discurso, onde temos o vínculo entre o “sujeito de direito” e o “sujeito ideológico”, ou seja, “o sujeito que entra numa relação contratual com outros sujeitos de direito; seus iguais e o sujeito ideológico, aquele que diz ao falar de si mesmo: ‘Sou eu’” (p. 154), em que eu é igual a indivíduo. É dos bastidores que se pode “captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes que o sujeito possa dizer: (Eu falo)” (p. 154). Esse indivíduo fala como se o mundo estivesse começando nele; assim, lida com os sentidos como se tivessem sentido único, como se a língua fosse um sistema fechado, sem levar em conta o sujeito. Mas a língua tem história, joga com ela e produz sentidos, pois, conforme Orlandi (2001, p.100), “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história.” Segundo a autora, se é sujeito pela submissão à língua na história. O sujeito-falante enuncia afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto, não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua.

Quando nascemos, não inventamos uma língua; entramos no processo discursivo, que já está instalado na sociedade, e, desse modo, nos submetemos à língua, subjetivando-nos.

Assim, a ruptura, a fragmentação do sujeito, é recalcada pelo inconsciente e pela ideologia e a linguagem é pensada aqui como “simbólico realizado, com a condição de concebê-lo simplesmente como um certo registro de materialidade em que se podem inscrever, materialmente, as relações de significante com significante e não sob a modalidade do verbal e do não-verbal” (HENRY, 1992, p.164). Contudo, nesse agenciamento de significantes, não se pode dizer tudo porque há uma falta fundamental em jogo, falta acarretada pelo real da língua. A própria estrutura do simbólico é implicada por um real da língua e um real da história.

Então, a AD se aproxima da psicanálise, mais especificamente, da releitura de Freud por Lacan, como possibilidade de situar alguns pontos da problemática do sujeito com os sentidos, numa relação com o outro que “só pode ser compreendida num grau secundário da alteridade, já que o situa, a ele mesmo, numa posição de mediação em relação a [...] mim comigo mesmo como também com o semelhante” (LACAN, 1998, p. 529). De acordo com Lacan, o Outro, além de situar o Eu como ilusão de completude, alienação, pode ser o Eu no registro do imaginário (eu como o olhar do Outro), como os momentos de identificações do sujeito e, ainda, sujeito do inconsciente<sup>42</sup>. Nesse sentido, o sujeito da AD é caracterizado como sócio-histórico e ideológico, ao passo que o sujeito psicanalítico é mobilizado pela irrupção do desejo, quando emergem atos falhos, chiste...

No entanto, AD e psicanálise distanciam-se no que diz respeito à ideologia. Para a psicanálise, a ideologia não é só da ordem do imaginário, mas também do espectro fantasmático; a fantasia não como aparência ou recalque, mas como algo de defesa da angústia/fobia entre o desejo e a realidade (empírico). Por sua vez, para a AD a ideologia estaria relacionada aos processos de interpretação. Pêcheux (2006) chama a atenção para a dimensão do equívoco, considerando que qualquer discurso tem diante de si um discurso-outro e, nesse sentido, por meio dos movimentos de descrição e interpretação de um enunciado há sempre a possibilidade de sua desestruturação-

---

<sup>42</sup> A nossa realidade é constantemente confrontada por fantasmas, o que é justificado pela imersão de sintomas no dia-a-dia de nossa existência. E isso tem a ver com o Real de Lacan, opondo-se à realidade cotidiana. É importante “fazê-los ouvir que, se o sintoma é uma metáfora, dizê-lo não é uma metáfora, nem tampouco dizer que o desejo do homem é uma metonímia. Porque o sintoma é uma metáfora, quer se queira ou não dizê-lo a si mesmo, e o desejo é uma metonímia, mesmo que o homem zombe disso”. (LACAN, 1998, p. 532).

reestruturação, em virtude da interpelação ideológica, tendo em vista que o discurso é inscrito em rede de memórias e de práticas sociais.

Nossa proposta, além de trazer à tona essas teorias, é compreender de modo mais consistente a existência de sujeitos desejantes nos textos produzidos por alunos do ensino médio, tanto na língua materna — língua portuguesa, como na língua estrangeira — língua inglesa — e como esses sujeitos, além de sujeitos do imaginário (do consumismo), são sujeitos do desejo em função da falta (sujeitos imaginam que tudo podem, mas isso não é possível e esbarram na falta) que lhes é constitutiva, ou seja, eles buscam no Outro o desejo da completude.

A constituição do sujeito, para Lacan, está condicionada ao enodamento entre o imaginário, o simbólico e o real. O imaginário é a construção de representações, ou seja, a imagem que eu faço de mim é a imagem que o outro faz de mim, e eu vou rejeitando a imagem ou não. Ainda, o sujeito que pensa que tudo pode<sup>43</sup>, com menos espaço para o outro, pois ele pode tudo e, assim, vai compondo a falta que lhe é constitutiva com coisas. É muito mais fácil e prático ser sujeito do imaginário porque não se precisa pensar; é o gozo. O simbólico parece ser mais complicado; o sujeito do simbólico, como ser de linguagem, pensa, tem sonhos . . .

Segundo Lacan (1998), o Outro<sup>44</sup> que diz respeito ao eu forma-se a partir de identificações com imagens, ou seja, as imagens do(s) outro(s) contidas no eu e as imagens do eu no outro. Um exemplo disso seria a moda como um produto de agenciamento — eu me identifico no momento atual com esta ou aquela moda; e me identifico com aquele personagem ou jogador tal. É a fase que Lacan chamou “estádio do espelho”, em que o eu se reconhece e também reconhece os outros. O sujeito reconhece sua própria imagem no espelho; o que faz com que o eu imaginário se prenda a uma imagem é aquilo que escapa ao simbólico, ou seja, o real.

Lacan, abordou o real no artigo “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”<sup>45</sup>, como as condições para a concepção lacaniana do inconsciente como uma linguagem; assume a instância da letra como elemento essencial para a leitura da linguagem do inconsciente. Por essa razão, a instância da letra promove a essência do

---

<sup>43</sup> O sujeito do consumo. Por exemplo: vê uma determinada marca de roupa e/ou calçado e logo pensa que pode acompanhar essa moda, objetivando estar como/com o outro. É a sua constituição, espelhada no outro.

<sup>44</sup> Faz-se necessário explicitar o Outro – “Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente[...], opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade”(ROUDINESCO; PLON, 1998).

<sup>45</sup> Esse título consta em sua obra *Escritos*, 1998, p. 496.

sujeito na construção do sentido, já que o sujeito é o que um significante representa para outro significante (LACAN, 1998), ou seja, um sujeito da linguagem. Portanto, a letra relaciona-se ao significante; está implícita no significante, representa o espaço do sentido na cadeia significante, designa a estrutura da linguagem, considerando que o sujeito está implicado nesta cadeia. Mas a letra tem valores diferentes, de acordo com o lugar em que se encontra, lugar que “não é outro senão o da convenção significante” (LACAN, 1998, p. 529), da significação e, conseqüentemente, do sentido.

O real é instância do inacessível, do saber do inconsciente, onde este se manifesta pelos atos falhos, sonhos, fobias, medos. Esses significantes nos constituem como sujeitos. Quando falamos, nosso corpo fala de nossa historicidade: um hábito, uma pinta, uma ruga, uma marca; estamos referindo que é no corpo do sujeito múltiplo e cindido (CORACINI, 2007), que se dá a possibilidade de significar no mundo, pois a capacidade de nosso corpo é fundamental e permite criar a relação com o mundo que é a linguagem.

É o caso da LM em que a criança adquire de forma espontânea mesmo antes de nascer, tem uma relação com a alteridade, com o outro. Ela se inscreve na língua mesmo antes do nascimento pela sua relação com a mãe; interpela o outro chorando, expressando, assim, seu desejo, ou é interpelado, quando a mãe fala e o bebê para de chorar, o que se torna mais pleno quando mergulha no simbólico, na linguagem. Começa, assim, a criar a ideia de falta: falta da mãe, falta do mamá, falta do outro que o constitui. E aí surge o desejo, muitas vezes castrado, produzindo uma ruptura; continua castrado e por esta razão é sujeito do desejo, criando, assim, os deslocamentos.

Nesse sentido, podemos dizer que o sujeito não é um sujeito do campo cognitivo, mas é constituído em sua relação com o simbólico, com a linguagem ou com o que Lacan chama de Outro; é essência do campo social, histórico e ideológico. Então, o real, o simbólico e o imaginário, mesmo sendo de ordens diferentes, de constituírem o sujeito, numa relação de interdependência, constatamos a dificuldade de delimitar as fronteiras entre os três registros, porque, em se tratando de linguagem, de subjetividade, não é possível definir fronteiras. O real é a própria impossibilidade de formalização pela linguagem, ou seja, é o impossível de simbolizar. Segundo Lacan (1998), a única maneira de explicitar alguma coisa, de trazer algum traço do inconsciente, é pela linguagem.

Assim, no campo da linguagem, pelo atravessamento do sujeito psicanalítico, é evidenciado o significante como uma anterioridade para entrar no simbólico, e a questão

do significado fica para um segundo momento. Para Lacan (1998), a cadeia significante não carrega em si mesma a significação, mas consiste na materialidade que dá forma aos sentidos, ou seja, não há uma relação direta entre palavra e coisa; o sentido e o sujeito não estão predeterminados, mas são apreendidos no/pelo discurso e se constituem mutuamente.

Em referência aos atos falhos, lapsos, ocorrem como efeito de sentido por conta da cadeia de significantes recalcados que estruturam nosso saber inconsciente. Muitas vezes deixamos escapar algo, seja na fala, seja na escrita, e isso marca nossa historicidade através do reconhecimento de nossa subjetividade, num movimento de nossa história que acaba por se fazer representar pela falha. Um exemplo é quando escrevemos na outra língua, ou língua do outro, a língua inglesa, que constitui o *corpus* desta dissertação, acabamos escrevendo uma expressão na língua materna.

Isso ocorre porque estamos imersos no mundo de linguagem e, como seres de linguagem, sempre tentamos dizer tudo, utilizando o significante para dar conta de tudo; porém, há casos em que as redes da linguagem se rompem (simbólico mobiliza o imaginário do sujeito) e nesse ponto surge o real, ou seja, o simbólico ao ser inscrito na linguagem, instaura-se o real<sup>46</sup>. Nesse caso, as letras<sup>47</sup> de uma palavra podem encobrir o real, mas ele persiste, porque a linguagem, que é da ordem do movimento, em razão da própria falta que a constitui, não se sobrepõe completamente ao real. A palavra mostra-se na sua opacidade, carrega em si algo que não pode ser representado<sup>48</sup>.

O real, como parte do discurso Outro, pode irromper, representando um impossível tornado possível, ou seja, quando determinada homogeneidade entre significantes está interdita, o real se impõe, pois o que está fora da cadeia de significantes também constitui essa cadeia, porque um significante representa para outro significante, restando ao sujeito a escuta, a sua apreensão. Esse impossível, remetendo ao nosso *corpus*, remete a pensar no profissional de línguas diante de um ensino legitimado, homogeneizado, do qual se “cobra” “ensino” de línguas, ou seja, estamos legitimados por um “ensino de qualidade”, que, ao mesmo tempo em que parece impossível, pela forma como é conduzido, a se chegar ao resultado, é possível se tivermos não só o conhecimento técnico, ou seja, o domínio de conteúdos, mas também

---

<sup>46</sup> Esse real escapa à simbolização (de acordo com Lacan, 1998), porque há algo em nossas vidas, como sujeitos, que nos escapa sempre.

<sup>47</sup> Letra aqui como uma escuta analítica, a escuta no significante

<sup>48</sup> A palavra em si carrega um irrepresentável, ou seja, não tem sentido termo a termo, mas, sim, na sua relação com a exterioridade.

o reconhecimento de nossa subjetividade num movimento da história para que entendamos e saibamos conduzir essa complexa relação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, o sujeito é uma posição de alteridade; ele é construído pelo Outro, pelo discurso-outro, ou seja, não há uma imagem ou uma subjetividade única do sujeito, mas uma subjetividade constituída de diversas imagens que estão presentes nos equívocos, atos falhos, nos deslocamentos de significantes, visto que numa nova ordem Pêcheux (1995), retomando a releitura que Lacan empreende da obra de Freud, trata dos lapsos, deslizes, atos falhos, que são os deslizamentos de um significante para outro. Enfim, instaura diferenças no discurso, sinalizando resistências de um sujeito não só assujeitado, mas que tem necessidade de pensar as materialidades<sup>49</sup> da língua; portanto, é um sujeito desejanste. Nesse sentido, a enunciação já tem uma nova perspectiva, pois não é mais a “ilusão necessária” subjetiva, e o autor já não tem uma intenção clara, definida. A linguagem é opaca; as pessoas, ao lerem, não conseguem ver a ideologia. O caminho está aberto à heterogeneidade<sup>50</sup> no sujeito e no discurso; sujeito e discurso se constituem mutuamente. Segundo Coracini (2008)<sup>51</sup>, nessa fase Pêcheux é muito mais equívoco do que comunicação, já trabalhando as contradições e admitindo que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem ao assujeitamento nem à repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (PÊCHEUX, 1995, p. 301).

Entretanto, Pêcheux ousa “pensar por si mesmo” (1995, p. 304) quando escreve sua obra final, de maior questionamento sobre a linguagem, sob o título de *Discurso: estrutura ou acontecimento*. É nesta obra que o autor, ao trabalhar os movimentos da descrição e interpretação do enunciado, toca na tensão entre o que é do coletivo e o que é do singular. Nela, o autor, ao tratar do sujeito desejanste<sup>52</sup>, trata também dos desejos do Outro que atravessam esse sujeito, ou seja, o atravessamento do Outro, ou do discurso-Outro na constituição do sujeito. Assim, Pêcheux chega à conclusão de que a linguagem tem uma dupla constituição: é estrutura e é acontecimento, ou seja, “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao languageiro discursivo, que aí pode haver ligação, [...], existência de uma relação abrindo a

---

<sup>49</sup> Quando pensamos nas materialidades da língua, estamos nos referindo à materialidade sócio-histórica e à materialidade linguística.

<sup>50</sup> Nessa fase Pêcheux chama Authier Revuz para tratar da heterogeneidade.

<sup>51</sup> Seminário especial na UPF de Passo Fundo.

<sup>52</sup> O sujeito lacaniano, ou sujeito inconsciente/psicanalítico.

possibilidade de interpretar”. (PÊCHEUX, 2006, p. 54). Segundo Pêcheux, é porque existe esse outro que nos constitui e que é por nós constituído, nas sociedades e na própria história, que temos hoje uma relação híbrida<sup>53</sup> e, assim, uma multiplicidade de sentidos; esse outro que provoca um estranhamento, um deslocamento no próprio sujeito<sup>54</sup>.

Retomando a conclusão de Pêcheux em sua última obra, sobre a linguagem como estrutura e acontecimento, ficamos a pensar como o analista de discurso deve situar sua análise. Estaria ela na estrutura? No acontecimento? Ou, ainda, na estrutura e no acontecimento? Acreditamos estar no entremeio, ou seja, é uma análise baseada na estrutura da língua, esta aberta à heterogeneidade, com uma análise dos deslocamentos, rupturas, contradições, acontecimentos, em nível de fatos ideologicamente determinados.

Segundo Courtine (apud SCHONS, 2005, p. 99), “a formação discursiva não pode ser vista como um bloco fixo, repetido, um conjunto de discursos isolado e fechado sobre ele mesmo, nem como um conjunto puramente contrastivo”, pois é preciso considerar saberes heterogêneos em FDs sem contornos definidos e, ao mesmo tempo, a análise linguística e a análise histórica dos enunciados. É mais um deslocamento no tratamento do discurso. Trata-se da AD3 (ou terceira fase), fase que marca “a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação” (PÊCHEUX, 2006, p. 56), a (des)construção do discurso, marcada pela presença dos linguistas Jean-Claude Milner<sup>55</sup> e Jacqueline Authier-Revuz, da teoria da enunciação. Tais presenças abrem espaço para os estudos da heterogeneidade do discurso e do sujeito, a partir do que se pensa o sujeito na sua relação com o simbólico para entender o atravessamento do outro na constituição do eu/ sujeito do discurso.

Segundo Malidier, o que se procurava anteriormente, “através da contradição marxista ou as falhas da interpelação ideológica, se inscreve agora no termo ‘heterogeneidade’” (2003, p. 74). De acordo com a autora, Pêcheux sempre evidenciou a questão da luta de classes, destacando a problemática da “ilusão necessária” subjetiva

---

<sup>53</sup> Sujeito híbrido, segundo Coracini (2007), é o sujeito do desejo, da falta, sujeito barrado \_ sujeito de linguagem.

<sup>54</sup> Estaremos tratando desse estranhamento causado pelo outro no próximo capítulo e também nas análises.

<sup>55</sup> Jean-Claude Milner, especialmente com sua obra *L'amour de la langue (O amor da língua, 1987)*, exerceu influência no trabalho de Pêcheux pelo reconhecimento de um real específico, segundo o qual a língua se instala: o real da língua, que é inscrito no equívoco, na falta (pela linguagem). “Tudo não pode ser dito; toda língua é afetada por uma divisão [...], que se sustenta pela existência de um impossível, inscrito na própria ordem da língua”. (MILNER, apud GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 32).



e a ênfase na ideologia dominante. Porém, agora, “a dominação da ideologia dominante, noção subjacente à interpretação do interdiscurso, será interrogada. O tema da ‘heterogeneidade’ se esboça decididamente” (p. 70). É momento de se pensar também na ideologia dominada, pois “nunca se *sai* de uma região para se *entrar* em outra: não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre com esta ou aquela formação ideológica”. (PÊCHEUX, 1995, p. 257).

Pêcheux revisa, então, os conceitos de ideologia dominante e ideologia dominada e, ainda, em *Semântica e discurso*, no último item “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, ele pensa numa retificação quando, questionando a ideologia dominante, refere-se aos atos falhos, lapsos, não como bases históricas de constituição das ideologias dominadas, mas como “a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica [...] e não em um mundo unificado pelo poder de um mestre” (1995, p. 301).

Portanto, é preciso pensar num sujeito que não seja pleno para dar conta desses lapsos, desses atos falhos, pois continuar com “a ilusão de um eu-sujeito-pleno onde nada falha, eis precisamente algo que falha no *Semântica e Discurso*”. (MALDIDIER, 2003, p. 65-66) Pêcheux, além de retomar a questão do sujeito neste artigo, não foge da questão política, até porque, para resolver a questão do sujeito uno, centrado, impõe uma retificação para se poderem pensar as ideologias dominadas. Então, ele pensava na luta de classes como divisão, dois lados antagônicos; portanto, a ideologia dominante e ideologia dominada.

Em *Semântica e discurso* Pêcheux faz uma crítica a Althusser pela peste do assujeitamento, mas também esclarece que, assim como a luta de classe, o sujeito do desejo, do ato falho, está para desejar, sendo esse desejo o desejo do Outro que atravessa o eu/sujeito do discurso. Então, nas últimas linhas deste artigo, segundo Maldidier (2003, p.70), o olhar que Pêcheux imprime retrospectivamente à escrita de *Semântica e discurso* remete “à paixão da língua”, uma língua que não pode ser pensada como transparente, com sujeito pleno e sem uma prática política. Por essa razão, ele continua com a luta de classes como contradição histórica, ou seja, ao mesmo tempo em que a língua não é transparente, os sujeitos e os sentidos são constituídos historicamente.

Então, para Pêcheux, a luta de classes permanece até o final; é uma luta histórica e política porque o texto da retificação “é sobretudo um retorno reflexivo sobre a

história política e teórica à qual ele se misturou”. (MALDIDIER, 2003, p. 67). Tratar da língua pensando no que falha, ou seja, travar diálogo com Lacan e as teses marxistas, implica aliar teoria a uma prática política, como acontece com todo processo discursivo. A partir daí (segunda-fase de Pêcheux) ganha espaço nos estudos de Pêcheux a questão do sujeito psicanalítico aliada à ideologia.

Assim, o sujeito psicanalítico é importante dentro da segunda fase da AD (1975); a partir dele, outros conceitos, não menos interessantes, acerca da constituição do sujeito e de sua relação com o sentido e com o inconsciente serão tratados. No momento situamos o sujeito do inconsciente, para pensarmos e entendermos o que essa concepção de sujeito representa no processo de produção de sentidos. Há aproximações entre uma teoria e outra. Tanto a AD como a teoria psicanalítica trabalham a noção de incompletude do simbólico, que não permite ao sujeito dizer tudo, pois, se o sujeito é um sujeito falado e inserido no simbólico (via linguagem), a psicanálise e a AD pressupõem um sujeito múltiplo, barrado, em falta a qual está presente na língua, na sua materialidade, por meio dos equívocos, dos lapsos, atos falhos, conforme Pêcheux. Portanto, no que se refere à concepção de língua, podemos dizer que as duas teorias se aproximam.

Nesse momento, para melhor compreender esses lapsos nos discursos dos sujeitos-alunos, sujeitos históricos e ideológicos, inscritos em formações discursivas, e como a ideologia, presente nos textos desses alunos, não pode ser percebida/compreendida longe dos processos de formações ideológicas, é destes dois conceitos que passaremos a tratar.

### **1.3 Formação discursiva e formação ideológica**

Dois temas instigantes e polêmicos no interior da Análise do Discurso são, sem dúvida, a “formação discursiva” e a “formação ideológica”, em razão de esses conceitos estarem diretamente relacionados com a problemática do sujeito, em seu duplo aspecto de constituição: linguístico e sócio-histórico. Pretendemos, primeiro, tecer alguns comentários a respeito da noção de formação discursiva desde Michel Foucault até Pêcheux<sup>56</sup> e, após, tratar do conceito de formação ideológica.

O conceito de formação discursiva teria aparecido pela primeira vez na obra *A Arqueologia do saber* (1969), de Michel Foucault, não em uma história comum,

---

<sup>56</sup> A evolução desse conceito desde a origem/fundação da Análise do Discurso.

contínua e homogênea, mas nas lacunas, dispersões, diferenças existentes nos enunciados; numa história não linear, descontínua, que descreve o momento de irrupção dos acontecimentos discursivos, ou seja, as condições de produção do discurso<sup>57</sup>, tornando-os sem transparência, em termos de regras que os governam e os regulam.

Foucault, ao questionar a própria unidade do discurso, afirma que é “preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (2005, p. 24), pois “nós próprios não estamos seguros do uso dessas distinções no nosso mundo de discursos, e ainda mais quando se trata de analisar conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente” (p. 25). O autor chama a atenção para a questão da unidade nos discursos, enfatizando que esse efeito de unidade não é uma linearidade, uma seqüencialidade; o enunciado de um discurso é como um “nó em uma rede” (p. 26); é a forma como o amarramos que vai dar uma emersão, uma irrupção, uma forma de acontecimento. Ao amarrar, temos a impressão de que existe ali uma origem não revelada, o que poderíamos chamar de “efeito de unidade”. Mas “a unidade é variável e relativa”; é um jogo que sempre remeterá a outros e não apenas a si mesmo; assim, um enunciado “se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (p. 26). Portanto, o enunciado é construído a partir de relações com outros discursos, já ditos, já enunciados em algum lugar e em algum momento sócio-histórico.

Com a teoria e método arqueológico, em seu livro *A Arqueologia do saber* Michel Foucault sistematiza e descreve não só as condições de possibilidade dos enunciados que formam as ciências empíricas, mas os sistemas de dispersões, isto é, a reunificação do disperso (“nó em rede”), as regularidades, as condições de existência dos enunciados. Para ele, “é preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (p. 28). De acordo com Foucault, é preciso estar atento para receber/ “acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos”, caracterizado pela heterogeneidade tanto do sujeito quanto dos sentidos.

Num enunciado é possível deslizar sempre de um significante para outro e não há separação do tempo e espaço; sempre adiamos, nada se completa, nada se fecha. Por essa razão, não é possível, segundo Foucault, uma “secreta presença no jogo de uma

---

<sup>57</sup> Para Foucault (2005), a unidade discursiva sofre variações conforme os recortes que se fazem, ou seja, num enunciado repetido, a sua unidade material não é a mesma, pois envolve as condições de produção do discurso. Para o autor, essas condições de produção são o contexto, o próprio enunciado, o poder, a instituição; assim, cada enunciado, mesmo que seja repetido, tem sua materialidade diferente.

ausência sempre reconduzida”, ou seja, a memória é sempre retomada na interpretação de cada enunciado e, nesse sentido, não há como negar a presença desses saberes no enunciado. Por sua vez, Pêcheux (1995) refere-se a uma presença sempre ausente<sup>58</sup>, ou seja, uma ausência na formulação do enunciado, mas que é reconduzida no momento em que é interpretado, pois ao estarmos diante do discurso-outro, aflora o real da língua, levando a que o enunciado seja suscetível de tornar-se outro. Existe sempre a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação do enunciado. Na verdade, os discursos sempre estão a se reestruturar, pois, em razão de seu uso contínuo, eles se movimentam muito, seja para criar novos, seja para repetir os já ditos; assim, nessa rede de dizeres pode ocorrer o acontecimento.

Assim, é possível entender por que as relações com discursos-outros é constituída por conjuntos de enunciados verticalmente recortados e que se entrecruzam na dispersão, dialogando entre si, os quais fazem parte das formações discursivas. Logo, cada um dos discursos efetivamente ditos determina aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito inserido, de certa forma, no discurso de um determinado momento histórico, com base num método aceito nessa época. Não se trata, contudo, segundo Foucault, de qualquer ato discursivo, mas de “atos discursivos sérios”, ou seja, enunciados que manifestam uma incessante “vontade de verdade” (2005, p. 41). Esses enunciados, então, se relacionam com enunciados do mesmo ou de outros tipos e são organizados por um conjunto de dispersões e regularidades internas, constituindo um sistema relativamente autônomo, denominado de formação discursiva.

Foucault, no livro *A Arqueologia do saber*<sup>59</sup> (2005), trata de conceitos essenciais para a abordagem do discurso. Começa analisando as condições de possibilidade dos discursos e, nesse sentido, constrói e reflete acerca de conceitos importantes e polêmicos, descrevendo os mecanismos de constituição das ciências humanas. Sempre foi preocupação de Foucault saber o que representam esses domínios, essas massas enigmáticas que chamamos a gramática, a medicina, a economia política, etc. Todas essas reflexões de Foucault foram muito produtivas dentro da teoria da Análise de Discurso, principalmente no que se refere ao conceito de formação discursiva.

---

<sup>58</sup> Segundo Pêcheux (1995).

<sup>59</sup> *A Arqueologia do saber* é considerada por muitos teóricos e estudiosos, uma obra teórica e metodológica com reflexões e métodos importantes para a construção de conceitos fundamentais dentro da própria AD. Com base nela, é possível entender melhor os conceitos que circulam e que estão imbricados um no outro dentro da Análise do Discurso.

Como dissemos, para o autor, os discursos são uma dispersão, pois neles são encontradas “possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes. Daí a ideia de descrever essas dispersões” (2005, p. 42), não organizá-las numa ordem progressiva e dedutiva, mas como “formas de repartição” (p.42-43), ou seja, “os sistemas de dispersão” (p. 43), que são formados por elementos que não estão conectados por nenhum princípio de unidade a princípio. Cabe à Análise do Discurso explicitar/descrever essa dispersão, buscando as regularidades que determinam a formação dos discursos, ou seja, “o jogo das regras que torna possível, durante um período dado, o aparecimento dos objetos: objetos que são recortados” (p. 37), tornando-os desiguais, não idênticos e descontínuos no decorrer do tempo, mas constituindo como unidade o que está disperso num texto, por exemplo.

Portanto, para Foucault, “no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão [...] e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) [...] se trata de uma formação discursiva”. (2005. p. 43). O autor relaciona os sistemas de dispersão a uma formação discursiva. Ainda para Foucault (apud GRIGOLETTO 2003, p. 46), “um enunciado pertence a uma FD, assim como uma frase pertence a um texto. Então, a regularidade dos enunciados é definida pela FD e, um conjunto de enunciados, apoiados numa mesma FD, constitui o discurso”. Portanto, o discurso é constituído de FD homogêneas, ou seja, não há aberturas entre as FDs que constituem um discurso, e a significação será atribuída às condições de produção da mesma FD.

Depois de explicitar o conceito de formação discursiva em Foucault, passamos a discutir a implicação desse conceito em Michel Pêcheux. O conceito de formação discursiva teria aparecido pela primeira vez em Pêcheux no seu artigo “A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem e discurso”<sup>60</sup>. Neste artigo, Pêcheux faz uma dura crítica aos estruturalistas europeus por trazerem o modelo saussureano para o domínio do sentido e, então, propõe uma intervenção epistemológica nas semânticas linguísticas e já pensa nas formações discursivas para definir as normas, as convenções daquele momento histórico. Esse conceito já é pensado à luz do materialismo histórico. É a

---

<sup>60</sup> José Horta Nunes, A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem, discurso. In: INDURSKY, F; LEANDRO FERREIRA (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2007.

partir desse conceito que Pêcheux (1997) articula as condições de produção, fazendo a localização de novos objetos, colocando-os em relação com a ideologia.

Segundo o autor, “a região do materialismo histórico que nos diz respeito é a da superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada”. (PÊCHEUX, 1997, p.165). A partir daí o autor fala “na modalidade particular do funcionamento da instância quanto à reprodução das relações de produção” (p. 165), que consiste no que é chamado de “interpelação”, ou seja, o sujeito tem seu assujeitamento, tornando-o ideológico ao ocupar um lugar no “interior de um aparelho ideológico”. (p. 167). Dessa forma, ele inscreve seu discurso numa rede de memórias e de práticas sociais, sendo, então, possível uma desestruturação-reestruturação do seu discurso, pois o sujeito, ao ser interpelado ideologicamente, ocupa lugares (na formação social os sujeitos representam os lugares, os quais são relacionados às condições de produção e de significação, já que são esses lugares que nos permitem ver os efeitos de sentidos produzidos nos discursos, o é possível porque o sujeito representa/inscreve-se em posições de sujeito, inscrevendo-se, assim, numa rede de sentidos possibilitada pelo trabalho da ideologia.

Pêcheux, então, questiona a relação existente entre discurso e ideologia e afirma que o trabalho da ideologia institui a linguagem como transparente, linear, ao apagar “aquilo que é o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (1995, p.160). Também a evidência transparente para o sujeito consiste na sua independência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Pêcheux entende este “complexo das formações ideológicas” por meio de duas teses. A primeira refere-se ao fato de que o sentido de uma palavra, de uma expressão e proposição não existe nela mesma, mas, sim, pela determinação das posições ideológicas que estão no jogo do processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são (re)produzidas, ou seja, os sentidos são produzidos/evidenciados de acordo com as formações ideológicas nas quais as posições já referidas se inscrevem. Com base nessa tese “concebe o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica” (1997, p. 166) e, assim, pensa que o discursivo pertence ao ideológico, “o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas ‘comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas” (p. 166) e que essas FDs

determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX, 1997, p.166-167).

Assim, segundo o autor, toda formação discursiva é identificada a partir de condições de produção<sup>61</sup> específicas do discurso. Nessas condições de produção há os lugares que os sujeitos ocupam, já que numa formação social não há sujeitos, mas, sim, lugares ocupados pelos sujeitos. Nesse sentido, a formação social em si seria uma ilusão, na medida em que não consideramos os sujeitos em si, mas os seus lugares nessa formação social, o que é possibilitado pela entrada do ideológico na esfera social. Portanto, Pêcheux define formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.(1995, p. 160). Dessa forma, podemos dizer que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes, sujeito de seu discurso, pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Pêcheux, em sua segunda tese, refere-se ao fato de que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido [...] ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (1995, p.162). Segundo o autor, a ideologia, além da interpelação dos indivíduos em sujeitos, também “se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso<sup>62</sup> intrincado nesse complexo)e fornece ‘a cada sujeito’, sua ‘realidade’, enquanto sistemas de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Assim, esse todo complexo com dominante é submetido às relações de desigualdade-contradição-subordinação que as formações ideológicas mantêm entre si. Então, cada formação discursiva está determinada pelo interdiscurso, recortado ideologicamente, segundo a relação de forças resultante do estado da luta de classes, cuja materialidade consiste nos dois efeitos: o efeito de encadeamento do pré-construído<sup>63</sup> e o efeito de articulação<sup>64</sup>. O pré-construído é o sempre-já-aí da

---

<sup>61</sup> É interessante lembrar que a definição desse conceito, para Pêcheux, difere da definição de condições de produção para Foucault.

<sup>62</sup> Trataremos desse conceito no próximo item.

<sup>63</sup> Este conceito é originário de Paul Henry, mas muito utilizado por Pêcheux para articular o interdiscurso.

<sup>64</sup> Segundo Pêcheux (1995, p. 163) os dois tipos de elementos do interdiscurso (“pré-construído e “articulações).

interpelação ideológica e a articulação é a relação entre sujeito e sentido, “de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*”. (1995, p.164 – grifo do autor). Estaremos trazendo essa discussão no próximo item, mas para entender aqui esse recorte do interdiscurso, precisamos compreender que a forma-sujeito que recorta/seleciona os dizeres de uma determinada FD é determinada pelo encadeamento do pré-construído e da articulação.

Pêcheux e Fuchs (1997), ao tratarem de formação ideológica, referindo-se à luta constante nos aparelhos ideológicos, recorrem a Althusser para caracterizar a formação ideológica como “um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças [...], cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações [...] se relacionam [...] a *posições de classes* em conflitos umas com as outras”. (1997, p. 166). Assim, retomam a noção de formação discursiva ao participarem dos estudos epistemológicos da Análise do Discurso e perceberem que as formações ideológicas não podem estar limitadas a uma única FD, já que representam as crenças, culturas de diferentes posições de sujeitos. Portanto, as FDs são delimitadas a partir das relações que estabelecem com as formações ideológicas, pois, de acordo com esses autores, as formações ideológicas comportam uma ou mais FDs interligadas, as quais, como referimos, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa determinada conjuntura.

Assim, a relação do sujeito com uma formação discursiva dá-se sob a forma da “interpelação”, pois “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. (PÊCHEUX, 1995, p.161). No entanto, a inscrição do sujeito em uma FD que lhe dá o sentido é apagada, apresentando-se para esse sujeito como literal, óbvia, o que implica o apagamento da natureza simbólica da linguagem. Segundo Orlandi (2005), sentidos e sujeitos são produzidos no jogo entre língua e história e é na filiação da rede dos sentidos que somos identificados, pois é nessa filiação sócio-histórica que nos constituímos como posição de sujeito. Por isso, o sujeito, ao se apresentar livre e autônomo, não é identificado. Isso ocorre tendo em vista a interpelação ideológica. A ideologia<sup>65</sup> produz evidências (como vimos no item anterior) e constitui o sujeito e os sentidos.

---

<sup>65</sup> Pêcheux (1995, p.155-162) observa que o sujeito é interpelado pela ideologia via linguagem (“o efeito Munchausen”). Como condição dessa interpelação, o sujeito ocupa determinada posição no discurso, circunscrevendo-se e sendo circunscrito em determinadas FDs.



Entretanto, conforme Pêcheux (1997), a FD é caracterizada pela instabilidade de seus contornos, ou seja, já se admitem diferentes saberes, saberes heterogêneos, numa mesma FD, não separando radicalmente os saberes de seu interior e do seu exterior. Segundo o autor, “uma formação discursiva é constitutivamente ‘invadida’ por outros elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”. (PÊCHEUX, 1997, p. 314). Nesse sentido, há um deslocamento em relação à segunda fase, onde é levada em conta a heterogeneidade, mas entre elementos da mesma FD. Nesta terceira fase, a FD é marcada por seu caráter heterogêneo e sua dinâmica relação com outras formações discursivas. Já se percebe diálogo entre uma e outra FD, não havendo, pois, fechamento, e os limites entre uma e outra FD não são traçados definitivamente, havendo, portanto, ligação entre elas. Nessa relação, temos o sentido em conformidade com uma conjuntura sócio-histórica dada, com uma formação ideológica predominante, ou seja, é somente ao serem considerados outros dizeres, proferidos em outras posições, que se podem perceber os sentidos de uma certa palavra ou expressão. Assim, numa FD encontram-se dizeres que estão em outros lugares, em outras FDs, relacionados entre si de diversos modos.

Podemos observar que nessa última fase Pêcheux muda de rumo, aproximando-se de outros teóricos<sup>66</sup>, e já admite uma FD relacionada diretamente a outras. Como diz Pêcheux, uma FD é constitutivamente “invadida” por elementos de outras FDs. As FDs fazem parte das condições de produção do discurso. Assim, o conceito de discurso vai sofrendo deslocamentos e, finalmente, como acontecimento, é marcado pela diversidade de possibilidades de estruturação-reestruturação de dizeres na enunciação, dadas as condições de produção e a rede de memória. Todo discurso “é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço”. (PÊCHEUX, 2006, p. 56).

Segundo o trecho citado, é impossível pensar na linguagem, no sujeito e no sentido sem relacioná-los ao processo de constituição (organização sintática) e de funcionamento (ordem material) do discurso, pois isso confere ao acontecimento de linguagem um caráter repetível, ou seja, “produzem-se diferentes formulações do

---

<sup>66</sup> De acordo com Gregolin, na “terceira época” Pêcheux afasta-se de posições dogmáticas da política e se aproxima principalmente de J.J.Courtine(1999), cujo trabalho realiza uma síntese entre as propostas da análise de discurso e as teses foucaultianas e o trabalho de Courtine(1981), que dá uma ideia muito forte da crise teórica e política do momento e da disposição de Pêcheux para a mudança de rumo. (2006).

mesmo dizer sedimentado”(ORLANDI, 2005, p. 36); “uma concepção da paráfrase que chamaremos histórico-discursiva para marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma *formação discursiva historicamente dada*”. (PÊCHEUX, 1995, p. 290). Segundo o autor, numa FD funcionam os processos parafrásticos e, com estes, as possibilidades de deslocamentos, de rupturas, abrindo espaços para a polissemia.

Os processos parafrásticos, segundo Orlandi (2005, p. 36), “são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”<sup>67</sup>. O acontecimento da ordem do repetível, o mesmo, ao entrar em contato com o novo, instaura diferenças, (re)atualiza a enunciação, criando possibilidades de deslocamentos, de rupturas no processo de significação, assim, abre espaço para a polissemia. Dessa forma é que os sentidos, sendo muitos, não são quaisquer, pois há uma determinação histórica (os dizeres possíveis em determinado momento sócio-histórico) que leva a que determinados sentidos sejam lidos e outros não.

Quando falamos, a ideologia põe em evidência os sentidos, pois o que dizemos “se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro”. (ORLANDI, 2005, p. 43), ou seja, o que dizemos representa um lugar do dizer de nossa memória que está guardada, mas é lembrada/solicitada no momento da enunciação. Portanto, como sujeito do discurso e pertencente a uma formação ideológica, nosso discurso é inscrito numa determinada formação discursiva, disseminando sentidos, pois a FD é a manifestação da materialidade ideológica, já que é nela que os sentidos são constituídos. O sujeito se inscreve em uma FD para significar seus dizeres e para se significar, (trans)formando-se.

Para concluir, podemos dizer que na teoria discursiva a noção de FD é perpassada por três momentos: no primeiro momento (1969), conhecido como AD1 ou AAD (análise automática do discurso), é visto como exploração metodológica da maquinaria discursivo-estrutural; apresenta discursos mais estabilizados, homogêneos, pouco polêmicos, com menor possibilidade de criação de outros sentidos, ou seja, com condições de produção mais homogêneas e estáveis, pois, neste momento, não havia ligação entre as FDs. Já num segundo momento, Pêcheux traz Foucault para dentro do discurso, fazendo um deslocamento teórico a partir de uma reflexão filosófica sobre o discurso, especificamente pela influência de Foucault em *Arqueologia do saber* e seu conceito de FD, pondo em xeque a ideia de máquina estrutural fechada. Então, nesta

---

<sup>67</sup> Trataremos desse tema no próximo item.

fase as FDs passam a funcionar em complexos de FDs relacionadas, em que uma é dominante e mantém relações com as demais, ou seja, aqui já é possível romper com a homogeneização de uma FD, permitindo sua comunicação/relação com outras.

Nesse segundo momento, também Pêcheux chama a atenção para a conscientização daqueles que precisavam se mobilizar para a luta de classes e critica os radicais que se colocavam ao lado dos dominadores. A partir de então, Pêcheux passa a refletir e a posicionar-se e, já nos anexos de sua obra *Semântica e discurso*, numa perspectiva leninista do discurso, como uma retificação, diz que o texto não pode se resumir só ao sentido político “primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’”, mas “suportar o que venha a ser pensado”, pois “é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’”. (1995, p. 304). Pêcheux percebe que “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja” e abandona Foucault<sup>68</sup>. Critica Foucault por não estar preocupado com a ideologia e decide pensar por ele mesmo, aliando a luta de classes e o sujeito da psicanálise; portanto, o sujeito é submetido não apenas às condições histórico-sociais, mas ao inconsciente, apontando para a questão do desejo do Outro que atravessa e constitui o sujeito.

Num terceiro momento, a reformulação do conceito de FD coloca em xeque a noção de máquina estrutural fechada, “na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar”. (PÊCHEUX, 1997, p. 314). “As fronteiras desta FD são fundamentalmente instáveis, não tendo um limite traçado definitivamente e admitindo deslocamentos”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 48). Então, o discurso passa a ser concebido como constituído no entrecruzamento/entremeio entre a estrutura e o acontecimento, como consequência da mudança de enfoque da estrutura para o acontecimento.

Como vimos, os conceitos de formação discursiva e formação ideológica estão imbricados, na medida em que uma FD representa as FIs no discurso, pois o sentido das palavras, das proposições, é determinado “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), no qual essas palavras e proposições são produzidas. E para dar conta das formações ideológicas presentes no discurso de um dado momento, “é preciso poder explicitar o conjunto complexo,

---

<sup>68</sup> Segundo Gregolin, é nessa fase “- que se recorta entre os anos de 1975 a 1979 – que ocorrem as maiores tensões entre Pêcheux e Foucault e isso coincide com uma crise teórica e política que ocorre no interior da análise do discurso e em torno dela na França”. (2006, p. 64).

desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina”. (PÊCHEUX, 1995, p. 254). Nesse momento, Pêcheux se dá conta de que é preciso, nos processos discursivos, considerar as relações desiguais, contraditórias, os diferentes saberes que circulam numa mesma ou entre as formações discursivas.

Portanto, para o pleno funcionamento das formações ideológicas é fundamental o trabalho contraditório e abrangente das formações discursivas. Afinal, “nunca se sai de uma região para se entrar em outra: não se rompe jamais com a ideologia, mas sempre com esta ou aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social”. (PÊCHEUX, 1995, p. 257). Não existem fronteiras; não há um corte definido entre um conceito e outro; os dois estão imbricados no processo de funcionamento do discurso.

Segundo Pêcheux, a ideologia é sempre parte de um discurso, mas, como todo sujeito é também ideológico, não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia é a representação do imaginário nos processos discursivos, pois é ela que nos dá a evidência dos sentidos; a ideologia, em funcionamento, é que nos “coloca” nessas questões imaginárias com o real. Então, podemos dizer, pensando em (re)produção, que a ideologia é um movimento e nós, como sujeitos, vamos observando como se apreende no discurso. Isso significa dizer que o funcionamento discursivo é determinado, mobilizando a ideologia e as condições de produção do discurso, ou seja, o momento sócio-histórico da enunciação e o lugar discursivo que é ocupado naquele momento pelo enunciador/ falante. Remetendo ainda ao nosso trabalho de análise, podemos dizer que estaremos atentos ao funcionamento da ideologia para tentar “flagrar”<sup>69</sup> momentos de identificação dos sujeitos-alunos inscritos em formações discursivas pelas formações ideológicas correspondentes.

Nesse processo de identificação, determinado pela filiação sócio-histórica dos sentidos, é a memória, como um processo anterior que guarda os dizeres já ditos, (aqueles que aguardam o momento de entrarem em cena, de retornarem pelo discurso), que regula, conserva e, ao mesmo tempo, promove o rompimento, o deslocamento da ordem estabelecida do sentido de um enunciado. Este conceito é sustentado por uma disputa de sentidos (disputa do social e ideológico), que se mostra também na forma

---

<sup>69</sup> Termo utilizado por Coracini (2003).

como os acontecimentos históricos são ou não inscritos na memória, em como são acolhidos por ela ou nela instituem uma falha, uma ruptura, um deslocamento.

Para compreender os efeitos de sentido nos enunciados dos textos dos sujeitos-alunos consideramos a heterogeneidade existente no entrelaçamento dos vários discursos nos quais o sujeito é marcado; portanto, é do espaço intradiscursivo e a atualidade<sup>70</sup> (sobre o que já existe, sobre o já sedimentado) que está submetido o dizer de cada sujeito. Nesse sentido, analisaremos os discursos, considerando o que já existe e o esquecido, razão por que se interpreta a *posteriori*, pois “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 1999, p. 17), marcando uma tensão entre esquecer e lembrar/retomar. Assim é que passaremos a abordar o tema, também instigante e relevante, para “encarar” nossas análises: memória e interdiscurso.

#### 1.4 Memória e interdiscurso

Podemos dizer que existe um mecanismo (ideológico) de evidência/naturalização dos sentidos que faz parte dos dinâmicos movimentos de linguagem ao apreender o sujeito e (re)atualizar-se na língua, através da reformulação dos dizeres. Assim, as paráfrases, a polissemia e as metáforas, que simbolizam a deriva (origem do acontecimento), inserem-se, além da história social, também na história particular, ou seja, na memória, exigindo-nos um olhar diferenciado para o sujeito, por ser este descentrado, disperso, marcado pelo discurso-outro, pela alteridade. A história particular é no sentido das formulações que já fizemos e esquecemos e, desse modo, “vão construindo uma história de sentidos”. (ORLANDI, 2005, p. 54). A história social, “a grande história”, como bem lembra Henry na abertura deste capítulo, é aquela história que necessita de interpretação, que reclama “que lhe achemos causas e consequências” (1994, p. 52), enfim, é aquela história a que não podemos atribuir sentido único<sup>71</sup>, pois carrega as marcas dos sujeitos históricos e ideológicos nela envolvidos e, por isso, “não se constitui por si mesma”(p. 43), necessitando de quem lhe atribua sentidos, a interprete.

---

<sup>70</sup> Segundo Pêcheux (1995).

<sup>71</sup> Aquela história em que o ser humano está “preso a uma evolução biológica”, tendo, assim, no decorrer de sua vida apenas “um desenvolvimento individual físico, fisiológico, intelectual, moral etc”. (HENRY, 1994, p. 51).

Nesse sentido, as atualizações na língua (processos parafrásticos, polissemia, metáforas, etc.) são produto da história social e da história particular, as quais possibilitam ao sujeito determinados lugares no interdiscurso, lugares esses de memória que vão servir de sustentação para o sujeito do discurso durante o processo de enunciação. Cabe lembrar aqui lugar “enquanto posição”, que “não lhe é acessível”, pois o sujeito “não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (ORLANDI, 2005, p. 49). A maneira como o sujeito, inscrito numa posição social, dentro de uma dada FD, ocupa um determinado lugar no interdiscurso é da ordem do inconsciente, ou seja, correspondente ao esquecimento número um.

Para entender essas produções linguísticas no seu sentido mais amplo, como discurso, é necessário fazer a articulação entre enunciado e enunciação, segundo Courtine (1999). Uma conexão possível para tratar dessa relação é possibilitada pelo trabalho da memória e da história<sup>72</sup>, pois este é condição indispensável para que haja discursividade, visto que, “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”. (ORLANDI, 2005, p. 47). Portanto, o sujeito inscreve-se na linguagem (entendida, aqui, como língua e fala) e, simultaneamente, na historicidade, no campo da sociedade apreendida na sua historicidade, pois, o discurso se constitui na relação do campo da linguagem com o campo do social, e dessa historicidade temos a língua. E é no interdiscurso, com uma relação de muitos outros discursos, que temos o domínio<sup>73</sup> da memória, isto é, a exterioridade constitutiva dos enunciados, espaço no qual o sujeito falante não tem um lugar já definido, visto que no domínio da memória temos uma “voz sem dono”. (COURTINE, 1999). Essa memória é da ordem do imaginário, que passa ao simbólico pela linguagem, representando a alteridade, pois não temos acesso a essa memória a não ser pelos outros; como dissemos, é da ordem do inconsciente.

Segundo Courtine, “a análise empreendida por M.Foucault, em *A arqueologia do saber*, da categoria do *enunciado*, é distinta da categoria da enunciação”, pois “a enunciação é neutralizada” (1999, p. 18), ou seja, o que dizemos agora logo pode não ser mais, dependendo do tempo e do lugar onde o sujeito está inserido, de suas condições sócio-históricas. Nesse sentido, é buscada a forma da repetição (da memória) para que o sujeito possa participar do processo de enunciação. Assim, “a existência do

<sup>72</sup> História não como cronologia, mas como algo no qual se inscrevem os sentidos.

<sup>73</sup> Esta noção de “domínio associado” é de Foucault (2005) e que Courtine (1999) retoma associando à memória do enunciado.

enunciado está ligada à noção de uma repetição ‘se destina, de acordo com uma dimensão de alguma forma vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes’” (p. 18). De acordo com o autor, a constituição material do enunciado é buscada da dimensão vertical, ou seja, do paradigma, das possibilidades, do heterogêneo, enfim, do real. E essa possibilidade de entendimento/interpretação pode ser buscada no conceito de memória discursiva, desenvolvido por Courtine, a partir da leitura de *A arqueologia do saber* (1969) de Michel Foucault.

Portanto, a ideia é de que toda formulação possui em seu “domínio associado” outras formulações que “se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos” (FOUCAULT, 2005, p. 136), enfim, em relação às quais se produzem certos efeitos de memória específicos. Assim, o próprio fato de inserir no centro da noção de FD a problemática da memória é uma “maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido” (p. 136), caracterizada pela lembrança ou pelo esquecimento, pela reiteração ou pelo silenciamento de enunciados. Nesse sentido, segundo o autor, a noção de memória discursiva concerne à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, com numerosas formulações, constituídas a partir de um espaço de repetição, “espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos, que eu chamaria *interdiscurso*; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas” (COURTINE, 1999, p. 18), concedendo, assim, o espaço interdiscursivo destinado à memória, a que Courtine, seguindo Foucault, denomina de “domínio de memória”.

A memória discursiva pode ser compreendida como uma forma de repetição e, considerando que a constituição do dizer é que determina a formulação, o discurso articula-se a partir dos dois eixos, o horizontal (a formulação) e o vertical (a constituição, o paradigma); também a memória se manifesta nestes dois níveis: no interdiscurso (remete o dizer a uma filiação de dizeres) e no intradiscurso (fio do dizer). Courtine (1999) chega a essa conclusão ao considerar as formulações de origem que são repetidas nas diversas formas de manifestação do discurso citado, no caso, do discurso comunista. Segundo o autor, são “*posições de sujeito* que regulam o próprio ato de comunicação: o interdiscurso, sabe-se, fornece [...] os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta *ao mesmo tempo* que organiza a identificação enunciativa constitutiva” (COURTINE, 1999, p. 20), e, assim, inscreve o sujeito em FDs

heterogêneas e contraditórias. Uma das formas possíveis da formulação do dizer é a instauração do repetível. E essa repetição de memórias pode se dar de duas maneiras, decorrentes do trabalho da categoria de assujeitamento.

Na primeira, surge a memória como *repetição de elementos em extensão* e que podem ser reconhecidos quando “consideramos um fragmento de discurso como determinado por um enunciado e aí tomando lugar, ou seja, uma repetição na ordem de uma *memória cheia, saturada*”. (COURTINE, 1999, p. 21). Neste caso, diz-se que a memória é *cheia, saturada*, e que o enunciado se repete, sem, no entanto, ser o *mesmo*, pois se realiza a partir de posições-sujeito e das condições de produção diversas das que lhe deram “origem”. Na segunda há a “*repetição vertical*, que não é aquela da série de formulações que formam enunciado, mas [...] na qual se repete um não-sabido, um não-reconhecido, deslocado e deslocando-se no enunciado: uma repetição que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações” ( p. 21). É ausente, segundo o autor, por funcionar sob o modo do desconhecimento e presente em seu efeito. Esta memória é lacunar e remete para um “espaço” de falhas, ou seja, para aquelas interpretações silenciadas, mas não apagadas como os silêncios, atos falhos, etc.

Ainda como ressalta Orlandi, “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. (2005, p. 31). Podemos acrescentar que a memória, enquanto interdiscurso, é o conteúdo que põe em funcionamento o discurso, já que é o que se leva em consideração quando da formulação do dizer, como os já-ditos, os dizeres de épocas diferentes, em outros lugares, “independentemente, ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído”. A autora acrescenta:

A Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse ‘saber’ que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque, como vimos só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2005, p. 34).



Segundo a autora, o lugar que constitui o dizer tem uma memória, a qual é o jogo entre lembrar e esquecer. Assim, o que é dito de um modo num discurso é dito de outro modo em outro, e interpreta-se/escuta-se o não-dito naquilo que é dito através do que está armazenado na memória discursiva e, nesse sentido, como uma presença de uma ausência necessária. Por que presença? Ou por que ausência necessária? Porque nem tudo o que pensamos pode se conter num enunciado, ou seja, nem tudo podemos dizer/emitir. Isso porque estamos num processo de linguagem e, como tal, é da ordem da incompletude, do não-todo, etc., e ainda, o que não é dito significa, pois complementa e/ou justifica o que é dito. E para essa interpretação dos não-ditos recorreremos à memória, que é o espaço no qual estão guardados imagens, recordações, telas, quadros, fotos ...

Por essa razão, não se trata de ver a memória social como evolução no tempo nem como um processo de perda de referências. Pelo contrário, a (re)atualização da memória pressupõe um movimento constante de (re)construção do passado que envolve esquecimentos e ressignificações, as quais também apontam para uma memória imaginária do futuro, quando planejamos alguma coisa baseados em acontecimentos ou lembranças passadas. Esse processo de atualização da memória ocorre nos enunciados dos sujeitos-alunos ao escreverem seus textos, mobilizando, para isso, construções passadas, presentes e algumas projetadas para o futuro. Assim, neste tipo de investigação pretendemos ver de que forma esses processos são mobilizados para que determinados sentidos se tornem hegemônicos/predominantes e de que forma sua historicidade se inscreve na materialidade linguística.

Para melhor compreender a presença de sentidos nessa materialidade (compreendida aqui como histórica), serão examinadas as noções de interdiscurso e memória discursiva no âmbito do discurso pedagógico, mais precisamente, nos discursos de sala de aula, nos enunciados produzidos pelos sujeitos-alunos. Apesar das tensões, conflitos, dos confrontos e, também, das convergências que possibilitam a produção de sentidos, o discurso institucionalizado – da escola – se apaga, produzindo um efeito de transparência, o qual pretendemos entender nas análises. Esse apagamento ocorre em razão do funcionamento do processo de formações ideológicas inscritas na formação discursiva escola. É o efeito da ideologia que produz o efeito de transparência ou de sentido único.

Portanto, se a memória histórica, pelas vias do simbólico, pode se tornar “elemento vivo de uma memória coletiva” (DAVALON, 1999, p. 26), determinando as

formações discursivas que funcionam nessa forma coletiva, considerando que os sujeitos são frutos de uma formação social (escola, família, mídia), também pode ser apreendida na dimensão privada, onde funcionam os sentidos que têm aparência do individual, pessoal, particular, mas que carregam também indícios de uma história coletiva. Nesse sentido, a constituição do sujeito é resultado de uma história particular e coletiva, já que é possível reconhecer nessa constituição o ponto de encontro do real da língua — o impossível — e o da história e, neste, a contradição que lhe é inerente; assim, pode-se ir ao encontro das formações discursivas, ou seja, dos dizeres contraditórios, heterogêneos. Portanto, a história particular e a coletiva, resultantes da constituição do sujeito, implicam um trabalho de memória que pode resultar numa considerável contribuição para os estudos do sujeito, bem como sua relação com a língua(gem) e os processos identificatórios.

Com base nessa reflexão, podemos entender a memória discursiva como o trabalho de um artista, que sensivelmente entrecruza seu pincel do presente com olhares do passado; tenta reconstituí-los, interpretando e indagando passado, presente e futuro. A memória discursiva da qual falamos não é no sentido psicologista de uma memória individual, mas filiada às ideias de Pêcheux, compreendida “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscritas em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50); é uma memória que possui materialidade — e por isso pode ser recuperada — e que mantém “uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” e, também, “ao contrário, o jogo de força de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede dos implícitos” (p. 53). A partir da regularização, a repetição surge, sobretudo, para criar novas possibilidades, pois, “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva”. É, pois, um trabalho minucioso, exaustivo, o trabalho do analista de discurso, que joga com sentidos espedaçados, espalhados, perfurados...

Como o artista se vê diante de um quadro repleto de lacunas, sempre incompleto, inacabado<sup>74</sup>, cuja reconstituição implica preencher esses espaços, essas lacunas, seguir a regularidade do que se quer formular/apresentar, o analista do discurso também se ocupa de apreender o(s) sujeito(s), buscando recuperar sentidos quebrados,

---

<sup>74</sup> Lembramos aqui dos poemas de João Cabral de Melo Neto “Tecendo as manhãs” e, também, “Quadro nenhum está acabado”, este que consta no artigo intitulado: “Sentido, sujeitos e memória: Com o que sonha nossa vã autoria?”, de Maria do Rosário Gregolin. (2007, p. 49).

heterogêneos, fragmentados, opacos. “Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se, antes de desdobrar-se em paráfrase”. (PÊCHEUX, 1999, p. 53). A essas vozes sociais se juntam outras, mudando, consolidando e modificando traços gravados no corpo e no dizer de cada sujeito.

É pensando nesses pontos de deriva, dos dizeres dos sujeitos-alunos, que pretendemos também trabalhar a questão da subjetivação desses sujeitos em determinadas formações discursivas às quais se filiam, como forma de compreender como estes se subjetivam e, ao mesmo tempo, são determinados social e historicamente. Para isso, é necessário compreender com que espaços do interdiscurso se relacionam os elementos das FDs que emergem na cadeia dos discursos desses alunos. A memória discursiva é entendida como interdiscurso que vem à tona implicitamente, ou seja, não de forma abrupta nem explícita, na materialidade linguística, mas “que vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, [...], os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. (PÊCHEUX, 1999, p. 52). A partir de então, surgem as provocações, os questionamentos, pois “a questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’ na leitura da sequência: estão eles disponíveis na memória discursiva [...]?”. Segundo Achard,

[...] essa regularização discursiva [...] é sempre suscetível de ruir sob peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática [...], mas o acontecimento discursivo provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída [...], o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

O que está em jogo é a questão do deslizamento do mesmo, intervindo no diferente, pois essa regularização de que fala Pêcheux é sempre suscetível de tornar-se um acontecimento. É a instauração do diferente que vem perturbar e desestabilizar tal regularização, deslocando os implícitos. Então, essa regularização pode ruir sob o peso de novos acontecimentos, constituindo-se numa nova série, que pode dissimular ou apagar a antiga. Mas a grande questão é: Onde estariam tais implícitos? Segundo Achard, “do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha sobre a base de um imaginário que o representa [...] mas jamais podemos provar ou supor que esse

implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo”. (ACHARD,1999, p. 13). De acordo com o autor, não se pode provar que exista implícito no discurso, considerando que a memória é sempre (re)interpretada no momento de enunciar e, dessa forma, “os sentidos se deslocam” (SCHONS, 2005, p. 89), pois a cada enunciação, há uma “história que se ‘repete’ através das memórias”, deslizando sempre os sentidos.

No entanto, o autor propõe um modelo de trabalho do analista “que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”. (ACHARD, 1999, p. 17). Além disso, nesse contexto da memória, a enunciação deve ser considerada não como proveniente exclusivamente do sujeito enunciador, mas como mecanismo que regula a retomada e a circulação social do discurso. Um determinado texto trabalha através de sua circulação social, o que implica uma estruturação como uma questão social, e o que o diferencia é a questão da memória, que é, então, diferenciada porque depende também da história dos sujeitos nela envolvidos. Na circulação social do discurso os implícitos poderão ser apenas tocados, sob a forma de paráfrases, remissões, retomadas; assim, não é possível recortá-los ou construí-los em discurso fechado, autônomo.

De acordo com Pierre Achard, os implícitos nunca seriam encontrados de forma explícita, “sob uma forma estável e sedimentada” (p. 52), pois sob a repetição existe a formação de um efeito de série que permitiria uma “regularização”<sup>75</sup>, funcionando, assim, como um dispositivo de recolhimento de implícitos, “sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos”. (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Então, o acontecimento consegue deslocar e desregular “os implícitos associados ao sistema da regularização anterior” (p. 52), os quais podem se configurar como enunciados e, também, como itens lexicais, remetendo aos marcadores linguísticos.

Enfim, a memória discursiva é como o trabalho do artista, como dissemos anteriormente: quebrada, lacunar, fragmentada, com pedaços (o outro nos movimentos do dizer) que podem ser unidos pelo interdiscurso, que é o espaço onde residem todos aqueles dizeres já-ditos, muitos esquecidos, mas que são buscados na formulação da enunciação. E a “voz sem dono”, segundo Courtine (1999, p. 19), ao referir que no interdiscurso não existe nenhum lugar em que o sujeito assine, remetendo a “toda uma

---

<sup>75</sup> Termo utilizado por P.Achard (PÊCHEUX, 1999, p.52).

filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos”. (ORLANDI, 2005, p. 32). Nesse sentido, há uma aproximação entre os dois (memória e o trabalho de um artista), porque ambos reconstróem o que está fragmentado, fazendo transparecer sentido único e dando efeito de transparência (sentido único) ou efeito de representação, ou seja, quando temos num quadro ou numa tela algo que nos parece evidente, com um sentido dominando, o que está representando para nós este sentido, ou tornando-o evidente, é a representação do real, não o real. Podemos dizer que é uma representação porque passa por um processo do imaginário e do simbólico, tendo em vista o funcionamento da ideologia.

Entretanto, esse efeito de transparência faz com que os sentidos deslizem sempre, e a imagem que está nesse quadro do artista “encontra a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, [...], aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura”. (PÊCHEUX, 1999, p. 55). Por isso, há com que haja muitas leituras possíveis da imagem de um quadro ou tela, a ponto de cada olhar de um leitor produzir uma significação daquilo que se apresenta interpretado pelo autor.

Nesse sentido, compartilhamos com Jean Davallon, quando diz que “aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue toda pronta” (1999, p. 28). O leitor tem todo um trabalho de interpretação, pois, como sujeito inserido numa rede de sentidos e, portanto, numa relação com a língua e história, ele tem necessidade de atribuir sentidos, interpretando o que vê. Apesar de a ideologia fazer com que haja um efeito de evidência entre realidade e imagem, os sujeitos não são transparentes; carregam uma história, uma memória, e isso faz com que os sentidos deslizem, sejam outros.

Para Pêcheux, nessa mesma direção, a memória é entendida como “uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: [...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos” (1999, p. 56); é, sim, espaço de múltiplos sentidos, com divergências e conflitos permanentes, pois convivem sujeitos com discursos desiguais, polêmicos e, ainda, com desdobramentos consistentes, haja vista a diversidade de saberes entre as formações discursivas e no interior de cada uma.

Courtine (1999), ao ressaltar o funcionamento num texto, desses “efeitos de memória” e como “a constituição de um espaço do repetível toma a forma de uma

retomada palavra por palavra, de discurso em discurso” (p. 19), analisa a supressão das citações entre um e outro discurso, observando o funcionamento da memória e o seu apagamento ocorridos de forma simultânea. “Essas retomadas apagam, com o desaparecimento das marcas sintáticas do discurso relatado, os vestígios de todo desnivelamento interdiscursivo” (p. 19), ou seja, quando são retomados discursos anteriores, ou feita a citação de um texto, de forma direta, desaparecem os marcadores linguísticos, transformando-se, assim, os enunciados. E considerando que a repetição, através das retomadas “inscreve-se na ordem do discurso” (p. 20), há um grande interesse em entender os efeitos de sentido produzidos nos discursos a partir dos lugares de dizeres que estão sempre a retornarem no fio do discurso ao enunciar, garantindo a presença do outro nessa dinâmica.

Para Pêcheux (1995), como dissemos, a linguagem está estruturada nos dois eixos que se atravessam e se complementam: o interdiscurso e o intradiscurso. O intradiscurso refere-se à linearidade do dizer, ou seja, à formulação, à sequencialidade da cadeia da fala. Por sua vez, o interdiscurso é o eixo vertical, onde se situam todos os dizeres já ditos, que retornam ao discurso. Segundo Pêcheux (1995), o interdiscurso apresenta-se no discurso em duas categorias: como intradiscurso e como pré-construído. Enquanto o intradiscurso é o funcionamento do discurso sob si mesmo, o pré-construído é o “sempre já aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 1995, p.164), ou seja, é o preconstruído que fornece a matéria-prima pela qual o sujeito se constitui em sujeito falante, sujeito de seu discurso.

O preconstruído, como um dos elementos do interdiscurso, compõe-se, para Pêcheux, de *articulações*, que se distinguem do primeiro<sup>76</sup> (do pré-construído) porque possibilitam a relação do sentido *pré-construído* com um sentido a ser construído. No dizer de Pêcheux, a “articulação constitui o sujeito em sua relação com o sentido”, constituindo, assim, no interdiscurso “aquilo que ‘determina a dominação da forma-sujeito’”. (p.164). Para Pêcheux, a articulação é que estabelece relação com o sujeito e sentido, determinando os dizeres da forma-sujeito.<sup>77</sup> Aqui, a forma-sujeito é organização dos dizeres de uma dada formação discursiva.

---

<sup>76</sup> O primeiro elemento do interdiscurso identifica-se como um sempre-já-aí (PÊCHEUX, 1995, p. 164), resultante da interpelação ideológica, a qual lhe determina o sentido.

<sup>77</sup> Para Pêcheux (1995), a expressão “forma-sujeito”, introduzida por Althusser, remete “à forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (cf. nota 31, p. 183).

Ao reconhecer que a formação discursiva é o lugar da constituição dos sentidos, o espaço onde eles se mostram, Pêcheux aponta como propriedade da formação discursiva *dissimular* “pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ (o interdiscurso) das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (1995, p. 162). Afirma que o interdiscurso “é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas” (p. 162). Trata-se do lugar do já dito, do baú<sup>78</sup>, da memória discursiva; é o lugar que contém todos os saberes e, assim, todos os enunciados e vozes discursivas outras que se manifestaram ou se manifestam, que fazem eco nos discursos, interferindo nos respectivos sentidos.

A FD dissimula não só sua relação de dependência com o interdiscurso (sujeito descentrado, múltiplo, indiviso), mas também a objetividade material contraditória, o sempre-já-aí’ do interdiscurso, já que por meio dele podemos entrar no campo do pré-construído, daquilo que já foi dito em algum discurso, mas que retorna no momento da enunciação. E a “forma-sujeito” seleciona os dizeres que determinam ou são determinados pelo sujeito, ou seja, o funcionamento imaginário do sujeito, quando de sua interpelação pela ideologia. O sujeito incorpora elementos do interdiscurso (preconstruído e articulações), de forma inconsciente, apagando, dessa forma, os processos de incorporação e de dissimulação desses elementos.

No que diz respeito aos elementos do interdiscurso, Pêcheux afirma que “aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento *sob a aparência de autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito*” (1995, p. 163-164). Portanto, o sujeito do discurso, através da forma-sujeito, recorta dizeres do interdiscurso, identificando-se com determinados saberes e, conseqüentemente, com uma determinada FD. A partir desse momento de identificação, ele inscreve o seu dizer no fio do discurso<sup>79</sup>.

Assim, os sentidos já atribuídos por alguém, em algum lugar, “também significam nas ‘nossas palavras’ (ORLANDI, 2005, p. 32), ou seja, esses dizeres são acionados na formulação e têm um efeito sobre o discurso que está sendo formulado no momento; por isso se diz “que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo” (p. 32) , ou seja, uma relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. É o interdiscurso

---

<sup>78</sup> Termo utilizado por Leandro Ferreira.

<sup>79</sup> O fio do discurso ou intradiscurso é o dizer de um texto. No caso deste estudo dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos.

que nos permite remeter o dizer de um texto a toda “uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (p. 32). De acordo com a autora, a essas vozes sociais se somam outras, mudando traços gravados no dizer de cada sujeito e, dessa forma, identificando-o em sua historicidade.

Retomando aqui a noção de “ilusão discursiva”<sup>80</sup>, ou seja, o sujeito não só acredita ser a origem do que diz, que aquilo que diz só pode ser aquilo, como também pensa dominar as estratégias discursivas de seu dizer, ou seja, pensa que aquilo que diz só tem um sentido; podemos dizer que o sujeito produz discursos que, marcados por vários dizeres e por várias posições-sujeito, segundo Pêcheux (1995), que ele pode ocupar (aluno, mãe, professora, esposa, etc.), são constituídos pela dispersão e pela heterogeneidade. Portanto, para Pêcheux a perspectiva discursiva é sempre na relação com o discurso outro que a identidade discursiva se constrói. Tal identidade é construída pelo próprio discurso, pois em cada discurso não há sentido único; outros sentidos podem aflorar, assim como não existe apenas um sujeito. Isso quer dizer que sujeito e sentidos são apreendidos no discurso

Como vimos, um discurso já nasce filiado a uma rede<sup>81</sup>, com uma multiplicidade de sentidos, rede essa constituída por discursos que dialogam entre si, seja pela semelhança, seja pela diferença, ou seja, fazem escolhas, convergem, divergem. . . Enfim, o sujeito, ao se inscrever em um determinado discurso, torna-se sujeito e com sua atuação, repete ou transforma seu dizer, transformando-se. Por essa razão, nada melhor do que a metáfora da rede<sup>82</sup> para explicar a complexa e abrangente constituição do discurso, pois, como em toda rede, temos os furos; por isso, não é possível uma estrutura homogênea, única, transparente, enfim, fechada. É possível, pelos furos, a falta, o desejo, o deslize que constituem o sujeito, ao mesmo tempo em que são determinados por ele. Na linguagem porosa, como na rede, temos os furos que nos fazem parar, pensar, deslocar, ressignificar e, assim, nos levam a outros sentidos, a outros dizeres, a outras histórias, a outros lugares . . .

Podemos perceber no desenvolvimento deste capítulo que os conceitos necessários para o funcionamento do discurso estão disponibilizados em rede. Um

---

<sup>80</sup> A ilusão discursiva é que dá origem aos dois tipos de esquecimentos, esquecimento número 1 e número 2, apresentados no item anterior. Na perspectiva pecheuxtiana, estamos imersos, ou seja, vivemos na ilusão desses dois tipos de esquecimento. Grifos do autor.

<sup>81</sup> Rede remete-nos a muitos furos, os quais remetem a nossas falhas, lapsos do dia-a-dia.

<sup>82</sup> Como já dissemos, esta metáfora é de Leandro Ferreira (2007).



conceito está imbricado no outro e, para compreendê-los, é necessário que se estabeleçam relações, possibilitando uma interpretação através da constituição dos sujeitos e dos sentidos; o sentido é história, pois se constrói formando um todo significativo que inclui tanto a linguagem verbal, como a não verbal (como no caso do quadro de um artista), o contexto em que se realiza, a relação com seu exterior, o “Outro” que está sempre presente no sujeito que enuncia. Isso tudo faz parte da história e, constitui o sujeito, assim como essa mesma história, “que clama por sentido” é constituída por sujeitos sócio-históricos e ideológicos. Por essa razão, quando o sujeito fala de um lugar, o qual pode ser diferente do anterior, esta noção começa a fazer sentido, visto que existe aí uma memória guardada que é acionada, pois representa o lugar do dizer. A esse lugar Pêcheux (1995) chama de “posição”, como dissemos antes, remetendo a diversas posições que um mesmo sujeito pode desempenhar no discurso. A partir disso, temos a FD, que é formada de uma ou mais posições-sujeitos em uma mesma formação ideológica ou de FIs diferentes.

Nesse sentido, o referencial teórico não objetiva descobrir o sentido oculto, mas “acolher a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente” (ORLANDI, 2005, p. 59); escutar e deixar falar o já-dito, no seu incessante trabalho de retornar e de se inscrever no discurso do sujeito; a relação conflituosa entre o mesmo e o diferente e a possibilidade de que o discurso poderia ser outro, fundado na ruptura, na resistência, no deslocamento. Malidier (2003) (re)lembra a aventura do discurso que Michel Pêcheux realiza como uma “aventura teórica do discurso” (p. 15), que toca, como dissemos, a língua, a ideologia e o inconsciente.

A noção de ideologia, como vimos, é imprescindível para o estudo da AD, em sua relação muitas vezes considerada direta com a FD, pois “a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa” (ORLANDI, 2005, p. 96). Para compreender como os sentidos se constituem, precisamos da ideologia, a qual “se manifesta em seus efeitos na própria língua”, atribuindo sentido ao dizer, pois é pela força da ideologia que conseguimos constatar os verdadeiros embates de um dado momento sócio-histórico.

As formações discursivas, como mencionamos, foram consideradas como espaços homogêneos, autônomos e fechados sobre si mesmos, passando por um deslocamento (segunda fase-1975), com o que passam a funcionar em complexos de

FDs relacionadas, em que uma é dominante e mantém relações com as demais. Porém, ao retomar e ver que os sentidos dos dizeres não têm fronteiras, Pêcheux rediscutiu e aprofundou, na sua última fase, ou também chamado terceiro momento de suas reflexões (1983), as FDs como espaços heterogêneos e contraditórios em constante movimento, de modo que é difícil traçar ou delimitar fronteiras.

Neste trabalho, os textos dos alunos produzidos nas duas línguas serão considerados em sua historicidade e em relação à instituição em que circulam, neste caso, a escola. Nesse sentido, o nosso olhar direciona-se para a diversidade histórico-discursiva dos sentidos atribuídos a esses sujeitos representados nesta materialidade. As condições históricas do discurso, isto é, o lugar do sentido, são marcadas pelo ideológico político da instituição escola e, como todo discurso é resultado do processo de reprodução-subordinação e transformação dos meios de produção (PÊCHEUX, 1995), a escola, ou melhor, o que é discursivizado na escola, volta-se para uma prática, e essa prática faz parte dos meios de produção, sendo, portanto, uma prática político-social.

Assim, as condições históricas do discurso veiculado na escola determinam a prática político-social lá existente; dessa forma, tudo o que é discursivizado na escola passa por essa prática, que, segundo Pêcheux (1995), é uma prática política e social. O sentido hegemônico e predominante, ou seja, o efeito de evidência determinado pela instituição é estabelecido pela articulação entre a ideologia desse espaço da escola, com efeito de homogeneização e das formações ideológicas resultantes das posições de sujeitos daqueles que nelas se inscrevem, nesse caso, de toda a comunidade escolar.

Compreendemos que o que está em jogo, conforme a teoria da Análise do Discurso, é a existência de um processo de representação – interpelação - identificação (sempre em relação ao outro) constituída pela ordem material, ordem esta do significante em sua relação com o simbólico, tendo como resultado os efeitos ideológicos presentes em todo discurso. O sujeito, como afirma Pêcheux, “é ‘preso’ nessa rede – nomes comuns, nomes próprios, efeitos de *shifting*, construções sintáticas” (1995, p. 157). Assim, nesse jogo de constituição do sujeito e do sentido, é necessária a rede dos significantes e sua relação com o simbólico como um processo em que, ao mesmo tempo em que parece evidente para o sujeito<sup>83</sup>, este não está livre de falhas. Ao estar no campo do Outro, ou seja, assujeitado/determinado pelo outro, o sujeito não está

---

<sup>83</sup> Segundo Pêcheux, “o apagamento necessário no interior do sujeito como ‘causa da si’”. (1995, p. 157).

livre de falhas, considerando a contaminação da língua que se dá sempre nos outros. Por essa razão, é melhor falar do outro do que de nós mesmos; falar do outro é falar de si; falar de si é falar do outro<sup>84</sup>.

Portanto, é com olhares múltiplos proporcionados pela AD que pretendemos trabalhar o discurso dos sujeitos-alunos, descortinando/ afluando outros sentidos – porque outras interpretações são sempre possíveis –, aquilo que não ficou transparente na/pela linguagem, ou seja, como esses sujeitos conseguiram se posicionar também na língua estrangeira – inglês. Contudo, é porque se constituem o sujeito e o sentido que a linguagem pode representar um dado acontecimento, ou, mesmo, o mundo, porque o autor (leitor) fala, apropria-se da linguagem, instaura nela a sua subjetividade, subjetivando-se, e é neste sujeito constituído na/pela linguagem que o autor (leitor) pode se expressar, representando um acontecimento, ou mesmo o mundo.

Assim, podemos observar o deslocamento de uma concepção de sujeito que constitui o mundo, dando-lhe efeito de unidade ou transparência; portanto, passa de um sujeito detentor de certezas, concebido como onipotente e de identidade fixa, para um sujeito que, ao produzir a linguagem, também se constitui nela, envolvendo-se no processo de produzir sentidos, como numa rede, ou tecido cheio de buracos, como refletimos, impossibilitando sua completude. Assim, possibilita-se trilhar o caminho da busca inatingível, não do resultado final, mas de formas de luta (não a luta de classes tal como era no marxismo, mas, talvez, como consequência desta) para se entender as permanentes resistências do homem ao lidar consigo, com o discurso-outro, com os sentidos.

A Análise do Discurso, portanto, é uma disciplina bastante interessante, pois trabalha com conceitos que nos fazem pensar, que nos remetem à reflexão e à mudança de postura como sujeitos interpelados pela ideologia. “Abre uma perspectiva de trabalho em que a linguagem não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descoberta. Lugar do discurso” (ORLANDI, 2005, p. 96), lugar da interpretação como possibilidade de compreender os embates da força da ideologia de um determinado momento histórico. É pelos movimentos de descrição e interpretação que percebemos esse jogo político de forças da ideologia presente na superfície linguística. É pela interpretação que podemos entender o discurso na polissemia, na metáfora, no simbólico, na mudança de subjetividade, de vida, enfim, nesse deslocamento constante de sentidos.

---

<sup>84</sup> Segundo Coracini, no Seminário Especial realizado em 12 e 13/11/2008 na UPF.

Para entendermos melhor as relações que se estabelecem entre as diferentes posições ocupadas, principalmente entre o professor e o aluno – na instituição escola –, onde cada um tem seu lugar, oferecendo um ao outro a possibilidade de produzir sentidos, passaremos a abordar no segundo capítulo língua(gem), escrita e identidade.

## 2. Língua(gem), escrita e identidade

Se considerarmos o sujeito enquanto constitutivamente cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e, portanto, pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros – sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade) – e se considerarmos que a manifestação do inconsciente se dá via simbólico, [...] considerando, por outro lado que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro, fica mais fácil, apesar da complexidade dessas relações, entender a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas<sup>85</sup>. (CORACINI, 2003, p.150).

Considerando a epígrafe acima, a aprendizagem de línguas nos leva a problematizar e questionar a questão da identidade<sup>86</sup>. O sujeito está imerso na dimensão simbólica e significante, ou seja, numa subjetividade constituída por vieses inconscientes e ideológicos, resultantes de posições-sujeito inscritas em formações discursivas. Estas, como referido anteriormente, incorporam um conjunto do dizível, do tudo, o interdiscurso. Nesse sentido, os discursos dos sujeitos-alunos nos textos que serão analisados, nas duas línguas, são atravessados “por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações”. (CORACINI, 2003a, p. 240).

Nesses momentos surgem as representações<sup>87</sup>, que são construídas no interdiscurso, pois não se fala com o sujeito, mas fala-se dele, “e é aí que ele se apreende, [...], antes de – pelo simples fato de isso se dirigir a ele – desaparecer como sujeito sob o significante em que se transforma, ele não é absolutamente nada”. (LACAN, 1998, p. 849). Portanto, essas representações são dinâmicas, transformam-se em significantes, numa “pulsão temporal primordial que é o *fading* constitutivo de sua identificação.” (p. 849). Essa identificação ocorre em razão do deslocamento causado pela metáfora, e, como diz o autor, nesse processo o sujeito desaparece sob o significante em que se transforma, ou seja, o sujeito se “pega” no Outro, num segundo

---

<sup>85</sup> Neste trabalho, as duas línguas referem-se à língua materna, ou também chamada “primeira língua”, e à estrangeira, ou “segunda língua”.

<sup>86</sup> Nessa questão da identidade precisamos pensar na complexidade dos processos identificatórios do sujeito.

<sup>87</sup> As representações não são de uma relação de correspondência entre uma palavra e seu significado, mas a materialização de acontecimentos discursivos que atuam na subjetividade a partir de uma relação entre significantes (visto que, primeiro, temos o significante para, depois, entrar no simbólico), pelos quais somos significados e, também, significamos ao dizer. (LACAN, 1998). Exemplo dessa representação é a atuação do professor de línguas e também do sujeito-aluno como sujeitos envolvidos num processo de ensino-aprendizagem.

significante em que se transforma, então desaparecendo. “Esse é o primeiro movimento. Mas, no segundo, havendo o desejo feito seu leito no corte significante em que se efetua a metonímia, a diacronia que se inscreveu no *fading* retorna à espécie da fixidez” (1998, p. 849). Neste caso, o sujeito é selado, ou seja, “recusando ao sujeito do desejo que ele se saiba efeito de fala, [...], que saiba o que ele é por não ser outra coisa senão o desejo do Outro” (p. 850), ele se espelha no outro. É a ideia de pertencimento no nível do imaginário, já que sempre fazemos coisas que agradam ao outro. E, ainda, um efeito irresponsável, pois nesse caso não é um sujeito desejante, mas representa o desejo do Outro e está estabilizado nesse lugar.

O sujeito não se dá conta dessa identificação, pois “ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real” (1998, p. 849), ou seja, o sujeito é o que o significante representa; assim, esse significante representa para outro significante e, nesse sentido, o sujeito do inconsciente é aquele que escuta as diversas vozes, incorporando o conjunto do dizível, o interdiscurso. Há, portanto, um jogo de representações durante o tempo todo, já que entramos no simbólico pelo significante, num processo inconsciente, no qual significamos e somos significados.

Assim, graças à linguagem que é equívoco, mais sentidos afloram sempre e o sujeito do desejo existe em função do caráter faltoso<sup>88</sup> da linguagem. Ao criar a ideia de falta, tem-se o desejo, não se pode criar tudo. O ser é, assim, castrado, produzindo uma ruptura e, sendo castrado, cria deslocamentos, metáforas, condensações. A identidade do sujeito é dinâmica, mutável, pois ele vai se inventando e os outros o inventam também nesse movimento constante de interpretação ou invenção. Nesse sentido, o sujeito-aluno é habitado pelo outro (CORACINI, 2003a), em que o outro vai construindo a sua identidade. Esse outro pode ser além de sua língua, a língua-outra, do estranho, a língua estrangeira, pois falar do outro é falar de si e, quando falamos de nós mesmos, trazemos o outro.

Nesse sentido nos mantemos sempre num *entre*: entre significantes, entre línguas, entre outras vozes, entre posições de sujeito... Existe um imbricamento que traz conflitos sem fim, uma história sem fim... Quando pensamos no discurso da escola perpassado por uma única voz, por uma concepção de língua homogênea, transparente, levando o aluno a pensar que está aprendendo a única forma tida como “correta”,

---

<sup>88</sup> Caráter faltoso porque em linguagem nada se completa, nada se fecha. Ela é da ordem da incompletude, da descontinuidade.

ignoramos que esses sujeitos são habitados pelo(s) outro(s), como diz Coracini (2003a), e sem controle sobre si; são, portanto, pertencentes a diferentes variações linguísticas. Assim, considerando o ensino-aprendizagem de línguas como objeto de estudo múltiplo e complexo, passaremos a abordar os itens: a língua para a AD; autoria e escrita; ensino-aprendizagem de línguas e processos identificatórios; sujeito na/pela língua do outro (aquisição da segunda língua).

## 2.1 A língua para a AD

A língua para a AD, diferentemente da perspectiva saussureana, é a língua do movimento, da flexibilidade, do imbricamento e da construção dos sentidos, para entrar num processo de deriva, de dispersão. É a língua que, como Gadet e Pêcheux nos mostram em *A língua inatingível* (2004), é a língua do impossível, do inalcançável; é aquela que tem um real que pode ser dito na superfície linguística. Portanto, a língua para a AD é o que falta na língua, é o não-todo, não representável, não dizível – o impossível.

Como tratamos no primeiro capítulo, as manifestações discursivas têm sempre uma base linguística, mas a língua não é aqui considerada apenas como um sistema, como uma construção acabada, considerada em sua estrutura interna. Ao contrário, é uma língua aberta a possibilidades de inovação, interpretação, invenção, em razão do processo de produção de sentidos que acompanha o processo dinâmico da vida; por isso, é possível constatar que, com o passar do tempo, ela sofre mudanças, pois é possível, mesmo estando no seio de uma língua, estar entre línguas. É o caso da língua portuguesa, dita língua materna, como resultado do imbricamento de outras línguas, como alemão, italiano, espanhol, indígena, etc.

Portanto, é a partir de distintas vertentes teóricas, cada uma com sua importância, que atualmente podemos pensar a língua como o espaço em que se configura a materialidade do discurso, esta linguística e histórica, com a manifestação da língua, sujeito e história, conforme os estudos desenvolvidos em *Análise do Discurso*. É por meio da história da língua, onde os sujeitos como agentes dessa história, constituídos por ela, seja no resgate dos seus arquivos históricos lembrados ou esquecidos, ou das relações, seja nas (re)leituras desses sujeitos com as suas ideologias, constituindo o discurso, ao mesmo tempo em que são por ele constituídos, que podemos pensar na linguagem como espaço de equivocidade, de heterogeneidade;

lugar do inefável, dos furos e fios de uma rede, do inatingível, pois nesse espaço de linguagem há sempre deslizamento de sentidos.

Se a língua, nas diferentes abordagens teóricas, é concebida como sistema, como uma unidade e estrutura fechada, a AD apresenta uma perspectiva diferenciada: a língua como base material, com sua ordem própria, para que o discurso aconteça como afirma Pêcheux, (1995), ou seja, é preciso tratar não só do uso, mas do funcionamento da língua. Segundo Leandro Ferreira (2007, p. 216-217), o deslocamento feito por Gadet e Pêcheux está no “equivoco, o lugar que afeta e corrompe o princípio de univocidade da língua, pois é aí onde o impossível da língua se encontra com a contradição da história”, ocorrendo embates permanentes ao deslocar para o campo político e, assim, ganhando outros sentidos, porque se traz a historicidade para dentro do discurso. O equivoco afeta o real da história em razão do atravessamento do político na história da linguística, implicando contradições profundas no modo de falar, pensar e significar uma língua.

Por essa razão, “profundas e radicais agitações ideológicas [...] chegam a produzir sentidos dentro da falta de sentido”. (LEANDRO FERREIRA, 2007, p. 217). A autora afirma que existe uma quebra, uma ruptura, com mudanças profundas no sistema quando se trata de uma concepção de língua na “interface produtiva entre Sintaxe/Discurso, permitindo que se trabalhe com os fatos linguísticos que apontam para uma ruptura com o sistema” (1999, p. 62) e, com esses fatos, cria-se uma zona de tensão, “onde o não-sentido faz sentido, o proibido é permitido e o impossível encontra lugar” (p. 62). São essas fronteiras/derivadas que interessam à AD, como espaço de opacidades onde se articula o possível/impossível, proibido/permitido, sentido/não-sentido, para que se possa explicitar o que não se tem alternativa ou explicação lógica.

Nessa articulação do real da língua (o impossível linguístico) com o real da história (contradição histórica), da relação entre o real e o simbólico, Pêcheux e Gadet introduzem a noção de equivoco, como ponto em que a língua toca a história e o inconsciente. Com base nessa noção de equivoco já não se pode falar mais em terreno logicamente estabilizado. É a materialização do processo significante e da recusa de um sujeito consciente e de uma língua sem falhas; ao contrário, o equivoco aponta para o que está além do controle do sujeito, sendo, ao mesmo tempo, constitutivo dele. Por isso, “o equivoco aparece como o ponto em que o impossível (linguístico) chega a unir-se com a contradição (histórica) – esse é o ponto de encontro em que a língua atinge a história” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 64), ou seja, o que afeta o princípio de



unidade, de coerência, da lógica na língua não é nela localizável, já que na concepção de língua, considerando sua materialidade linguística e histórica, não é possível caminhar por terrenos estabilizados, concretizados, tendo em vista a instabilidade que se coloca quando ela encontra o real da história.

Desse modo, a materialidade da língua não está localizada na língua propriamente dita, nem na fala de Saussure, mas entre ambas, (por esta razão ela é linguística e histórica) em um lugar particular, porém social, ou seja, há uma mudança de rumo em relação à língua que é objeto de estudo da linguística e a língua materializada no discurso da AD. Em outras palavras, a noção de língua na perspectiva da AD difere da perspectiva saussureana e, entre essas diferenças, está o tratamento que cada uma dá à estrutura.

Para Saussure (1974)<sup>89</sup>, a língua é tratada como um sistema e, portanto, uma estrutura fechada: um conjunto de signos, um código limitado, que cada um já encontra pronto e que também pode ser adquirido. A linguagem, para ele, é um instrumento do pensamento, não podendo ser classificada, não havendo, assim, uma forma de estudá-la. A língua, ao contrário da linguagem, segundo Saussure, pode ser classificada porque é um todo limitado e também é vista como um conjunto de signos, os quais são formados por um conceito e uma imagem acústica: significado e significante. Saussure, em seu *Curso de linguística geral*, diz que, enquanto a língua é a parte social e essencial da linguagem, a fala é a parte individual –“dela o indivíduo é sempre senhor” e o acessório mais ou menos acidental da linguagem”. (1974, p. 21). Portanto, Saussure deixou de lado os aspectos relacionados à fala para tratar exclusivamente da língua como sistema, estrutura, porque ele previa dificuldades em tratar o que era individual, por ser assistêmico, desigual<sup>90</sup>, implicando um olhar complexo e não objetivo, justificando, assim, sua opção pelo estudo da língua

Nesse contexto, somando-se ao desenvolvimento de uma série de trabalhos, entre eles a releitura de Freud por Lacan e a releitura de Marx por Althusser, os aspectos que foram deixados de lado na perspectiva saussureana são retomados por Pêcheux para constituir a nova disciplina que vem problematizar /conflitar a relação do sujeito com o sentido: a Análise do Discurso era tarefa nada fácil, de muitos conflitos e perturbações,

---

<sup>89</sup> Em seu *Curso de linguística geral* (1916) uma reconstrução dos escritos de Saussure elaborada por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye, considerada uma publicação de manuscritos do mestre e de seus alunos. Por esse motivo, há algumas controvérsias em relação à autenticidade do pensamento saussureano.

<sup>90</sup> Desigual não no sentido da ideologia dominante marxista (burguesia/proletariado), mas no sentido de ser considerado heterogêneo, disperso.

pois era movida por questões de ordem política e nelas Pêcheux viu a necessidade de trazer para dentro da própria linguística a exterioridade que lhe é constitutiva, o real como contradição, ou seja, como na língua não se pode dizer tudo, o impossível linguístico vem se aliar à contradição<sup>91</sup>, o ponto que a língua atinge a história, sendo impossível a partir daí continuar pelo caminho da estagnação, do concreto.

Para Pêcheux, a partir do corte saussureano que coloca a língua como um sistema, ela “deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*”. (PÊCHEUX, 1997, p. 62). De acordo com o autor, a língua compreende o sistêmico e também o não-sistêmico. E ao considerá-la como um sistema, não se pode apreender o processo de significação, porque a língua é viva, muda de acordo com seus falantes, sendo impossível tratá-la como processo lógico e estabilizado.

Portanto, a linguística, ao separar a língua da fala, deixa de lado o sujeito que enuncia, ou seja, o sujeito não aparece, não é estudado na perspectiva saussureana. Segundo Indursky (1998, p. 112), “o mesmo gesto que institui a língua como objeto homogêneo e, portanto, científico da Linguística, dele expulsa o sujeito para relegá-lo à fala, por ser externo à língua propriamente dita”. Neste trecho da autora fica clara a expulsão do sujeito do enunciado; assim, a língua fica “presa” às relações frasais, não havendo liberdade, “pois as relações frasais são essencialmente coercitivas” (p. 112), sendo considerado apenas o que é interno, descaracterizando o caráter material das formas linguísticas da língua. Mas as formas materiais têm opacidade, são dispersas e, assim, são importantes para o processo de produção dos sentidos.

Em AD, a materialização da língua pressupõe um sujeito que enuncia não na sua intencionalidade, mas afetado pelo inconsciente e pela ideologia. O sujeito da AD é um sujeito inscrito na história; portanto, é “percebido a partir de lugares socialmente determinados e, sendo social, perde necessariamente suas características individualizadoras” (INDURSKY, 1998, p. 115), e a língua é tomada enquanto ordem significante, o significante em relação ao simbólico. Então, o sujeito da AD é afetado pelo real da história e determinado histórica e ideologicamente, sendo capaz de equívoco, de deslize, de falhas. Podemos dizer ainda que esse sujeito não só é

---

<sup>91</sup> Ao atravessamento do político na história da língua, ou seja, como a questão política vai se atravessar na linguagem (o político como constitutivo). “A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 37). É considerada uma invasão política em virtude das contradições profundas no modo de entender, de falar e de significar uma língua, porque falar implica práticas fragmentárias, indefinidas, reelaboradas e aperfeiçoadas, não sendo possível uma lógica estabilizada.

determinado pela FD na qual se inscreve pela posição sujeito que representa como também determina sua FD pela posição de sujeito representada, inscrita em processos ideológicos.

Assim, existe um impossível inscrito na ordem da língua que é seu real; por isso, não se pode dizer tudo. Trata-se do impossível que é próprio à ordem da língua; também, esse real se encontra com o real da história, não sendo possível dizer de outro modo que não seja aquele da formulação. Saussure não resolve a contradição, ou seja, a questão política<sup>92</sup> na linguagem, que une a língua à alíngua<sup>93</sup>. “A questão do materialismo excede, portanto, o puro terreno da epistemologia: ela engaja uma aposta política baseada na existência de um real da história”. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 35).

Portanto, há uma contradição constitutiva com o real da língua – a impossibilidade de tudo dizer –, numa relação com a exterioridade, com o que é possível encontrar no real da história – o atravessamento do político; a impossibilidade de se dizer de um outro modo. Diferentemente da linguística, que vê a possibilidade de representação deste real, Pêcheux e Gadet afirmam que “o real da língua não tem suas bordas saturadas, como uma língua lógica: ele é atravessado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do chiste e das séries associativas que o desorganizam/desestratificam sem apagá-lo” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 51), caracterizando um processo de deriva, de dispersão, onde é possível o reconhecimento de uma subjetividade no funcionamento dos sentidos.

Assim, inseridos nas atividades diárias, que têm a necessidade de uma organização e certa coerência, os sujeitos fazem intervir a falha na contradição ao mesmo tempo, pois se não houvesse a falha, se os sujeitos não fossem submetidos às determinações sócio-históricas e inconscientes; não haveria deslize de sentidos e os sujeitos não produziram processos identificatórios; não ocorrendo (trans)formação. Porém, é a desestabilização das lógicas e certezas, decorrentes dos processos significantes que constitui cada sujeito, resultando nas diferenças em lidar com essas contradições que expõem os sujeitos ao equívoco.

---

<sup>92</sup> Para Pêcheux (1995), contradição é o atravessamento da política na linguagem. O político como constitutivo, pois nenhuma prática discursiva está desvinculada de uma prática política.

<sup>93</sup> Alíngua termo cunhado por Milner para designar o que falta na língua, é o não representável, não dizível. Milner “acrescenta que esse ponto de impossível surge do fato que, como dois sujeitos não podem se unir, ‘não há relação sexual’ (Lacan), de quem ele retoma o termo ‘alíngua’”. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 52).

No entanto, é desse sujeito constituído pela ação do processo significante que temos as noções de inconsciente e ideologia articuladas, pois, como teoria da AD, reterritorializando alguns conceitos empreendidos por Lacan, da psicanálise, e do materialismo histórico, há uma materialidade do inconsciente e da ideologia, a qual se dá na/pela linguagem. Assim, afirma Henry (1992, p. 188) que “a autonomia relativa da língua é o fundamento da relação entre sujeito e desejo assim como entre sujeito e ideologia”, porque a falta é, tanto para a língua quanto para o sujeito, o espaço do real – impossível de tudo dizer; impossível de dizer de outra maneira. Portanto, o sujeito sofre a determinação pela ideologia, por meio do processo de interpelação ideológica por ser um sujeito histórico e desejante, constituído pela linguagem.

Dessa forma, se, pelo caminho da psicanálise, pode-se entrever o simbólico, pelo confronto entre o eu-ideal e o ideal-de-eu, como afirma Henry (1992, p.189), “a discordância do sujeito com sua própria realidade”, pelo caminho da AD essa discordância pode manifestar uma resistência à repetição, pois a repetição, a incompletude e a falha fazem parte dos processos ideológicos e inconscientes. Eles remetem para o que na linguagem falta sempre, para o que escapa sem cessar, configurando na história o movimento dos sentidos e dos sujeitos. Assim, estar exposto ao equívoco e à falha é mergulhar na opacidade dos sentidos; é estar exposto à contradição, à não coincidência entre as palavras e as coisas, entre o que se diz e o que se quer dizer.

Nesse sentido, entendemos que, com base no modo como a noção de língua é concebida, o direcionamento que damos às nossas práticas de sala de aula pode ser uma ou outra; entendemos também que essa noção de língua implica uma direção metodológica, envolvendo aí não só o conhecimento técnico, mas o simbólico do nosso fazer pedagógico, tanto em relação ao tratamento com a língua materna como em relação à língua estrangeira. Por essa razão, pensamos que só é possível viabilizar uma atividade pedagógica que transforme o profissional de línguas e o sujeito-aluno envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, se estivermos inseridos numa proposta que questione tanto a noção de língua(gem) como a consequente constituição identitária dos nele envolvidos.

Pautar nosso trabalho de ensino-aprendizagem de línguas nessa concepção nos leva a conceber uma prática como um processo de produção de sentidos, ou seja, como um modo de determinar e marcar as escolhas que fazemos, como um gesto de interpretação de um sujeito que lê e interpreta, tendo o trabalho de interpretação

investido na linguagem através da ideologia. Como diz Pêcheux (2006, p.17), “não seria melhor eu me ater sabiamente ao domínio ‘profissional’ no qual encontro, bem ou mal, minha referência: o da tradição francesa de análise de discurso? [...] o da relação entre a análise como *descrição* e a análise como *interpretação*?” Com a descrição e interpretação de um enunciado é possível a entrada do equívoco, abrindo espaço para a dimensão da opacidade dos sentidos, da alteridade. Nessa dinâmica é possível a constituição do sujeito pela sua relação com a linguagem, relação essa de incompletude proporcionada pelos movimentos de descrição e interpretação.

Segundo o autor, a interpretação é possível porque há o *outro* nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência, deslocamento que possibilita a interpretação. É nesse sentido que o interdiscurso funciona como o “lugar” do outro, o outro enquanto condições de produção dos sentidos, ou o outro, que contém o conteúdo sólido/forte que serve de sustentação para o sujeito que enuncia; ou, ainda, o outro que nos constitui e (re)significa; enfim, o outro dos dizeres já lá, mas do *non-sense*, já que esses dizeres do interdiscurso ganham sentido nas formações discursivas em que se inscrevem.

Portanto, nessa concepção de língua abandonamos a noção psicológica do sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. O sujeito é uma posição entre outras, conforme Pêcheux (1995). O autor trata da teoria da não-subjetividade, encaminhando, assim, para as posições-sujeito. O sujeito empírico tem a ver com o sujeito universal, que tem a ver com o discurso do outro (discurso-outro) que é constitutivo. Então, não se trata de indivíduo, que dá ideia de indiviso, de não dividido, inteiro, centralizado, mas de um sujeito que é dividido desde a sua concepção e que só tem acesso àquilo que diz, pois a falha o constitui.

Os sentidos, por sua vez, não estão soltos, livres; historicamente produzidos, são administrados, gerenciados. De acordo com a AD, ideologia é interpretação de sentido em certa direção, que é determinada pela relação da língua com a história, como vimos anteriormente. É a ideologia que nos dá a ilusão de “naturalização dos sentidos”, isto é, tomamos como “evidentes”, “óbvios” os sentidos que são historicamente determinados. Então, na perspectiva discursiva, os sujeitos têm a função de interpretar, de assumir posições, abrindo para a dimensão do equívoco, pois, diante de quaisquer objetos simbólicos, têm a necessidade de atribuir sentido. (ORLANDI, 1996b). Dar sentido, segundo a autora, “[...] é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação” (p. 64). Gestos de interpretação são concebidos como

um ato simbólico, um ato linguístico-discursivo que intervém no real. Nesse sentido, o “espaço da interpretação, marcado pelo trabalho da história como significante, vem a ser o espaço da falha, do equívoco, do efeito metafórico, do possível”. (ORLANDI, 1996b, p. 64).

Nesse sentido, queremos destacar, de acordo com Pêcheux (1994), que o direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente distribuído, pois é nesse espaço que começa a se instituir uma “ameaça de assistir a uma restrição política dos privilégios da leitura interpretativa [...], o risco [...] de um policiamento dos enunciados, de uma normatização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica” (p. 60). Para o autor, é importante, nas instituições, entre elas a escola, buscar discussões, confrontações, ampliando a possibilidade de a teoria servir de reflexão e entendimento de que a existência da “materialidade da língua na discursividade do arquivo” (p. 63), precisa ser consagrada para que não haja risco de um apagamento da memória histórica.

Para melhor elucidar essa questão da interpretação e considerando que um conceito está imbricado em outro, pois a autoria é afetada pela interpretação, e que os textos dos alunos produzidos nas duas línguas constituem a materialidade linguística que estaremos analisando na terceira parte, passaremos a abordar o segundo item – autoria e escrita.

## **2.2 Autoria e escrita**

Ao falarmos de autoria nos textos produzidos pelos alunos, é importante remetermos aos trabalhos de Foucault, que é um teórico importante dentro da AD, pois suas concepções teóricas opõem-se a concepções de ordem estruturalista, ou seja, ele contribui para a teoria da AD ao investigar os discursos e suas dispersões, também descreve o funcionamento de muitos mecanismos institucionais e disciplinares que controlam a produção e circulação dos enunciados. Ele trabalha o pensamento humano contemporâneo, a regularidade nos enunciados (ao considerá-la como um princípio de construção dos enunciados) e o lugar na formação destes, que é a constituição. Para Foucault, o discurso é a história; além deste conceito, introduziu o de formação discursiva o qual é (re)atualizado por Pêcheux (1995) ao introduzir nesse conceito a questão do sujeito explicada a partir da teoria das formações sociais que funcionam como efeitos das condições de produção dos enunciados, surgindo, assim, as formações

discursivas, enunciadas pela base material da língua e, ainda, foi Foucault que introduziu o conceito de autoria, do qual passamos a tratar neste momento. É interessante ressaltar que, para Foucault, “mesmo em enunciados repetidos, a *unidade material* não é a mesma, pois sofre variação conforme os recortes que se fazem de discurso para discurso”. (SCHONS, 2005, p. 67).

Segundo a autora, a unidade material em enunciados repetidos, para Foucault, não é a mesma; os saberes que determinam estes são diferentes, fazendo com que se tenham outras interpretações. Dessa forma, não se podem mobilizar os conceitos de forma unânime, visto que cada enunciado tem “sua irrupção de acontecimentos [...] que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares”. (FOUCAULT, 2005, p. 28). Portanto, o enunciado se apresenta e se constrói de forma variável, somente sendo possível sua unidade a partir de um campo complexo com outros enunciados de outros discursos.

Em seus trabalhos, Foucault (1992) relaciona a escrita “ao sacrifício da própria vida; apagamento voluntário que não tem de ser representado nos livros, já que se cumpre na própria existência do escritor” (p. 36), ou seja, a morte do autor ocorre na medida em que se tem o apagamento das características individuais daqueles que escrevem seus textos. Para o autor, “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita”. (FOUCAULT, 1992, p. 36-37). O autor, ao questionar a noção de obra, também reflete sobre a relação da obra com seu autor, dizendo que a função da crítica “não é detectar as relações da obra com o autor, nem reconstituir através dos textos um pensamento ou uma experiência, ela deve sim, analisar a obra na sua estrutura, na sua arquitetura, na sua forma intrínseca e no jogo das suas relações internas”. (p. 37). Portanto, para Foucault, o autor se constitui em relação a uma obra e a uma discursividade, não em relação a um texto com aquele que o escreve<sup>94</sup>.

Isso porque a escrita, para Foucault, não é exaltação do gesto de escrever ou fixação do sujeito no processo de linguagem, mas “uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer”. (1992, p. 35). Nesse sentido, a autoria é entendida como princípio de agrupamento do discurso que se apresenta como unidade. Para Foucault (2005, p. 26), “por mais que o livro se apresente

---

<sup>94</sup> Os textos produzidos pelos alunos na escola, nas duas línguas, não se enquadram diretamente nesta reflexão de Foucault, porém é importante entendermos esta reflexão para que possamos pensar a questão mais ampla da noção de autoria na escola, que é o que nos interessa neste item da pesquisa.

como um objeto que se tem na mão [...] sua unidade é variável e relativa. [...] Ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos”. Para o autor, a escrita tem a singularidade da ausência do escritor, visto que este sujeito está sempre a desaparecer, ou seja, não é concebida a ele uma autoria; por essa razão, dizemos que, na escola, nos textos produzidos por nossos alunos não existe o autor. Os estudos de Foucault dão sustentação para que possamos entender e aprofundar a concepção de autoria com base numa noção discursiva.

Como dissemos antes, para Foucault (1996, p. 26), o autor se constitui em relação a uma obra e a uma discursividade, não entendido, assim, como o “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda a parte nem de modo constante”, ou seja, conversas diárias, receitas, contratos, logo apagados, que circulam de um modo ou de outro e que precisam de um signatário, mas não de um autor. Em outras palavras, a autoria corresponde a um conjunto de regras instituídas num certo momento histórico, formando um todo coeso e delimitando um domínio discursivo. “Mas nos domínios em que a atribuição a um autor é de regra – literatura, filosofia, ciência – vê-se bem que ela não desempenha sempre o mesmo papel; na ordem de um discurso científico, a atribuição a um autor era, na Idade Média, indispensável, pois era um indicador de verdade”. (p. 27). Nesse sentido, para que o autor se constitua como tal, é necessário que esteja inserido num conjunto de regras que disciplinam a produção discursiva.

Por essa razão, segundo Foucault (1992), nem todo texto é provido da função autor, justamente porque uma condição é que o que é dito esteja inscrito num sistema de regras, num sistema de instituições<sup>95</sup>. Contudo, “também esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida” (1992, p. 35), ou seja, é um jogo de escrita onde as regras também extravasam; por isso, segundo o autor, nesse espaço aberto o sujeito de escrita está sempre a desaparecer, como já mencionamos, pois as mesmas regras que dão corpo à obra fazem com que os sujeitos criem seus textos e sejam “fundadores” de

---

<sup>95</sup> Diferentemente de Foucault (1992,1996), para quem o princípio de autoria não se aplica a qualquer discurso, Orlandi (1996b) defende que o princípio é geral: “A função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. [...]ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer”(p. 69), ou seja, mesmo que o texto não tenha um autor específico, é possível uma autoria a ele. Portanto, é nessa reflexão de Orlandi que embasaremos nosso trabalho, já que a reflexão de Foucault seria insuficiente para tratar da discursividade dos sujeitos-alunos, considerando que não podemos afirmar que eles (alunos) são “fundadores de discursividade” ou “produtores de uma obra”. (1992, p. 58).



sua discursividade. Assim, a obra por si mesma passa a funcionar como uma verdade que predomina acima do autor. O próprio Foucault lança uma hipótese: “Suponhamos que nos ocupamos de um autor: será que tudo o que ele escreveu ou disse, tudo o que ele deixou para trás de si, faz parte da sua obra?” (1992, p. 38), ou seja, os rascunhos utilizados para a escrita, as notas de rodapé.

Enfim, “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (1992, p. 39). Segundo Foucault, a escrita “deveria permitir não apenas que se dispensasse a referência ao autor, mas também que se desse estatuto à sua nova ausência”. (p. 39). De acordo com Foucault, o gesto de escrever, com qualquer marca que se queira deixar, por “se pensar a condição de qualquer texto, simultaneamente à condição do espaço onde se dispersa e do tempo em que se desenrola” (1992, p. 39), pode não transpor o “anonimato transcendental”, visto que as necessidades sociais de cada época vão exigir dos sujeitos a função de produtor/fundador de suas discursividades.

Para Orlandi (1996b), o autor é uma função enunciativa do sujeito; a função-autor, para a autora, diz respeito às falas comuns do cotidiano, existindo uma relação entre sujeito/autor e discurso/texto (dispersão/unidade); Orlandi assinala uma diferença entre a sua concepção de autoria e a de Foucault, argumentando que o conceito de Foucault se limita ao produtor original de uma obra. Não existe em sua teoria uma oposição entre autor original e comentário; e sim a descrição de um dispositivo de controle sobre a circulação dos textos, uma cartografia dos discursos. Assim, propõe que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria” (ORLANDI, 1996b, p. 61) e argumenta que é possível atribuir um alcance maior em graus ao princípio da autoria, sendo este necessário para qualquer discurso, inclusive para o escolar, ou seja, acadêmico. De acordo com Orlandi, a unidade faz parte do texto e constitui-se a partir da articulação das inúmeras posições do sujeito falante.

Para Foucault (1996), a autoria é um dispositivo que agrupa os discursos e controla a circulação dos textos, emprestando-lhes legitimidade e responsabilidade. Ainda, sua reflexão é sobre a relação do texto com o autor (1992). Para nosso trabalho interessa o entendimento da noção de autoria na modernidade, o que implica demandas políticas e históricas, para que possamos compreender o seu funcionamento e as implicações a que está sujeita na contemporaneidade. Nesse sentido, quando pensamos a relação do autor com o texto, no caso específico dos textos produzidos pelos alunos, também pensamos a questão da escrita, pois o texto pressupõe uma escrita. E a escrita,

por sua vez, pressupõe um sujeito constituído pela linguagem e inscrito na história, de modo que sua relação com a língua não é condicionada pela consciência dos sentidos e a reprodução de códigos. A escrita pressupõe a necessidade de uma inscrição do sujeito em uma posição-sujeito de uma determinada FD dominante para que se possa produzir um sentido “único” e “desambiguizado”. (GALLO, 1992).

De acordo com a autora, a figura do autor funciona como uma mediação entre a “ideologia dominante” e “os sujeitos falantes”, produzindo sentido único e desambiguizado. É um gesto de inscrição de cada sujeito em seu discurso, configurando-se num modo particular de como dizer, ou seja, a autoria de um texto é conferida pela tomada de posição, pela assunção de um ponto de vista daquele que enuncia em relação ao seu discurso. Em outras palavras, o processo discursivo inclui a posição do sujeito que enuncia, a qual orienta todo um jogo imaginário, tal como proposto por Pêcheux (1997)<sup>96</sup>: imagens que o locutor faz de si, do seu interlocutor, do objeto do discurso ou da língua.

Gallo (1992) ressalta que, por mais semelhanças que a oralidade possa apresentar em relação à escrita, “produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado pelo processo de legitimação” (p. 55), ou seja, quando falamos, temos uma “certa” liberdade para formular o que queremos dizer, sem que haja controle ou legitimação de uma ou outra instituição; já a escrita, por passar pelo processo de legitimação, no caso da instituição escola, é mais arraigada, menos ambígua e com uma certa limitação no processo de produzir sentidos. De certa forma, podemos concordar com Gallo, na medida em que a escola, ao fazer parte de uma instituição e, conseqüentemente, de um processo de legitimação e homogeneização, contribui para a produção de sentido lógico, coerente, e muitas vezes para a construção de sentidos que acabam no próprio texto, sem chances de expor a dimensão de sua opacidade.

Entretanto, Orlandi diz que, “mesmo quando pensamos estar na oralidade, estamos na oralização da escrita. Nossos enunciados já têm a forma material da escrita, no modo mesmo em que se configura nossa memória discursiva” (2002a, p. 232), pois ao enunciar já trazemos para o fio do discurso, o espaço intradiscursivo, ou seja, o

---

<sup>96</sup> Para Pêcheux (1997, p. 82-83), todo processo discursivo supõe a existência de uma série de formações imaginárias designadas de acordo com o seguinte esquema: imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A; imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A; imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B; imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B. “Pontos de vista” de A sobre R e “Pontos de vista” de B sobre R. (PÊCHEUX, 1997, p. 83-84).

espaço no qual fica “guardada” a memória com os já-ditos, os pré-construídos que são mobilizados ao formular o dizer. A escola, por exemplo, prioriza a escrita sem, muitas vezes, levar em consideração a questão da oralidade. Com a sofisticação das tecnologias da escrita resta “pouco espaço para a irrupção da oralidade”. (p. 232).

Há toda uma ideologia dominante que influencia os modos de individualização dos sujeitos, pois o sujeito da escrita do contexto histórico do período medieval, por exemplo, é diferente do sujeito de escrita do período capitalista ou moderno. Vivemos numa sociedade capitalista que, como tal, exige estruturas, regularidades, sendo impossível pensar essa sociedade sem a escrita e, neste caso, uma escrita homogeneizante, dominante, sem levar em conta a questão da “oralização”, conforme Orlandi (2002a). É uma escrita com presença e ausência, pois a forma como uma sociedade está estruturada é o espaço de constituição de relações, de produção de saberes e, nesse sentido, a escrita é memória e relações sociais.

Assim, de acordo com Orlandi (2002, p. 233), “a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definido assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito”, ou seja, os modos como os sujeitos vão se identificar com os determinados saberes nas diferentes posições-sujeito estão relacionados com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. Portanto, “é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito de escrita”, pois “a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais de maneira específica (diferente da oral)” (p. 233). Este ponto de vista de Orlandi estabelece a relação entre oralização e escrita, em que, para a formulação de ambos, são considerados a exterioridade, a memória discursiva.

Cada um dos textos que fazem parte de nosso *corpus* tem como produtor um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma posição-sujeito inscrita em uma formação discursiva<sup>97</sup>, isto é, o aluno produz seu texto a partir de um lugar social e, com isso, exerce a função enunciativa de autor. Mesmo sendo textos produzidos na sala de aula, portanto na instituição escola, não poderíamos deixar de observar as FDs, já que são elas que determinam os sentidos<sup>98</sup>, que, como o entrelaçar dos fios de uma teia,

---

<sup>97</sup> Segundo Pêcheux (1995).

<sup>98</sup> Pêcheux e Fuchs explicam essa relação do sentido com a FD: “[...] o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente

se mesclam nos discursos desses textos, ora se diluindo entre outras FDs, (dependendo de como elas se relacionam com cada formação ideológica), ora se mostrando, como se nos permitissem desvendá-las, pela evidência dos sentidos, a partir das outras vozes que se mostram presentes por meio da linguagem e que, aos poucos, vão encontrando o seu lugar nos dizeres desses alunos.

Nesse sentido, considerando os textos de Pêcheux (1995, 1997, 2006), podemos dizer que esses alunos, na escola, ocupam um lugar que não se limita apenas à sala de aula, mas se expande em direção a uma imensidão de dizeres que o constituem, que o “atravessam” e que o fazem construir o novo a partir do velho, do dado. A heterogeneidade das vozes nos textos, por mais que esses sujeitos tentem se distanciar e elaborar um texto original, encontra-se em sua superfície ou diluída entre outras vozes que produzem determinados efeitos de sentido, não outros.

Orlandi (1996b), ao retomar as reflexões de Foucault sobre o autor, diz que essa noção já é uma função da noção de sujeito e, assim, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. Para Orlandi, o “autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem” (1996, p. 69). Nesse sentido, podemos pensar o autor também como o lugar em que se constrói a unidade do sujeito, revelando, assim, uma das dimensões da interpelação do indivíduo em sujeito, a qual traz consigo a aparência de unidade que a dispersão<sup>99</sup> toma, pois “a função de autor é tocada de modo particular pela história” (p. 69), mesmo que o autor “se constitua pela repetição, esta é parte da história” (p. 69) e, assim, mesmo que ele “não instaure discursividade (como o autor ‘original’ de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação”. (1996, p. 70). Segundo a autora, o que caracteriza o sujeito-autor é a historicização de seu dizer, ou seja, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável [...]. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo”. (p. 70). O sujeito, ao inscrever sua formulação no interdiscurso, historiciza seu dizer, tornando-se autor do que foi por ele formulado.

Ainda Gallo, em *Discurso da escrita e ensino* (1992, p. 58), pensa a função-autor concretizada ao se dar o fecho de um texto, ao se colocar o ponto final.

---

necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)”. (1997, p. 169).

<sup>99</sup> Temos, neste caso, a dispersão do discurso e do sujeito. A dispersão do discurso pela dispersão dos textos e do sujeito e a dispersão do texto por ser este sempre atravessado por várias posições-sujeito; por fim, a dispersão do sujeito, por este ser descontínuo, fragmentado, dividido.

A assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor consiste em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo o texto. Esse “fecho,” apesar de ser entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido “único”, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”; transparente o que é “ambíguo”.

Segundo a autora, é o autor quem dá o efeito de “fecho” para o texto, embora muitas vezes esta seja apenas uma marca imaginária para quem escreve, pois, nesse caso, o sujeito é intencional e origem do seu dizer; assim, o que diz ou escreve só tem aquele sentido. Neste caso, podemos nos deparar com a função-autor/leitor. Sabemos que num processo discursivo os locutores ocupam lugares determinados na estrutura da formação social e que, nesse processo, ocorre uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os interlocutores atribuem cada um a si e ao outro, além da imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1997).

Nesse sentido, não podemos ignorar que os sujeitos-alunos, sujeitos deste trabalho, ao produzirem seus discursos, projetaram imagens considerando, inclusive, o lugar ocupado por nós (professores) e, especificamente, o ponto final, para estes sujeitos, pode representar a desconstrução dos encadeamentos discursivos de seus dizeres, de tal forma que se vê como um sujeito que controla o seu dizer. Isso ocorre porque, mesmo que a alteridade se constitua naquilo que diz, ele, sujeito, não se dá conta, ou seja, não é da dimensão consciente. O sujeito está afetado pelo inconsciente, pois, como nos diz Serrani-Infante (1998, p. 245), “a divisão inconsciente/consciente separa o sujeito de parte dele ‘mesmo’”. Nessa dimensão de análise, segundo a autora, é que se estuda a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias, ou seja, ao mesmo tempo em que são inacessíveis para o sujeito enunciador, são as que determinam os sentidos.

Portanto, para que o sujeito se constitua autor ele tem de inscrever seu dizer no interdiscurso, isto é, historicizar seu dizer, torná-lo interpretável, produzindo outros sentidos em decorrência do contexto sócio-histórico. Segundo Orlandi (1996b, p. 21), a interpretação pode ser estabilizada ou não, isto é, o sujeito pode (re)produzir os sentidos preestabelecidos/cristalizados ou pode produzir outros sentidos. Para a autora (p. 22), “o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha [...], do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, [...] do trabalho do sujeito”. Mesmo que se trate de

um tema já trabalhado em aula, o modo como esse sujeito-aluno se inscreve na sua discursividade particulariza o seu dizer em relação a outros dizeres possíveis. Por exemplo, o modo como o mesmo sujeito se inscreve na discursividade da língua materna é diferente, particulariza seu dizer em relação a um mesmo tema na língua estrangeira.

Em decorrência dessa reflexão, podemos ressaltar a importância do autor ou da dimensão discursiva proposta por Orlandi na medida em que cabe ao autor encontrar o espaço da falha, do equívoco, para poder romper com os sentidos preestabelecidos, o que nem sempre acontece, porque os sentidos já se encontram (pre) estabelecidos/naturalizados/cristalizados em virtude da construção da ideologia ou de “injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante” (ORLANDI, 2005, p. 54) e, nesse caso, o sujeito repete dizeres já existentes. Assim, segundo a autora, para que o sujeito possa exercer a função de autor é importante que na produção textual (oral ou escrita) ele rompa com os sentidos preestabelecidos, construindo outros sentidos em seu texto. Isso é possível tendo em vista que a linguagem articula-se em meio a dois processos: parafrásticos e polissêmicos.

Os processos parafrásticos dizem respeito ao retorno aos mesmos dizeres, ou seja, são produzidas diferentes formulações do mesmo dizer cristalizado. Assim, a paráfrase refere-se à estabilização dos sentidos, sendo considerada como a matriz do sentido, pelo fato de que o sentido necessita se apoiar na memória, nos já-ditos. A polissemia corresponde à ruptura dos processos de significação, isto é, ao deslocamento dos mesmos sentidos. No entanto, é difícil estabelecer limites entre os dois (paráfrase e a polissemia), já que o funcionamento da linguagem se dá pela articulação desses dois processos.

Dessa forma, a linguagem como processo dinâmico e social sedimenta-se pela paráfrase e está sujeita a mudanças, outros sentidos são sempre possíveis (polissemia). Essa condição de mudança da linguagem demonstra que nem os sujeitos nem os sentidos são completos, definitivos. Portanto, os sujeitos e os sentidos podem “escorregar, deslizar, derivar para outros sentidos, outras posições” (ORLANDI, 2005, p. 53), sendo o deslize e a deriva considerados como efeito metafórico. Assim, o aluno estaria trabalhando com o movimento de deslocamento das regras, não apenas com a estrutura da língua, ou seja, além do “retorno constante ao mesmo espaço dizível [...] a partir de um conjunto de regras de um número determinado” (ORLANDI, 2005, p. 37), o aluno faz intervir o diferente, possibilitando novas filiações de sentido.

Para concluir este item poderíamos dizer que, nesse processo de autoria, o sujeito se individualiza por um gesto diferente de construir o seu texto, fazendo escolhas em função das quais se produzem certas significações. O sujeito “tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica”. (ORLANDI, 2006, p. 79). Alternativas existem, mas estas se apresentam, nas condições de produção dadas, como mais adequadas ao trabalho de busca de unidade (mesmo que ilusória) do texto. Assim deve ser compreendido o trabalho ativo e inventivo do sujeito na linguagem, trabalho que, na relação com o outro e com outros discursos, não pode ser visto como resultado de uma vontade deliberada do sujeito que enuncia, mas orientado por posições historicamente situadas.

O autor é o sujeito que, “tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (ORLANDI, 2006, p. 79). Assim, a escola, de certa forma, representa esse espaço de construção desses mecanismos para ser autor, embora ela não seja suficiente, “uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria” (p. 82), porque também ocupamos outras posições fora dela, fundamentais “para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (p. 82), garantindo outros efeitos de sentido; portanto, a possibilidade de reestruturação dos discursos.

Nesse sentido, as análises que estaremos realizando na terceira parte deste trabalho, com sujeitos ocupando posições sócio-históricas<sup>100</sup>, parece ser uma via possível de se (re)pensar a autoria e a escrita, não apenas como correlatos de uma obra (FOUCAULT, 1992), mas como um lugar de experiência da prática da autoria, que propicia ao sujeito-autor-leitor<sup>101</sup>, afetado pelo social- histórico e ideológico, não só sua (trans)formação, mas uma via de acesso ao conhecimento de uma forma mais abrangente, como a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>100</sup> Estamos pensando aqui a autoria relacionada a uma tomada de posição do sujeito, conforme Pêcheux (1995), a qual envolve uma investida do sujeito em seu discurso, ou seja, um trabalho do discurso sobre o próprio discurso.

<sup>101</sup> Remetemos aqui a Orlandi (2006), quando diz que “essa representação do sujeito, ou melhor, essa função-enunciativo-dicursiva, que é a do autor, tem seu pólo correspondente que é o de leitor. De tal forma isso se dá que não é do ouvinte, ou do destinatário, mas do leitor que se cobra um modo de leitura. O leitor está, tal como o autor, afetado pela sua inserção no social. Assim, na preocupação da leitura, o leitor entre com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. [...],ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é, em relação a esse lugar que se define a ‘sua’ ‘leitura’”(p. 80-nota de rodapé).

E para melhor elucidar os conceitos e as reflexões até aqui realizadas e nos munirmos de argumentos teórico-metodológicos a respeito dos processos identificatórios para as análises que constituem o último capítulo deste trabalho, passaremos a discutir a questão do ensino-aprendizagem de línguas e os processos identificatórios.

### **2.3 Ensino-aprendizagem de línguas e processos identificatórios**

Coracini (2003a, p. 144-145) questiona a relação entre a LM e a LE. Para a autora, os termos LM e LE são concebidos de modo muito simplista<sup>102</sup>. O primeiro refere-se à língua portuguesa e significa etimologicamente a língua da mãe, ensinada pela mãe, bem como a primeira língua adquirida. O segundo termo (LE) refere-se a uma segunda ou terceira língua não falada no dia-a-dia. Nesse sentido, “há sociedades em que a língua ensinada é a língua do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe a missão de ensinar a ‘sua’ língua” (p. 145), pois a língua materna nem sempre coincide com a língua em que a criança é alfabetizada. Também há casos em que a criança nasce em um país, é alfabetizada em outro e/ou, ainda, o pai fala uma língua, a mãe outra, e a criança é alfabetizada em outra língua, quando da transferência dos pais de um lugar para outro.

Portanto, segundo a autora, “a relação entre as línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação de contaminação pelo contato entre dois códigos (objetos estranhos um ao outro), e, no máximo duas culturas” (CORACINI, 2003a, p.144). Nessa relação, por exemplo, são descritos apenas os costumes, que se diferenciam de um povo para outro, evidenciando, assim, uma aprendizagem sem conflitos, suprimindo, dessa forma, “os conflitos que necessariamente existem no confronto de duas línguas em processo de aquisição” (p. 144). Mesmo que existam esforços por parte de alguns professores em trabalhar de forma diferenciada, essa preocupação ocorre apenas em termos de metodologia, não alterando a situação, pois “as duas línguas continuam a funcionar como códigos isolados com semelhanças e diferenças; continuam professores e alunos [...], a buscarem a simplificação das

---

<sup>102</sup> Para a autora, essas duas acepções são tomadas de forma simplista demais “tanto na prática de sala de aula como na linguística aplicada”. (2003a, p.145).



diferenças” (p.144), tentando abafar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, não é possível dizer, simplesmente, que a língua materna é a língua em que a criança é alfabetizada e a língua estrangeira, a língua que se aprende, se adquire, pois nem sempre isso acontece de maneira simples, harmoniosa. Podemos perceber que o ensino aprendizagem de línguas não é um processo tão fácil nem tão consciente como parece. Contudo, precisamos entender que “a prevalência de um falar sobre outro dá-se por exclusão e resulta de um processo de marginalização” (p. 145), porque no momento de enunciar trazemos o outro para nosso discurso, sendo esse outro a língua outra, o discurso outro que constitui nosso dizer. Por esta razão, não há como prevalecer um falar sobre outro, por mais que se esconda “a multiplicidade, a heterogeneidade e o caráter convencional e arbitrário” (CORACINI, 2003b, p. 113) que constituem todo sujeito e todo discurso.

Em relação à aprendizagem de uma LE, não se pode inferir que seja totalmente consciente, “que o aprendiz é capaz de monitorar todo o processo de sua aprendizagem, que a língua estrangeira permanece sempre ‘exterior’ ao sujeito; pelo contrário, é possível não apenas ‘conhecer’ outra língua, mas ‘saber’ essa língua, ser falado por ela”. (CORACINI, 2003a, p. 147). Segundo a autora, não se aprende a LE de maneira consciente, pois, como vimos no primeiro capítulo, a língua tem seu real e sua opacidade, que são dela constitutivos, ou seja, é possível na língua do outro – LE – encontrar um espaço a partir do qual se tome a palavra<sup>103</sup>, se produzam sentidos. É “o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas”, (p. 147) uma vez que é o outro, o desconhecido, que viabiliza o estranhamento que nos constitui. Assim, “os casos em que aprender línguas desempenha uma forte atração podem ser explicados, de modo geral, pela psicanálise como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito” (p. 149), porque esse desejo da completude é recalcado por ser inviável chegar-se à totalidade de uma língua e por estarmos sempre entrelínguas, mesmo estando no seio de uma língua.

Segundo Coracini (2003a), dificilmente pedagogos e linguistas indagam/priorizam a noção de sujeito para melhor entender o processo de ensinar e aprender línguas, como tem acontecido com os estudiosos que aderiram à perspectiva discursiva comprometida com a psicanálise, questionando a relação entre línguas a

---

<sup>103</sup> Conforme Serrani (1998).

partir da instância do sujeito. Esse ponto de vista problematiza a questão do sujeito logocêntrico, do sujeito cartesiano, portanto, consciente, e traz à baila o “perpassado pelo inconsciente, [...], e habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal”. (p. 148). O inconsciente é o espaço heterogêneo definido como o Outro ou a *lalangue*<sup>104</sup>, lugar onde toda língua se imbrica, remetendo a outra.

Sabemos que, “embora o desejo identitário do sujeito procure a todo o preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, depara-se com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, [...], tiveram e têm participação na sua formação” (p.151), seja por meio de atitudes, seja da própria memória discursiva que configura todos os dizeres já-ditos, mas que são retomados no momento de enunciar. O eu é constituído a partir de uma relação imaginária do desejo do outro, ou seja, não podemos olhar diretamente para o outro, mas pela imagem refletida no espelho podemos enxergar o outro, nos constituindo tal como ele. É uma relação atravessada pelo simbólico, pela linguagem; por isso, não se dá de forma transparente e o sujeito é, assim, constituído por uma relação imaginária que é materializada no discurso pela língua.

Mesmo que a LM pareça ser concebida de forma natural, por ser “habitada pelo desejo da mãe”, desejo que, por ser da ordem da completude, ou totalidade, portanto recalcado, também “gera angústias e buscas constantes de resolução que se acha para sempre adiada” (p.148), esta língua é aquela que justamente “abafa esses desejos, constituindo em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, capaz de se autocontrolar e controlar o outro” (p. 148), já que nesta língua o sujeito está imerso nos dois tipos de esquecimentos<sup>105</sup>. Portanto, é justificado esse desejo da totalidade, proveniente de sujeito centralizador e de identidade única, fixa, pela estabilização dos processos de identificação produzidos pelo sujeito.

Mas, se, por um lado, a LM é “o lugar da interdição, carregando o peso da história do sujeito, [...], a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper livremente” (CORACINI, 2003a, p.148),

---

<sup>104</sup> O Outro ou *lalangue*, “nos termos de Lacan (MILNER,1987, p.49), funciona como uma língua interdita e a expressão mais manifesta deste interdito repousa nisto: o sujeito não pode articular plenamente o desejo que é inerente, que é veiculado por esta cadeia, que é constitutivo dessa cadeia”.(CORACINI, 2003a, p. 148).

<sup>105</sup> Os esquecimentos número um: o sujeito é origem do que diz; e o de número dois, da ordem preconsciente-consciente; que diz que o que é dito pelo sujeito só tem aquele sentido, de acordo com Pêcheux e Fuchs- AAD (1969).

espaço em que ainda não existem os interditos. Assim, são possíveis até mesmo vocábulos considerados sob censura ou, ainda, aqueles famosos pedidos de desculpas, justificando que na LE não é possível expressar-se com desenvoltura como na LM. No entanto, tal fato tende a ocorrer, ainda que indiferente à vontade do sujeito, pois a LE não é um sistema vazio de sentido, ou seja, ela apresenta uma determinada ideologia, que se coloca constantemente em conflito com a ideologia da LM.

Isso ocorre porque tanto a materialidade linguística quanto o processo discursivo<sup>106</sup> sofrem a influência de elementos que são da ordem da subjetividade inconsciente e das determinações sócio-históricas, o que nos leva a considerar, ainda, a existência de uma mediação imaginária e de uma dimensão simbólica implicadas na produção e compreensão dessa língua outra, língua do estranho. Segundo Serrani-Infante (1998), é necessário não esquecermos o fato de que a compreensão dos processos de enunciação em segunda-língua passa pelo entendimento de tal funcionamento em primeira língua (língua materna), o que implica lembrarmos que “é dito sempre mais do que se sabe, não se sabe totalmente o que se está dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado” (p. 246), referindo-se ao impossível do interdiscurso e do inconsciente presente sempre na linearidade do dizer.

Serrani (1999) lembra que “na aprendizagem de uma língua estrangeira há um momento em que aparece com maior evidência a operação linguístico-discursiva de *nominação*” (p. 286). Segundo a autora, nomear é uma operação preche de mediações. Essa mediação é uma operação de predicação, ou seja, a designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito. E “para depreender o funcionamento desses *sistemas de valores*, considero operativo entendê-los em termos de *formações discursivas*<sup>107</sup>, que são as que determinam o que se pode dizer e aquilo que não se poderia” (SERRANI, 1999, p.287), ou seja, uma predicação como um sistema de valores e, assim, entendido como FDs, uma vez que os sentidos desses valores são determinados nas FDs.

---

<sup>106</sup> É importante, diz Serrani (1998), termos presente que materialidade linguística e processo discursivo operam interdependentemente, sendo a primeira da ordem do sistema da língua, que só se realiza em processos discursivos.

<sup>107</sup> Segundo Serrani (1999), as formações discursivas são vistas como “condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber” (p. 287).

Dessa forma, quando o falante enuncia, põe em questão a inserção do significante no real.<sup>108</sup> A ordem do imaginário opera durante todo o tempo: o sujeito deseja coisas inefáveis, impossíveis, mas se mobiliza para consegui-las, mesmo que nem sempre seja possível. Por essa razão, não é possível controlar todas as questões que entram em jogo no momento da produção da linguagem, como desejam muitos professores, alunos, autores de materiais didáticos. Sabemos, ainda, que não é um processo linear, nem de assimilação de regras. O sujeito recebe o significante do exterior e este é a matéria-prima do inconsciente, segundo Lacan (1998).

Cabe lembrar aqui que também Revuz<sup>109</sup>(1998) assinalou o (re)encontro do sujeito com a sua língua ao colocar-se numa situação de aprendizagem de uma segunda língua. Para a autora, existe uma não consciência do sujeito em relação à primeira língua e sua forma de aprendizagem (a primeira língua pode não ser a materna, e, sim, a estrangeira), o que se modifica no contato com outra língua, processo de aprendizagem que faz eclodir algo muito específico que guardamos em relação à nossa língua e que se manifesta exatamente quando encontramos a língua do outro. A respeito disso, afirma a autora:

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece, efetivamente, como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno lingüístico como tal, mas nas modalidades desse encontro. (REVUZ, 1998, p. 215).

Nesse sentido, podemos reafirmar que o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ir além da apropriação de um código, ou de um processo de comunicação, sendo o momento apropriado para que o sujeito tenha a oportunidade de refletir sobre a própria língua, sobre sua história, sobre a sua condição de sujeito nessa língua, nesse espaço, ao deslocar-se para a língua do outro. Poderíamos, ainda, dizer que

---

<sup>108</sup> O real da língua que é da ordem do impossível, conforme afirma Pêcheux (2006, p.29), “não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”. Nesse sentido, o real da língua seria o lugar de deriva dos sentidos que o sujeito-enunciador não consegue controlar. Para o autor, os discursos significam de acordo com as redes de memória e dos trajetos sociais, nos quais o real irrompe. Já para a teoria psicanalítica, o real, representa a relação linguagem x simbólico, ou seja, a falha (determinada inconscientemente) como um furo constitutivo da estrutura, possibilita uma multiplicidade de sentidos.

<sup>109</sup> Revuz, mesmo que não se identifique como analista do discurso, produziu no campo da psicanálise reflexões de interesse para os estudos discursivos e, neste caso, para uma visão discursiva do ensino de línguas.

esse é o momento de o professor entender e dizer com que língua trabalha e como acontece o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desse modo, permitimos que o sujeito-aluno perceba e entenda que a metodologia não é o mais importante na escolha do que ensinar, não deve ser priorizada no trabalho com a língua, como se estivesse lidando com os “erros e acertos”, mas que difere, e muito, porque compreende de forma diversa a noção de língua que está sendo empregada em sala de aula, bem como a diversidade de seu ensino.

É necessário, portanto, entendermos o papel da língua na formação da identidade do sujeito. Quando fazemos isso, entendemos que há uma historicidade que é constitutiva da língua e que língua e historicidade não se separam; assim, trabalhar com a língua é trabalhar com o que no sujeito diz respeito tanto ao que toca aos processos ideológicos quanto ao que remete ao seu inconsciente. Reconhecemos, assim, que o ensino de uma outra língua não pode ser visto apenas de um prisma didático. Precisamos ter consciência de que “a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários [...] e pouco contribui na compreensão daquilo que se põe em movimento” (REVUZ, 1998, p. 216), para um sujeito-aluno, ao lidar com uma segunda língua. Esse encontro com uma segunda língua não seria tão problemático se fosse levada em conta uma grande e longa história que o sujeito traz consigo, que é sua experiência na LM e que interferirá na aprendizagem da LE.

Nesse sentido, a aprendizagem da LE abre “um novo espaço potencial para a expressão do sujeito”, (REVUZ, 1998, p. 220), uma vez que a LE “vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber” (p. 220), não se tratando de uma relação simples, pois “o universo das formas linguísticas e do psiquismo individual são, um e outro, complexos demais para que se possa estabelecer paralelismos ou correspondências estáveis entre os dois” (p. 220).

A aprendizagem de línguas passa a ser um desafio porque a subjetividade intrínseca a todas as línguas naturais não as resume a leituras simples e puras decodificações ou traduções, sendo impossível estabelecer paralelismos entre uma e outra língua. O encontro com uma segunda língua, como afirma Serrani, “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito”. (1998, p. 256). Segundo a autora, uma das experiências mais determinante é a que afeta as discursividades fundadoras, que constituem o sujeito e “as posições

subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s)” (p. 257). Essas posições variam de acordo com processos identificatórios pessoais, sendo impossível fazer um trabalho exaustivo dos mesmos. Um fator que, na maioria das vezes, está presente, “independente das características particulares de cada experiência de encontro com uma segunda língua, é o de estar ou não pronto para a experiência do próprio estranhamento” (p. 257). Acreditamos que esse estranhamento é provocado sempre que nos inscrevemos em outras discursividades, mas não perdendo de vista a nossa história.

Portanto, tanto a nossa língua como a do outro estão sempre nos constituindo, porque ambas são da ordem da incompletude; assim, nossa subjetividade está sempre se transformando. É o caso do imigrante também. Vejamos, por exemplo, a língua-cultura italiana que nos move no dia-a-dia e que vai pouco a pouco se inscrevendo e se escrevendo no corpo das pessoas que dela fazem parte. Passado um tempo, as pessoas já conseguem se expressar, se defender, mas o estranhamento do outro persiste, porque não estamos só nessa cultura. É uma língua imbricada em outra. Por isso, somos seres entre línguas<sup>110</sup>, nunca estamos apenas em uma língua; quando assim pensamos, estamos no seio de várias línguas. Voltaremos a essa questão do estranhamento quando analisaremos os discursos dos sujeitos-alunos, no próximo capítulo.

Cabe dizer ainda que Serrani (1998) chama a atenção para a questão da aquisição de segunda língua, dizendo, que, assim como a primeira língua, na segunda é preciso pôr-se a escutar o outro lugar onde a segunda língua fala, ou seja, o lugar do desejo, de falar a língua estranha, que não é a materna, considerando a língua outra como lugar de materialidades, não “como meros reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações. Assim, mergulhar no estudo de processos identificatórios, de posições em relação às segunda(s) língua(s) e também primeira” (p. 256), parece ser uma contribuição efetiva para que se compreenda melhor o processo de aquisição<sup>111</sup>. Serrani, ao trabalhar a enunciação em segunda língua, pressupõe uma tomada da palavra significante e, por sua vez, o discurso, a discursividade. Ao tomar a palavra, somos tomados pela língua. Não simplesmente tomarmos a palavra, mas tomarmos um lugar na posição do poder e no real da língua.

Nesse sentido, para se tomar a palavra, toma-se também um real que é específico da língua; assim, a língua não pode ser considerada como um instrumento diante do qual o

---

<sup>110</sup> Conforme Coracini (2008), no Seminário Especial em Passo Fundo.

<sup>111</sup> No próximo item estaremos aprofundando a questão da aquisição de línguas.

aprendiz tem a possibilidade de colocar-se como um observador, apreendendo e reproduzindo, eficazmente, as estruturas que lhe estão à disposição. Embora não fujamos da materialidade da língua, nem de sua inefável estrutura, que deve ser também reconhecida pelo seu real que afeta bruscamente, é preciso reconhecer esse real da língua na condição “de existência sob a forma do simbólico” (SERRANI, 1988, p. 247), ou seja, do que é próprio da língua, considerando o papel da falta, do equívoco, do ato falho.

Portanto, a língua, objeto múltiplo e complexo<sup>112</sup>, é também a língua da qual fala Revuz (1998), material de uma prática pela qual o sujeito fala de si mesmo, de sua relação com o mundo, com o saber, com outros sujeitos, enfim, pela qual se fala, pois é, “ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa [...] que mantemos com *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua*” (p. 215- grifo do autor) nunca é menos importante para o sujeito ou para as diversas estratégias de aprendizagem de uma segunda língua. Ao contrário, muitas vezes é pelas modalidades desse confronto que se põe o outro à opacidade ou ao estranhamento da língua, provocando desejo, paixão, não a multiplicidade de métodos a serem empregados no ensino-aprendizagem de línguas.

Acreditamos que o primeiro passo para uma mudança na consideração dos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ou também chamada neste trabalho de “segunda língua”, tenha sido dado a partir da constatação de uma língua que não mais é transparente, mas exposta à opacidade e à dimensão do equívoco. Logo, não podemos permitir para os processos da linguagem uma língua não sujeita a falhas, porque diante da impossibilidade de tudo dizermos, temos o real da língua; instaurando, assim, a contradição como elemento constitutivo desse processo, temos o real da história, pois nem sempre é possível dizer de outro modo que não seja o definido na enunciação. Nesse sentido, passamos a olhar para a ordem, que é a forma material, não a organização<sup>113</sup>, considerando que estamos diante de uma língua que sofre a intervenção da história, movimento pelo qual se produz o sentido.

---

<sup>112</sup> Revuz, ao tratar dos métodos que partem do princípio de que a língua seria um instrumento a ser aprendido pela criança gradualmente, pois “a criança aprenderia pouco a pouco a se ‘servir’ da língua como aprende a se servir de suas mãos, brinquedos”, alerta para o fato de que tais considerações ignoram que “muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras, e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotadas de significação” (REVUZ, 1998, p. 218).

<sup>113</sup> Conforme já abordamos no item anterior deste capítulo.

Esse deslocamento não seria possível se não se retirasse o sujeito de seu lugar central, de sua posição de centralizador/dominador da língua e de um sentido colocado como evidência. Se o sentido é produzido pela intervenção da história (como já mencionamos), se a história é uma ciência da interpretação e se “o gesto de interpretação é o lugar da relação do sujeito com a língua” (ORLANDI, 1996b, p. 46), nada mais convincente do que se conhecerem os meios de produção; por isso a teoria não subjetivista da subjetividade, porque é uma subjetividade que pode ser construída no coletivo e, dessa forma, o sujeito é produto de sua relação com a linguagem, fala a partir de posições de sujeito, coloca em funcionamento uma rede de memória pela sua inscrição na língua e na história.

Como nosso *corpus* é constituído de textos produzidos por sujeitos-alunos nas duas línguas — língua portuguesa e língua inglesa —, portanto discursos produzidos pelas práticas escolares, é interessante trazer, neste momento, para reflexão a obra *Identidade linguística escolar*, de Orlandi (2002b). Nela a autora discorre sobre a língua que se constrói na escola, esclarecendo a diferença entre a identidade linguística concebida como uma visão de aliança entre língua e identidade, em que se funde identidade e cultura, e a identidade linguística escolar, que são os discursos, os saberes adquiridos por todo sujeito que frequenta uma escola. Nesta perspectiva, a autora enfatiza que esses saberes devem se caracterizar como uma motivação para o deslocamento do sujeito que é constituído pelas diversas práticas discursivas escolares.

Para que esses deslocamentos ocorram, é necessário pensar o processo identitário como um “movimento na história”, ou seja, segundo Orlandi (2002b), a identidade não é sempre igual a si mesma, mas é heterogênea e se transforma. Não há identidades fixas. Nesse sentido, a autora enfatiza a importância da relação entre unidade e dispersão, para a perspectiva discursiva, no momento de pensar os processos de identificação. As diferenças existem porque há unidade. Por exemplo, “falamos a mesma língua (o português brasileiro), mas falamos diferente e isto nos garante singularidade” (p. 204). Outro aspecto de relevância para se entender a questão da identidade é em relação a sujeito e sentido, porque ambos coexistem, e é dessa forma que se constroem os processos de identificação. “Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos. Eles implicam, por sua



vez, uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente<sup>114</sup>” (p. 205).

Significa dizer que nessa relação, língua e história, a ideologia é responsável pelos processos de interpretação, como afirma Pêcheux (2006), quando se questiona e se posiciona a respeito de ser o discurso estrutura ou acontecimento. E nesse movimento de estrutura e acontecimento acontece o processo de interpretação por meio dos mecanismos ideológicos determinados pelos embates da força da ideologia presentes num dado momento da história, os quais são detectados pela descrição, pela superfície linguística, já que nesta é possível o reconhecimento do real da língua. Esse movimento de descrição de um enunciado põe o sujeito em relação com o discurso-outro e, nesse caso, surge o equívoco como condição de linguagem. Assim, os discursos passam a se reestruturar, a se desorganizar e a se tornar outros, ou, até, a repetir os mesmos, mas alterando sempre seus sentidos; dessa forma, são colocados em evidência os processos de identificação dos sujeitos.

Os processos de identificação não são aprendidos, mas construídos com o sujeito por meio de sua inserção em distintas formações discursivas. O sujeito não é capaz de perceber que ele não é já constituído. Assim, a sua constituição se dá por meio de mecanismos ideológicos; por sua vez, os sentidos serão produzidos por meio das formações discursivas a que pertençam. Por isso, os sujeitos são capazes de se identificar com algumas ideias, mas com outras não, porque elas fazem parte, como vimos, do interdiscurso, do saber discursivo, dos lugares de dizeres, nos quais os sujeitos constroem relações de identificações pela sua relação com a língua e história.

Assim, Orlandi reafirma que a identidade é um movimento na história e, por isso, o sujeito na escola constrói suas identificações na relação com “o conhecimento do mundo, da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui” (2002b, p. 207). Nesse sentido, podemos destacar a importância deste texto de Orlandi para quem estuda/ mobiliza as bases teóricas da Análise do Discurso, teoria que propõe uma prática de leitura e escrita pautada na perspectiva de analisar os processos identificatórios que o sujeito produz a partir de uma memória; assim, ele é afetado pelo processo inconsciente e pela história. Os processos identificatórios nos possibilitam entender os deslocamentos necessários em relação à compreensão de língua e sujeito, de discurso e formação discursiva, entre outros conceitos necessários para que sejamos

---

<sup>114</sup> Relação necessária do simbólico com o imaginário.

capazes de construir esse discursivo olhar também sobre a língua estrangeira – língua inglesa – e sejamos capazes de vislumbrar uma prática diferenciada para esse ensino, a fim de trabalharmos a palavra do outro em movimento.

Esse outro/Outro afetado pela historicidade e pelos processos inconscientes que se constroem no entrelínguas (espaço onde se imbricam dizeres das diferentes crenças, culturas, povos diferentes), antes mesmo da formulação do enunciado, não é, no entanto, um sujeito dominado, totalmente assujeitado, pois não há limites nas fronteiras de uma formação discursiva, que só pode ser concebida em sua heterogeneidade, como refletimos anteriormente. A falha que é constitutiva da língua e do discurso desencadeia a interpelação ideológica das FDs; desse modo, abre espaços para a instauração de novos dizeres, de outros efeitos de sentido, a partir da inscrição do sujeito numa rede de discursos. Assim, é importante entendermos bem o funcionamento da formação discursiva para compreender por que muitas vezes agimos de modo tão contraditório com o que acreditamos ou que pensamos ser o mais adequado.

Somos constituídos no e pelo discurso e caminhamos de contradição em contradição. (FOUCAULT, 2005). Segundo o autor, “as coisas a saber” não são aprendidas por interação, mas são tomadas em redes de memória que dão lugar a filiações identificatórias. Tomamos posições durante o tempo todo, a partir de nossa memória discursiva e do funcionamento das imagens que temos de nós mesmos, que o outro tem de nós, que temos dos sujeitos-alunos, da linguagem e da escrita. Porém, isso não acontece de forma muito simples, considerando que as relações são, por natureza, conflituosas, contraditórias e perturbadoras, porque são afetadas pelo processo inconsciente e pela história.

Portanto, o contato com a língua estrangeira não é, simplesmente, o contato com uma estrutura, uma organização, com uma série de regras novas a serem assimiladas e reorganizadas para que se possa dizer o que se quer dizer. É o contato com o outro, com o estrangeiro, com aquele que é capaz de perturbar as estruturações que o sujeito havia criado na sua língua materna; é o contato com o que desacomoda, com o que questiona, com o sentido que se desloca, com a palavra que se descola da realidade e se choca com o real. É a busca de um sujeito que, constituindo-se pelo olhar e dizer do outro, é capaz de tomar a palavra. (SERRANI,1998).

E por falar em sujeito, é relevante (re)pensar o ensino de LE, a questão do sujeito intencional, fonte do seu dizer, origem de um sentido, que, para ele, aparece como transparente. Este questionamento é proposto pela teoria da Análise do Discurso

desde seus textos fundadores. Encontramos em Serrani (1998) texto em que a autora trabalha a questão da identidade, postulando uma relação entre identidade e identificação. A tomada da palavra é um movimento essencial na rede de memórias, a ser observado quando se pensa a relação entre língua(gem)<sup>115</sup> e identidade, no ensino de línguas uma vez que esse movimento não é entendido como a utilização de um instrumento, a língua, por um sujeito intencional, mas representa o estabelecimento pelo sujeito de um lugar a partir do qual ele se dirá como sujeito, isto é, um lugar no discurso. Quando se toma a palavra, inscreve-se num espaço histórico e ideológico caracterizado pelo desejo inconsciente e por constantes embates de forças antagônicas, constituindo um sujeito descentrado, incompleto, que questiona, deixando marcas no discurso e no próprio sujeito, transformando-os.

Esse lugar identifica o sujeito como uma posição de sujeito que ele passa a ocupar, a partir da qual produzirá seus discursos, evitando, dessa forma, a reprodução de estruturas prontas. Ao tomar uma posição discursiva, o sujeito passa a deixar de trilhar o caminho das evidências lógicas, das estabilidades, passando a seguir um caminho de contrariedades, de diferenças; conseqüentemente, estará inserido em formações discursivas heterogêneas. Portanto, ao falar, ao ocupar um lugar no discurso, o sujeito vai ao encontro do real da língua (o impossível) com o real da história (a contradição). É, segundo Serrani (1998), um agenciamento de significantes ao falar, numa tentativa de inserir o significante no real, resultando, assim, no processo de identificação do sujeito com a segunda língua.

A autora (1998) fala de dois tipos de identificação que podem ser estudados a partir da alteridade e da interdiscursividade: 1. a imaginária, cujos componentes são a imagem e o eu e pela qual o mundo exterior é percebido a partir de uma série de imagens que se inscrevem em nosso inconsciente; 2. a simbólica, cujos componentes são o sujeito do inconsciente e o significante, que “designa a produção” desse sujeito que é efeito de linguagem (p. 254-255). O imaginário é, dessa forma, fundamental para a construção de um lugar para o sujeito na língua do outro, já que o sujeito está durante o tempo todo passando por uma identificação imaginária, o desejo do outro, o

---

<sup>115</sup> No livro *O amor da língua* (terceiro capítulo: “Linguística sutil e falha”), Milner faz uma distinção entre gramática e linguística, dizendo que “o não-todo que marca seu domínio”, no caso da gramática, “não lhe oferece nenhuma dificuldade: lhe é suficiente preencher a falta com um remendo qualquer” (p. 27), fazendo com que a completude da língua esteja presente em cada um dos sujeitos. Ainda diz que o estruturalismo obrigou os linguistas “a tratar toda a língua como se ninguém a falasse, e, se se trata da sua própria, tratá-la em idioma estrangeiro” (p. 27), ou seja, tratar a própria LM como idioma estrangeiro, evitando, desse modo, o “retorno incômodo do que poderia deixar incompleto o objeto a representar” (1987, p. 27).

consumismo, por exemplo, e sua inserção numa segunda língua provoca modificações nas FDs fundadoras do sujeito, ou seja, aquelas FDs resultantes da sua identificação com a língua.

Já, para Lacan, a “identificação designa o nascimento de um lugar novo, a emergência de uma nova instância psíquica”. (1997, p.111). Esse lugar pode ser constituído de aspectos culturais, sociais, considerando que o significante “pode ser uma palavra um gesto, [...], a criação de um quadro, um sonho, ou ainda um silêncio”. (NASIO, 1997, p. 112). A inscrição do libido como ato de satisfação, prazer/desprazer deixa traços/marcas, ao mesmo tempo em que estrutura o psiquismo. Outro valor na fundação do psiquismo é a relação de espelhamento do bebê com a mãe, formando a metáfora lacaniana do estádio do espelho. Assim, o sujeito é constituído/construído pelas diversas manifestações humanas que “podem ser legitimamente qualificadas, sob a condição estrita de que cada uma delas permaneça como expressão involuntária de um ser falante” (NASIO, 1997, p.112). É algo como uma marca pulsional<sup>116</sup>, o olhar como objeto do desejo, onde a relação imaginária forja os diferentes processos identificatórios. Lacan (apud NASIO, 1997, p. 111-118) propõe três tipos de identificação: a simbólica, a imaginária e a fantasística.

Na identificação simbólica (conhecida como nascimento do sujeito do inconsciente) atuam o significante e o sujeito do inconsciente. “O sujeito do inconsciente é o nome com que designamos a experiência concreta de um equívoco”, ou seja, é “um traço ausente de minha história e que, no entanto, marca-a para sempre”. (NASIO, 1997, p. 113). É pela identificação simbólica que se constrói uma repetição de significantes, ou seja, uma instância ilusória de sujeito, de sua subjetividade plenamente consciente, considerando que o sujeito é o que um significante representa para outro significante. (LACAN, 1998). Nesse sentido, segundo Nasio (1997), o “traço unário” é marcado pela ausência do sujeito caracterizada pela ligação entre um e outro(s) significante(s) que está (ao) sempre criando novos significantes para poder lidar com o outro/Outro que está em todo sujeito e língua.

A identificação imaginária é caracterizada pelo eu com a imagem do outro (outras imagens). Aqui, ilustra-se bem a metáfora do estádio do espelho. De acordo com Lacan (1998), o eu é formado a partir de identificações com imagens, como a imagem

---

<sup>116</sup> Termo cunhado por Lacan (1998) para designar as representações (gozo, prazer, desprezo, fobias, traumas) que estruturam o psiquismo. O complexo de castração e o de Édipo seriam a base fundante do aparelho psíquico. Então, o recalque das pulsões, das satisfações, angústias, fobias é inscrito no psíquico, deixando traços como formas de representações e, dessa forma, constituindo o sujeito dividido, barrado.

que o bebê tem da mãe, ou seja, fundindo a imagem ao objeto, mãe e bebê numa só coisa. O entendimento de como é o eu e de como se forma no percurso das identificações imaginárias sucessivas é “admitir primeiro que, para a psicanálise, o mundo externo não se compõe de coisas e seres, mas é fundamentalmente composto de imagens” (NASIO, 1997, p.116). Mas as imagens do eu-imaginário “não são imagens quaisquer” (p. 116), mas imagens selecionadas pelo outro. Aquilo que lhe é apaixonante, que muito o constitui. “O eu-Narciso deveria definir-se, antes, pela fórmula: ‘amar a si mesmo como se ama o sexo da imagem do outro’”. ( NASIO, 1997, p. 117).

A terceira identificação lacaniana, a fantasística, refere-se à identificação do sujeito com o objeto – “o objeto *a*-, coincidiria justamente com esse excesso de energia constante, não conversível em fantasia, mas ainda assim causa das fantasias futuras”. (NASIO, 1997, p. 119). Nessa identificação, o sujeito representa a realização do seu desejo, determinando uma direção ao gozo. No caso do bebê que quer mamá, o objeto *a* é o seio da mãe e a fantasia é a boca (oral)

Assim, a partir do conceito de cadeia de significantes e de identificação (LACAN, 1998), Pêcheux (1995) formulou o discurso transversal como forma de produção de sentidos, considerando a substituição de palavras, expressões ou proposições no interdiscurso, assim como fez Lacan (1998)<sup>117</sup> ao afirmar que o relato da experiência não é a totalidade da teoria. “Mas é o garante de que os enunciados [...] em que se atualizam os efeitos de metáfora e de metonímia [...], descritos por Freud como os sendo do inconsciente” (p. 848-849), apontam a disjunção<sup>118</sup> feita a partir do sujeito, sendo este que leva o Outro para seu dizer.

Assim, para problematizar e entender o efeito desestabilizador que essa cadeia de significantes provoca no ensino-aprendizagem de línguas, considerando seus processos de identificação (a questão da subjetividade), e se há uma relação unívoca e fixa entre sujeito e identidade, passamos a tratar do item sujeito na/pela língua do outro (aquisição da segunda língua).

---

<sup>117</sup> Lacan referindo-se à leitura dos textos analíticos e às traduções oficiais de Freud.

<sup>118</sup> Nessa disjunção o autor refere-se à língua/fala ao considerar os efeitos de metáfora e de metonímia, surgindo, então, a indagação: “Serão eles efeitos de linguagem ou efeitos de fala?” LACAN, 1998, p.849).

## 2.4 Sujeito na/pela língua do outro (aquisição da segunda língua)

Referindo-nos a nosso *corpus* e, portanto, a uma atividade de escrita, reconhecemos a tensão e desconforto provocados pela presença do outro em nosso meio, ou seja, embora não exista uma “relação direta entre a linguagem e o mundo, a relação não é direta, mas *funciona* como se fosse, por causa do imaginário”. (ORLANDI, 1994a, p. 57). O outro, que está presente nessa mediação linguagem x mundo, engancha-nos inconscientemente e faz com que operemos ideologicamente para fazer apontamentos para o mundo, os quais surgem a partir de um campo de memória, de desejos, de pontos de vista sócio-histórico advindos dessa relação<sup>119</sup>.

Assim, ao voltar nosso olhar para essa especificidade — textos escritos em língua portuguesa (LM) e em língua inglesa (LE), por sujeitos-alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual de São Borja, portanto, em condições materiais que envolvem necessariamente um tratamento institucional (de escola) de um sujeito produtor/autor dos textos, na posição individualizada de aluno-autor/sujeito-autor — , envolvemo-nos num lugar de interpretação e reflexão constante.

Esse lugar de desconforto que “toca a relação do sujeito com os sentidos e com o mundo — não é um lugar sem crises na instituição” (ORLANDI, 1994b, p. 10), porque nesse contexto são revelados os modos como os sentidos circulam, pressupondo, além de diferentes modos de enunciar, determinados procedimentos relativos a como escrever, ou seja, “a sala de aula é atravessada pela ideologia da instituição escola, disseminada no imaginário social que a corrobora, ao mesmo tempo em que por ela é construído”. (CORACINI, 2002, p. 63). A escola apresenta modelos legitimados de escrita colada a um ideal de texto, aquele que o leitor/professor espera receber; portanto, acabado, preestabelecido, aguardado.

Esses textos produzidos por sujeitos-alunos, portanto, pertencentes a uma instituição, apontam para vários aspectos de um processo de escrita que é, ao mesmo tempo, complexo e familiar/íntimo, pois neles estão imersos, além dos saberes legitimados pela escola, outras histórias e memórias, construídas e carregadas ao longo dos tempos e que indicam a existência de posições conflitantes, instáveis, inquietantes e divergentes. Esses dizeres permitem entrever ao menos dois lugares: a batalha entre o

---

<sup>119</sup> Relação de quem lê o texto (nosso caso) e é capturado por ele e de quem o escreve (sujeito-aluno) e que também se inscreve em si e no outro.

querer dizer e o poder dizer na língua do outro; e, ainda, se agrava com a fobia da escrita, já que não é uma tarefa muito fácil e, ainda, por aquela expectativa de que o que escrevo é originário em mim, ou seja, uma ilusão de que sou autor do que escrevo. A existência do sujeito-aluno nessa posição dá-se, institucionalmente, pela via de certo lugar de leitura (nesse caso, do professor), compreendido como lugar da homogeneização, da correção, da valorização de padrões definidos dentro da aceitação dessas relações e, também, porque há nessas relações de poder<sup>120</sup>, fazendo com que os textos produzidos sejam reflexos dessas relações.

No processo da escrita, os sujeitos-alunos deparam-se com a angústia de querer dizer e poder dizer, ou seja, são movidos pelo desejo, muitas vezes impossibilitado diante das circunstâncias existentes no momento do acontecimento da escrita. Muitos sujeitos-alunos arriscam-se a escrever, seguindo sua história/memória, produzindo sentidos. E nos textos da língua do outro (LE) tentam escrever a partir da sua história da LM, experimentando, assim, outras historicidades, outras discursividades.

Embora se escreva na LE traduzindo os pensamentos que estão na língua portuguesa, chamada aqui também como LM, os sujeitos-alunos geralmente não pensam na LE no momento de escrever; nesse sentido, o processo de significação fica restrito a sua língua materna. Segundo Coracini (2007, p. 180), “ser tradutor parece significar um saber operar com sentidos que se cruzam provenientes de várias regiões do discurso, o que nos leva a afirmar que, em vez de fixidez, o que existe é contingência; lugar onde o que aparece determinado é, na verdade, fluído e inseguro, sem pontos de fechamento e estabilidades”. Para a autora, não existem fronteiras entre os diferentes saberes.

O tradutor tem de ter uma certa flexibilidade — nem tanto ao céu, nem tanto à terra — , ou seja, jogar entre as intenções do autor e a impossibilidade desse desejo, enfim, “o tradutor se encontra entre o desejo do conforto da determinação e a contingência desconfortável da indeterminação [...] entre a língua do outro e a língua dita materna”. (CORACINI, 2007, p. 180). É preciso entender que esse lugar é marcado pelo múltiplo e contraditório, onde o real irrompe; dessa forma, não se pode pensar em uma língua una, homogênea, pois estamos sempre no entrelínguas/ entre culturas.

---

<sup>120</sup> Segundo Foucault (1979), o “que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (2001, p.8).

Nessa perspectiva, temos uma visão da linguagem em que o outro desempenha um papel fundamental na constituição do sentido. É por meio dela que o sujeito se constitui. Coracini (2003a, p. 151) afirma que é no e pelo olhar do outro que o sujeito constrói sua própria imagem. “A imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”. É nesse espaço do outro que temos nosso discurso, com uma pluralidade de pontos de vista, de desejos, mas, também, com falhas, porque o discurso não está fora da interpelação ideológica do sujeito. O sujeito, como ser de linguagem, falha, trazendo, assim, para o interior das FDs a contradição que é constitutiva de qualquer discurso.

Assim, “falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais” (CORACINI, 2003b, p. 252), pois implica considerar a fragmentação do sujeito e a multiplicidade de vozes provenientes de muitas regiões de saberes. A autora, com base numa reflexão baseada na heterogeneidade do sujeito e do discurso, questiona o que chama de “escamoteação de heterogeneidade”, no universo discursivo; enfatiza que a “heterogeneidade, dialogismo, alteridade constituem termos que, com diferenças de uso, conforme o autor” (p. 251), questionam a homogeneidade do dizer, sinalizando outras vozes no dizer do sujeito que pensa que o que ele diz é proveniente dele mesmo. É a ilusão constitutiva de qualquer sujeito que enuncia, pensando ser a fonte de seu dizer, mesmo que fale a partir de vozes provenientes de outros lugares, porque o discurso é uma mescla de dizeres provenientes de outros saberes, de outras FDs, de outras memórias, de outras histórias, de outras línguas...

Mesmo a língua materna, que é vista por muitos como aquela em que a criança foi alfabetizada, que possui registro oficial do país em questão e que também, segundo Coracini (2007, p. 149), é vista como a língua do saber, “do desejo do conforto e do bem-estar”, porque adquirimos de modo espontâneo desde que nascemos, ilusoriamente considerada pura, transparente, una, é uma língua viva, em constante transformação, não só neste momento de globalização, mas também em outros momentos históricos passados. Isso porque, desde sempre, embora pensemos que estamos numa só língua, de fato, estamos envoltos de várias línguas<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Conforme reflexão que fizemos no capítulo anterior.



Quando se trata das duas línguas (LM- português e LE- inglês)<sup>122</sup>, faz-se comparação sempre levando em conta “as estruturas que estão em jogo ou a maneira como se aprendeu a língua materna (estruturalismo-behaviorismo),e, [...] trata-se do ensino da linguagem aos mesmos jovens” (CORACINI, 2003a, p. 143), como se o mundo tivesse parado aí e as consciências tivessem sido adormecidas, apagadas e paralisadas em uma língua apenas. No entanto, como seres de linguagem, sócio-históricos e ideológicos, carregamos nossa memória, nossa história, mas também fazemos parte dela; não ficamos inertes, fazemos avançar, evoluir, porém responsabilizando-nos por essas mudanças, uma vez que, como sujeitos sócio-históricos e ideológicos e profissionais da área da linguagem, temos compromisso com a história e, como consequência, com a língua que constitui essa história.

Portanto, a relação entre as duas línguas, na verdade, não se apresenta sem conflitos. É uma relação sempre tensa, pois não se trata de saberes estabilizados, mas de saberes provenientes de um campo de memória, de pontos de vista sócio-histórico, de desejos, onde a diferença, a indiferença e o poder imperam sempre, haja vista uma relação que não é homogênea, mas que carrega traços do inconsciente colados a uma ideologia porque afinal, tratar dessa relação é tratar de um processo de formação ideológica e, conseqüentemente, de formação discursiva, que é responsável pela produção dos sentidos.

Nesse sentido, o discurso é permeado por diversos saberes, diversas culturas, diversas línguas; o que acontece é que não estamos preparados para essa heterogeneidade. Fomos formados (arraigados) para compreender que uma língua é completa, única e transparente, repleta de palavras/expressões capazes de (re)produzir nossas intenções e pensamentos. “Não fomos preparados para lidar com a língua como equívoco, com as palavras cujo sentido escapa ao nosso controle porque depende do acontecimento discursivo”. (CORACINI, 2007, p.158). Assim, entendemos que essa forma de compreender a língua é uma ilusão, pois cada fala vem carregada de aspectos da diferença cultural, social, mas que fazem parte da memória de cada dizer. São outras vozes, outros textos e discursos anteriores (interdiscurso), constituídos na relação com o outro num contexto sócio-histórico.

Dessa forma, só é possível aprender a língua estrangeira a partir do momento em que aceitamos o outro, o estranho, o estrangeiro que somos e que nos constitui

---

<sup>122</sup> Línguas essas que fazem parte desta pesquisa.

(CORACINI, 2007), porque não existe uma LE em si; ela pode ser estrangeira para aquele sujeito, segundo a autora, pois, ao lidar com uma língua, estamos lidando com todas, ou seja, nunca estamos apenas numa língua, estamos sempre entrelínguas, entreculturas, como dissemos antes, no caso da formação da cultura do povo brasileiro, embora para muitos exista apenas uma língua aí nesse manancial todo.

AS reflexões desenvolvidas neste trabalho nos levam a (re)pensar o ensino de línguas, uma vez que é comum nos questionarmos quanto o que significa colocar-se em relação a uma língua estrangeira, ou com o outro que nos incomoda e desestabiliza. Conforme propõe Coracini (2003a, p.155), “de modo que ensinar uma língua estrangeira não se pode limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua”, mas é preciso reconhecer o seu ensino como uma ampla ação (trans)formadora das identidades concebidas em meio à diferentes maneiras de (con)viver, num novo contexto sócio-histórico e cultural de miscigenação entre povos e culturas do mundo inteiro. Esse ser/estar entre línguas é suscetível a uma transformação quando se trata de uma língua estrangeira:

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos. (CORACINI, 2007 p. 152).

Para a autora, esses rearranjos não se constituem em meras reproduções do mesmo, mas se produzem porque o outro, a língua estrangeira que não conhecemos, mas na qual desejamos ser hóspedes, ou seja, desejamos estar nela, pensar nela, porque sempre está presente naquela que chamamos de língua materna, que, segundo Coracini (2008)<sup>123</sup>, não é só materna, mas também é língua do outro.”Toda língua é língua estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, [...] ou melhor: toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo” (CORACINI, 2007, p. 48), pois está constantemente imbricada em outra língua.

---

<sup>123</sup> Seminário Especial ocorrido em novembro de 2008 junto ao PPGL, em Passo Fundo.

Portanto, esse outro presente na língua penetra como fragmentos que desacomodam, desarranjam, confundem e provocam deslocamentos daquilo que, muitas vezes parece tranquilo da primeira língua (nesse caso, a língua materna), considerada pela psicanálise como fundante da subjetividade, segundo Coracini (2007), por ser o espaço onde toda língua se imbrica, constituindo-se de outra, confundindo-se com outra. Portanto, esse outro, marcado por traços do inconsciente e que pode fazer parte da cultura do sujeito, atua na sua subjetividade. Segundo Lacan, “esse outro é o Outro invocado até mesmo por minha mentira como garante da verdade em que ela subsiste” (1998, p. 529). “A dimensão da verdade, nesse processo de identificação, só é possível com o aparecimento da linguagem”. Para que possamos ver os processos discursivos funcionando, “é preciso que haja linguagem”, nesse lugar que não é outro, “senão o da convenção significativa” (p. 529).

Dessa forma, se aceitamos que a língua carrega consigo a heterogeneidade e se sabemos que a construção identitária de um sujeito que se encontra em meio ao ser-estar entre línguas-culturas está em constante (trans)formação, podemos dizer que há um ser-estar entre línguas-culturas, como é o caso das línguas que constituem a cultura brasileira, embora, aparentemente, exista uma única língua, como dissemos antes.<sup>124</sup> Assim, é possível observar nos textos que estaremos analisando no próximo capítulo como são produzidos os processos de identificação dos sujeitos-alunos ao longo de seus discursos, construídos e perpassados pela heterogeneidade, que constitui o entrelínguas. Os conflitos, decorrentes da heterogeneidade e a alteridade de cada dizer, serão interpretados pela/na superfície linguística; ainda será possível evidenciar na constituição de dizer como a escola lida com as variações linguístico-culturais.

Assim, nos textos produzidos pelos sujeitos-alunos nas duas línguas, os modos como esses sujeitos vão se identificar com os determinados saberes nas diferentes posições-sujeito estão relacionados com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. Portanto, “é preciso que esta aprendizagem inscreva os sujeitos na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita”, pois “a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais de maneira específica (diferente da oral)”. (ORLANDI, 2002a, p. 233).

É nesses espaços de escrita que as contradições, desejos, as posições ideológicas e os movimentos de resistência podem ser revelados, pois aí encontramos os elementos

---

<sup>124</sup> O caso dos povos alemães, italianos, poloneses, índios, enfim, todos aqueles povos que fazem parte da cultura brasileira.

que fazem parte de uma dinâmica da sociedade que está distribuída, de diferentes formas, por detrás das letras, dos textos, pois, “se há a língua, há sobretudo a história (discursividade, sentido)” (p. 234). Segundo a autora, é no espaço da escrita, como um espaço de memória e relações sociais, que o sujeito-aluno tem a oportunidade de estruturar as relações sociais de uma maneira peculiar, diferente da oralidade.

Serrani, ao tratar de outras discursividades, ressalta que é possível “pesquisar mais profundamente os fatores não cognitivos que incidem no processo de aquisição de segunda língua, considerando as identificações em jogo e procurando, assim, abordar o processo sem desprovê-lo da complexidade” (1988, p. 257) que faz parte dessa historicidade, aprofundando “a compreensão dos processos identificatórios nas relações com as línguas (p. 258). De acordo com a autora, o sujeito deve estar sempre preparado para lidar com as resistências, contradições, falhas, tudo que é possível na construção dos sentidos, ao lidar com a língua(gem), sua história e que o constitui permanentemente, construindo, desse modo, ao longo dos anos, sua identidade.

A identidade discursiva estaria, talvez, projetada no lugar social ocupado por um sujeito que enuncia – ideal do eu –, Eu me identifico com fulano, ou me identifico com a moda tal. É a ideia de pertencimento no nível do imaginário, ou seja, eu me identifico para que os outros me reconheçam como alguém que pertence a esse ou àquele grupo. Dessa forma, o sujeito está, constantemente, na/pela linguagem do outro. “Trata-se, pois, de uma *identificação* imaginária que diz respeito à ‘gênese do ego’, ao ajustamento sempre inacabado do sujeito consigo [...], à sua identificação com os traços do objeto na representação que o sujeito ‘possui’ desse objeto” (PÊCHEUX, 1995, p. 265), constituindo a própria identidade do sujeito. A identidade vai, assim, modificando-se à medida que o sujeito vai construindo uma relação de identificação.

Pêcheux (1995) faz algumas considerações em relação à noção de identidade discursiva e sua relação com o modo de constituição do sujeito discursivo. “A modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito do seu discurso [...] como ‘sempre-já’ sendo sujeito, isto é, a modalidade discursiva sob cujo domínio ele é produzido *como causa de si*” (p. 264), em que a evidência do sentido é produzida no mesmo instante em que se dá a interpelação do indivíduo em sujeito. Isso porque há a identificação do sujeito com a FD que o domina.

A partir de então, podemos pensar, pelo menos, em três consequências da relação sujeito/ identidade. A primeira resulta da relação sujeito e sentido. A identidade é sentido; é resultante dos processos de identificação do sujeito. A FD é responsável

pelo sentido que produz, uma vez que o sujeito interpelado ideologicamente se inscreve em uma dada posição de uma determinada FD (isso acontece, podemos dizer, em função da liberdade e originalidade em que se encontra o sujeito, como origem dos sentidos que seu discurso produz), pois, nesse caso, há uma sistematicidade significativa, tendo em vista a transparência, a unidade, a coesão e coerência nas marcas apresentadas na materialidade linguística.

Numa segunda relação do sujeito com a identidade (esta como consequência da primeira), o sentido já está designado à multiplicidade, em função da incorporação-dissimulação dos discursos outros, ou seja, nessa heterogeneidade a forma-sujeito seleciona elementos do interdiscurso. Cada sujeito é uma incorporação — dissimulação — de outros, tentando controlar o sentido como um embate à falha que já é possível existir, pois o sujeito é lançado à exterioridade, já internalizando aqui saberes provenientes de diferentes formações ideológicas, já que é identificado com uma determinada conjuntura, de acordo com as projeções imaginárias que vão determinar o seu lugar nas posições de classe, como vimos no item ideologia do capítulo 1.

A terceira consequência, com um deslocamento considerável em relação à primeira, surge da multiplicidade de matrizes de sentido que se sobrepõem ao sujeito e assujeitam-no, ou seja, o sujeito está vinculado a determinadas FDs, não a outras, porque são convertidos/interpelados em sujeitos ideológicos; portanto, produzem sentidos de acordo com o lugar que são chamados a ocupar em um aparelho ideológico (uma relação de classes).<sup>125</sup> Em função do assujeitamento ideológico, esse aparelho é recortado por FDs, as quais determinam o que pode e deve ser dito pelo sujeito, de acordo com as condições de produção em que estão inseridas. Dessa forma, não há dados na história com os quais trabalha a AD; há fatos reclamando interpretações segundo Orlandi (2005), estando a historicidade no sentido; assim, ela está na identidade, constituindo o sujeito porque o sujeito é sempre outro sujeito. A incoerência faz parte de sua constituição. Ainda assim, graças à linguagem que é equívoco, mais sentidos afloram sempre.

Então, com base nessas constatações, podemos dizer que, se o sujeito é marcado pela alteridade<sup>126</sup>, podemos afirmar que ele é formado e constituído na/pela linguagem, no e pelo outro, já que o sujeito se vê pelo olhar do outro e constrói uma imagem de si

<sup>125</sup> Conforme a perspectiva althusseriana de sujeito na história (visto no capítulo anterior).

<sup>126</sup> Conceito que nos permite pensar a relação do discurso com o sujeito que o enuncia. Nesse sentido, o sujeito não é mais uma forma fechada em si, centralizada, mas tem relação com um exterior que o determina, sendo, portanto, descentrado, fragmentado, jamais unívoco.

mesmo por esse olhar. (LACAN, 1998). Como vimos, há diferentes identificações desse sujeito: identificação imaginária (eu-ideal e o ideal-de-eu, do eu-nível imitação, o sujeito vai compondo a falta que lhe é constitutiva, com coisas, objetos); identificação simbólica (esta é mais complicada, pois precisa pensar- o sujeito do desejo existe em função da falta) e identificação do real (inconsciente- dentro do simbólico, está a linguagem, mas a linguagem fecha esse inconsciente – e, como a linguagem é furada, permite que algo do inconsciente falhe). É o Outro que constitui o sujeito, mas que só se constitui através deste.

Na perspectiva lacaniana, o significante é “uma entidade estritamente formal referida a um fato que se repete e definida pelas relações lógicas com outras entidades significantes”. (NASIO, 1997, p. 112). Portanto, só produz significados se estiver relacionado a outros significantes; assim, a significação é produzida a partir da relação entre os significantes. Lacan (1998) chama de “cadeia de significantes” a essa relação de significantes opostos uns aos outros.

Para Lacan (1998, p. 509), as relações entre significantes na cadeia são denominadas de “metonímia” e “metáfora”. A metonímia refere-se à relação construída entre significantes que mantêm o significado sob um aparente efeito de unidade no discurso. A metáfora “brota entre dois significantes dos quais um substitui o outro, assumindo seu lugar na cadeia significativa, [...] e, caso seja você poeta, produzirá, [...] um jato contínuo ou um tecido resplandescente de metáforas”(LACAN, 1998, p. 510); portanto, tanto a metáfora quanto a metonímia são manifestações de alíngua – a heterogeneidade do discurso. Lacan (1998, p. 112) afirma que os efeitos de sentido se produzem “no não-senso, isto é, na passagem sobre a qual [...] transporta às avessas, dá lugar à palavra [...] que não tem outro patrocínio senão o significante”, referindo-se ao rompimento da linearidade discursiva pela metáfora.

Nesse sentido, esses significantes nos constituem como sujeitos. Seja através de um equívoco, que pode ser caracterizado como um significante instigador de uma metáfora, surgido de forma que escapa ao controle do enunciador, ou seja, mesmo por um encadeamento de outros equívocos, lapsos, remetendo a acontecimentos imemoráveis, passados ou futuros, que não é senão o “próprio destino que o homem desafia através da terrisão do significante”. (LACAN, 1998, p. 512). Assim, espalhado/fragmentado nessas identificações, pelas quais o sujeito está sempre atravessado, está a sua construção identitária. A identidade, como processo de

constituição, está sempre em constante (trans)formação; é formada pelas diversas identificações e posições sociais que o sujeito ocupa em todas as instâncias em que vive.

Portanto, esse efeito destabilizador provocado pelas diferentes identificações do sujeito com as diversas línguas nas quais ele está representado resulta de uma necessidade de reconhecermos o novo a partir de construções ou identificações já há muito sedimentadas, o que é resultado do fato de sermos sujeitos pela nossa inscrição em um universo discursivo específico, sustentado pela materialidade que a língua representa, neste caso, a língua portuguesa, chamada aqui de língua materna. Isso significa que não entramos em nenhuma língua, como páginas em branco, mas como sujeitos já marcados pelo interdiscurso, pela dispersão (não só diacrônica, mas pela historicidade), que nos constitui e constitui o outro. Parece consenso, mas não é. É um processo que precisa ser construído, pois os sentidos têm movimentos e nos movimentos há a possibilidade de construção de novas redes de memória e de práticas sociais, surgindo outros sentidos. Nos dizeres repetidos há também oportunidades de deslizamentos; é na hegemonia de um sentido que está a ideia da dispersão, do diferente, do heterogêneo.

O sujeito, assim, num conflito constante, de representar sua subjetividade em uma imagem ou na heterogeneidade das identificações, na qual está enredado, inscreve e inscreve o outro no seu discurso, interagindo com outros discursos. É a heterogeneidade discursiva que propõe Authier (1998), discutindo a noção de subjetividade ao afirmar que a fala é determinada sem a vontade/controle do sujeito, haja vista o Outro como elemento que constitui o sujeito e divide com ele o lugar discursivo da enunciação. Por essa razão, a autora, para constatar o funcionamento da noção de heterogeneidade na prática analítica, distingue as duas formas: constitutiva e mostrada.

A heterogeneidade constitutiva, como o próprio nome sugere, não é revelada na linearidade do discurso; fica no interdiscurso e, então, não é passível de ser analisada. A segunda traz marcas do outro na cadeia discursiva. Quando é marcada, faz parte da enunciação e é visível na superfície linguística. Exemplo da heterogeneidade mostrada são as aspas, discurso direto, etc. A heterogeneidade não marcada é da ordem do discurso, portanto, invisível, mas pode ser interpretada como a ironia, discurso indireto. Authier considera a heterogeneidade mostrada como um modo de negociação do sujeito com a constitutiva.

Portanto, Authier propõe enunciados em que se pode apreender na base linguística a presença do outro, ou seja, que se mostram pelas marcas/pistas (mostrada marcada) e aqueles enunciados em que a heterogeneidade não está explícita na superfície linguística (mostrada não marcada). Toda essa relação com o outro caracteriza o funcionamento do processo discursivo e evidencia a relação da língua com a sua história, estando nessa relação o sujeito, na produção dos sentidos.

Quando nos encontramos com a língua do outro, trazemos na bagagem uma identidade linguístico-cultural, imaginários sociais discursivamente produzidos e que irão se reestruturar, ou seja, o encontro com esse universo do outro empurra-nos para o novo, o desconhecido, o estrangeiro (CORACINI, 2007), ao mesmo tempo em que faz com que mobilizemos toda uma gama de saberes já construídos. Se estamos em confronto constante com o outro na formação de nossa identidade, o contato com outra língua, estrangeira – inglês – e, conseqüentemente, com outra cultura, com outros processos discursivos, é, antes de mais nada, um processo de (re)conhecimento do significativo em relação ao simbólico, e deste em relação ao real.

Uma língua é, entre outras, um modo particular de produzir equívocos, conforme Milner (1987). Uma língua é, assim, uma forma particular de produzir sentidos, o que faz com que encontremos novas formas de atravessamento da história nos processos de linguagem, outras posições de sujeito a serem ocupadas, outros discursos sendo produzidos, e a possibilidade de outros sentidos deslizarem muitas vezes para nós mesmos, já que toda língua é “o não-idêntico a si” (p. 13) e, para perseguir o equívoco que a constitui, há que se colocar a escuta, a interpretação, recorrendo aos sentidos.

Portanto, é nesses movimentos singulares (de dizeres e fazeres dos sujeitos em situações concretas de escrita) que o sujeito se constitui e se transforma nas relações sociais, históricas, políticas e pedagógicas experimentadas por alunos, professores, familiares e demais pessoas que (con)vivem a complexa relação de ensinar-aprender. Acreditamos que este estudo possa contribuir para que se compreendam os discursos dos sujeitos-alunos produzidos na língua portuguesa (LM) e na língua inglesa (LE). Neles podemos investigar como “os sujeitos se vêem e se sentem entre línguas” (CORACINI, 2007, p. 117), a fim de articular a teoria desenvolvida e a prática nas análises.

Para isso, formamos um *corpus* do tipo complexo, contendo textos produzidos nas duas línguas – língua portuguesa e língua inglesa. Acreditamos flagrar discursos e



imagens que atuam na subjetividade desses alunos, analisando, identificando e interpretando fatos linguísticos, recorrendo a teorias e conceitos até aqui apresentados, bem como recorrendo a outros, em “um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (ORLANDI, 2005, p. 67), pois não se trata de uma metodologia fixa, pronta, em AD, como dissemos antes, mas como uma disciplina de interpretação, de procedimentos adotados na/pela análise.

Assim, para a operacionalização dessa investigação passaremos ao terceiro capítulo, “Os processos identificatórios na aprendizagem de línguas”, que será composto do *corpus* propriamente dito, evidenciando sua formação, suas condições de produção e os sujeitos participantes. Logo, trataremos dos recortes constituídos pela LM e LE, bem como do tratamento dos fatos linguísticos de cada língua que serão analisados.

### 3. Os processos identificatórios na aprendizagem de línguas

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (CORACINI, 2003a, p. 243).

Considerando a epígrafe acima, podemos dizer que problematizar língua materna/língua estrangeira nos discursos dos sujeitos-alunos, tendo presente a ideia de que ambas as línguas se interpenetram na constituição de suas subjetividades, é conceber a identidade desses sujeitos como instável, sempre em movimento, heterogênea e conflituosa, ou seja, como ilusão de totalidade e de coerência, que torna presente o que está ausente<sup>127</sup>, tendo em vista que nada se fecha, nada se completa, em decorrência do deslizamento de um significante a outro a vida inteira.

Dessa forma, a subjetividade não tem limites e a identidade é, de acordo com a epígrafe acima, um processo sempre em construção e formada pelas diversas identificações e posições sociais ocupadas em todas as instâncias e situações que vivemos. Considera-se que em cada momento sócio-histórico outras manifestações, outras interpretações, outros sentidos são possíveis a partir dos embates político-sociais acarretados pela força da ideologia, movimentando, então, sujeitos, língua e história. A língua carrega a opacidade dos sentidos e dos sujeitos à medida que estes se constituem e são constituídos na sua relação com a história, pois seus discursos são tecidos/fornecidos pela história, que tem uma memória, a qual é responsável pela filiação dos sentidos e dá sustentação à existência humana.

Por essa razão, costumamos dizer que não estamos “prontos/preparados”, mas em um processo de aprendizado permanente. Ao mesmo tempo em que construímos a história, somos por ela constituídos/construídos. É um movimento de sujeitos, língua (já

---

<sup>127</sup> Segundo Pêcheux (1995), em linguagem nada se fecha. Temos “um ponto a partir do qual as línguas podem ser reunidas em um todo, porém um ponto ao qual se conferiu extensão ao se acrescentarem aí propriedades enunciáveis”. (MILNER, 1987, p. 11).

que é nesta que acontece a produção de sujeitos e de sentidos) e história. E é nesse processo, de constante mutação, de constituição pelo outro, portanto, dinâmico, sempre novo, no qual estamos mergulhados, que está nossa construção identitária.

Assim, problematizar o ensino-aprendizagem de uma LE em relação à LM através dos processos identificatórios implica a impossibilidade de (des)construir a representação de língua única e de monolingüismo, considerando que o dizer remete, permanentemente, a construções e identificações. “Basta compreender o estágio do espelho *como uma identificação*, [...], ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1998, p.97) para perceber o conflito entre a heterogeneidade das identificações produzidas no sujeito, quando assume uma imagem, numa forma de representação de sua subjetividade. Dessa forma, o sujeito é remetido ao contínuo estranhamento e opacidade dos sentidos, tornando inviável, por exemplo, dizer que a língua portuguesa é sua língua materna, pois “esta língua, que dizemos usualmente materna, podemos sempre abordá-la por um lado que a impeça de fazer número com outras línguas, de juntar-se a elas, de ser a elas comparada”. (MILNER, 1987, p. 12).

Percebemos que circula no imaginário social a ideia de que a língua materna é a língua portuguesa, ou seja, a língua de quem nasce no Brasil. No entanto, muitas são as línguas e culturas dessa nação, inviabilizando uma língua única, homogênea. Considerando, nesta pesquisa, os textos escritos em língua portuguesa e língua inglesa pelos sujeitos-alunos, passamos a questionar a heterogeneidade proveniente dos estranhamentos e contradições no próprio termo LM. Seria a língua portuguesa, na qual foram escritos os textos dos alunos, a LM destes sujeitos? Mas “por que se atribui à língua o adjetivo ‘materna’: língua da mãe? Mas como explicar casos em que a primeira língua é a língua do pai ou em que a criança se introduz na linguagem simbólica por meio das duas línguas ao mesmo tempo?” (CORACINI, 2007, p.137). Emudecemos com tudo isso. Como responder a essas inquietações?

Na busca de encaminhamentos para essas indagações, encontramos em Lacan<sup>128</sup> algo que possa nos fazer refletir acerca dessa heterogeneidade e alteridade do dizer, apontando para a presença do Outro/outro. Poderíamos nos perguntar por que há esse Outro? “O que há com sua posição em vista desse retorno pelo qual se realiza a relação sexual, isto é, um gozo que o discurso analítico decantou como função do Falo, cujo

---

<sup>128</sup> LACAN, Jacques, 1901-1981. O Seminário: livro 20: mais, ainda.

enigma resta inteiro, pois ela só se articula por fatos de ausência?” (LACAN, 1985, p. 54).

Interessante esse trecho de Lacan para que entendamos a irrupção do real da língua e a impossibilidade de se apreender o mundo por suas relações de um Eu único, objeto, ou um sujeito entre outros, sem envolvê-lo em processos do desejo inconsciente. “Gozar de um corpo, quando ele está sem as roupas, deixa intacta a questão do que faz o Um, quer dizer, a da identificação” (LACAN, 1985, p.14), ou seja, os desejos estão muito além do corpo, pois este é limitado e o que “chamamos de gozo sexual marcado, dominado, pela impossibilidade de estabelecer, como tal, em parte alguma do enunciável, esse único Um que nos interessa, o Um da relação sexual” (p. 15). Percebemos nesse trecho a ruptura de uma forma idealizada do Eu — do ser no mundo, sendo impossível controlar os efeitos de sentidos possíveis a partir da heterogeneidade que constitui/estrutura o eu, o que nos faz questionar, inquietar...

Pensando assim, nas outras vozes que falam no sujeito e que, de algum modo, tiveram participação em sua formação, tanto no passado como no presente, através de gestos (textos orais e escritos, atitudes), da memória discursiva (do que é herdado, de valores e estereótipos), podemos “flagrar pontos no discurso que remetem a identificações, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação”. (CORACINI, 2003a, p. 15). Portanto, traumas, fobias, medos que o sujeito carrega consigo estão presentes na aprendizagem da LE, pois o real que não para de irromper, fazendo furo no imaginário do discurso, rompe a linearidade do dizer, surgindo outros sentidos; o sujeito traz o que tem nele que é sua LM, colocando na linearidade do dizer sua determinação histórica e inconsciente.

Esses sujeitos são historicamente constituídos e atravessados pelo inconsciente, ou seja, sujeito-aluno e sujeito professor<sup>129</sup> são produtos de discursos heterogêneos, marcados pela falta; portanto, “o sujeito como dispersão, sujeito cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente”. (CORACINI, 2003a, p. 15). Assim, podemos dizer que esses sujeitos estão sempre em busca da homogeneidade, que é o desejo do outro que habita em cada um de nós; no entanto, esse desejo de completude jamais é atingido,

---

<sup>129</sup>Adotamos aqui sujeito-aluno e sujeito-professor com a intenção de marcar o lugar discursivo que representamos, enquanto professores, considerando os envolvidos numa situação de ensino-aprendizagem.

porque não há como controlar, completar, saciar por completo, por ser da ordem do inconsciente, da incompletude.

Para melhor entender essa busca constante da totalidade e a impossibilidade de sua concretização nos processos identificatórios (considerando que estes se constroem constantemente, por estarem inseridos/calçados no imaginário de cada sujeito, espaço no qual há uma série de discursos anteriores que servem de sustentação na formulação de seu discurso, pois lhe oferecem, além da imagem da língua, a sua própria imagem), que serão analisados nesse capítulo, passaremos a tratar da preparação das análises, da constituição do *corpus* (nosso objeto de investigação) e, a seguir, dos recortes que constituem as análises propriamente ditas.

### 3.1 Preparando as análises

Conforme mencionamos no item “objeto e metodologia”<sup>130</sup>, partimos de um *corpus empírico* constituído de textos produzidos em sala de aula por alunos de quatro turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, no ano de 2008, nos lugares que apresentam efeitos de sentido, nos discursos, os quais estão em língua portuguesa e língua inglesa. Assim, chegamos a um *corpus discursivo*, perfazendo um total de dez textos, que é o objeto sobre o qual incidem as análises. Assim, de um total de sessenta textos foram escolhidos dez, seguindo os critérios estabelecidos na própria análise, que são as marcas linguísticas explícitas (mostrada marcada)<sup>131</sup> e aquelas em que a heterogeneidade não é visível na materialidade linguística, mas também apontam para a presença do outro no dizer; fogem do elaborado pela maioria ( a ironia apontada no poema/ o jogo de contraste etc.), bem como outras formas de subjetivação dos sujeitos-alunos, como falhas, equívocos, lapsos, apontando para os processos identificatórios, resultantes da(s) identidade(s) em construção dos mesmos e, nesse sentido, sinalizando ou não a inscrição dos mesmos nas discursividades das duas línguas.

A partir dessa questão norteadora, também é observada e analisada a determinação imposta aos sujeitos-alunos pela escola<sup>132</sup>. A escola, como espaço de coerência, normas predeterminadas, definidoras de disciplina e aprendizagem de forma

---

<sup>130</sup> Primeiro capítulo deste trabalho.

<sup>131</sup> De acordo com Authier-Revuz (1990- 1998).

<sup>132</sup> Considerando que os textos foram construídos por sujeitos-alunos, portanto, inseridos na instituição escola, que é determinante na escolha feita por esses sujeitos.

consciente e homogeneizada, é determinante na escolha realizada pelos sujeitos-alunos. Eles seguiram temas e, ainda, em alguns casos, gênero de escrita, conforme a escola requer/determina. No seu imaginário, é o esperado pelo professor; portanto, uma escrita idealizada naquilo que é aguardado, legitimado pela instituição. Isso significa que, em seus posicionamentos, no processo de produção dos textos, há refletida/rastreada na estrutura/superfície linguística essa determinação.

Então, para o caso específico deste trabalho, coletamos textos que apresentassem indícios da inscrição dos sujeitos na discursividade das línguas-alvo, as quais são recorrentes na vida desses sujeitos, já que a língua portuguesa é, também, considerada a língua na qual os mesmos se inscrevem no simbólico, ou seja, a língua que constitui o psíquico de cada enunciador, representada pela LM<sup>133</sup> desses alunos e que a LE, neste caso o inglês, eles têm desde a 5ª série do ensino fundamental nesta escola. Isso justifica a escolha destes recortes – a escrita de textos por sujeitos que passaram pela “experiência do próprio estranhamento” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.147); portanto, tiveram a oportunidade de se inscrever “por processos identificatórios, [...], mais especificamente em formações discursivas” (p. 147) da LE, que, assim como a LM, apresenta a complexidade constitutiva, sendo impossível considerá-las uma entre outra<sup>134</sup>, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, concordamos com Serrani (1998), a qual diz que o sujeito precisa se inscrever na cultura outra — no outro, considerando que tanto a materialidade da língua, quanto a sua estrutura passam pelo cruzamento com o sujeito. É importante reconhecermos que língua e sujeito estão fortemente imbricados; o ensino da LE — a língua do outro — passa pela aceitação de que a língua não é exterior ao sujeito e, portanto, não se pode aprender línguas com a concepção de um instrumento que pode ser tocado, aglomerando palavras e/ou frases. A língua é formadora da nossa estrutura psíquica, com a qual recriamos a relação com o mundo dos sentidos e essa formação, segundo Serrani (1998) e Revuz (1998) se dá primeiro na LM — aqui representada pela língua portuguesa — razão pela qual a presença do outro, da língua outra se apresenta como condição à experiência de estranhamento, momento essencial para que o sujeito possa questionar a sua relação com a língua; também (re)pensar a historicidade pela

---

<sup>133</sup> Embora a língua portuguesa seja aqui a representação da primeira língua desses sujeitos, não é estudada/analisaada paralelamente à língua inglesa, tratada neste estudo de LE. Nessa construção de representação da LM e de LE pelo sujeito do inconsciente, sujeito desejante, sujeito de linguagem, que opera o complexo de castração e complexo de Édipo. Esses processos são apreendidos pela fantasia inconsciente e funcionam como fantasia, segundo Lacan (1998).

<sup>134</sup> Conforme Milner (1987).

qual se constrói a singularidade<sup>135</sup>. Assim, pretendemos verificar o modo como esses sujeitos-alunos se subjetivam, inscrevendo-se e inscrevendo o outro no discurso e, dessa forma, como se constroem os processos identificatórios, por meio da escrita de si, quando expostos ao ambiente escolar. Elegemos o espaço da escola com o propósito de analisar as determinações impostas por esse ambiente a esses sujeitos que nele se inscrevem para produzir seus textos. Os sujeitos-alunos ao se inscreverem nesse espaço, na FD escola, subjetivam-se e, de algum modo, se constituem com esse saber.

Nesse sentido, percebemos nos textos que circulam nesse ambiente (a escola) a constituição dos sujeitos e dos sentidos, ou seja, observamos o quanto e como essas determinações institucionais influenciam nos processos identificatórios. A escola, funcionando com a “homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas” (PÊCHEUX, 2006, p. 32) com disciplina e normas bem determinadas, constrói nos sujeitos-alunos a ilusão da falta e a sensação de completude e, ainda, a onipotência proveniente de saberes que se apresentam como verdades que seduzem e enganam. A escola trabalha no sentido de abafar outras vozes, de postular a homogeneidade e, desse modo, no sentido de evitar o confronto entre a LE e a LM, “passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos”. (CORACINI, 2003a, p. 156).

Isso acontece porque a escola, na maioria das vezes, abafa a voz do sujeito-aluno, possibilitando apenas o verdadeiro ou falso, a voz única do professor ou do livro didático, “abafando a heterogeneidade da linguagem, resultante da interdiscursividade inerente a todo ato de fala (ou escrita)” (CORACINI, 2003a, p. 156), coibindo espaços para deslocamentos, pontos de vista e atitudes que poderiam criar/motivar gestos interpretativos de significação. Por essa razão, a escola é considerada um espaço institucional de disseminação de saberes únicos, absolutos e como verdades enganadoras, ao conferirem “lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os (nos) rodeia” (CORACINI, 2002, p. 74). Não há nesse ambiente formas de criação e proliferação de outros sentidos propiciados pelas dispersões dos sujeitos e discursos, acarretando FDs contraditórias e heterogêneas.

---

<sup>135</sup> Conforme Serrani (1998).

Portanto, existem formas regulares, sistematizadas, de ações num espaço em que circulam sujeitos sócio-históricos e ideológicos caracterizados pelo constante embate da força da ideologia (forças antagônicas) do momento histórico em que estão inseridos. A contradição, inerente a cada sujeito e inscrita em suas práticas discursivas, muitas vezes é castrada pela escola quando postula a homogeneidade, oferecendo, por meio de normas preestabelecidas e, muitas vezes, de determinações (im)postas por instâncias superiores, tratamento igual para sujeitos-alunos desiguais.

No caso da escrita dos textos dos sujeitos-alunos, tomados como processo de interlocução, o autor escreve para alguém; portanto, para o outro/professor, impondo limites a sua subjetivação. Nessa situação, a leitura considerada certa é, “do ponto de vista tanto do professor quanto dos alunos, a leitura do próprio professor, que, quando necessário, interpreta o autor. É ele o intérprete legítimo, legitimidade que lhe é conferida pela instituição escolar”. (GRIGOLETTO, 2002, p. 91). Nessa prática discursiva<sup>136</sup>, a emergência do sujeito e do sentido do discurso é controlada pelas relações constitutivas das FDs nas quais o discurso se insere e com as quais o sujeito se identifica, ou seja, é estabelecido nesse espaço quem pode dizer o quê e em que circunstâncias/condições. Daí resulta a concepção de escola e (sala de aula) como uma FD que estabelece e regula tanto as posições subjetivas, quanto os sentidos que podem e devem circular em seu interior.

Diante desse contexto e tendo como fio condutor o questionamento sobre a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas, analisaremos o funcionamento dos discursos, tendo em vista a imbricação de determinações sócio-históricas e ideológicas na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Assim, precisamos estar munidos de um suporte histórico e político, enfim, de muitas leituras e compreensão de conceitos basilares para que nossos gestos interpretativos apontem efeitos de sentido nesses discursos heterogêneos, dispersos e descontínuos, considerando para isso, as materialidades linguísticas e históricas.

Em razão de nossa prática de sala de aula, vislumbramos a possibilidade de analisar textos produzidos em língua portuguesa e língua inglesa. As sequências discursivas que constituem o nosso *corpus* são resultado de uma seleção de textos produzidos nas duas línguas em sala de aula. Procuramos selecionar as sequências conforme o foco de interesse do nosso recorte teórico. Tínhamos, é claro, um material

---

<sup>136</sup> Aqui remetendo a Pêcheux (1995) - toda prática discursiva é uma prática política.



bastante expressivo, mas procuramos fazer o nosso recorte analítico de forma representativa para o recorte teórico que nos interessava. É importante ressaltar ainda que estaremos utilizando as siglas LM (língua materna), LE (língua estrangeira, ou neste trabalho, também, segunda língua-ínglês).

Então, foram as *sequências discursivas* coletadas a partir de nossos objetivos, organizadas em recortes, que formaram o *corpus discursivo* de nosso trabalho. Estes recortes foram estabelecidos na e pela própria análise, cuja implementação se constitui da seguinte forma: o recorte 1 - LM - está dividido, a partir das regularidades que se apresentavam nos textos, em dois blocos, a saber, o bloco 1 é constituído de SDs que abordam temas como sexualidade, gravidez e drogas, e o bloco 2, de SDs que fazem referência a características da personalidade dos sujeitos-alunos; o recorte 2 - LE - também está dividido em dois blocos. O bloco 1 é constituído de SDs cuja temática é semelhante às abordadas pelos mesmos alunos na LM, e o bloco 2, de SDs com outras temáticas diferentes daquelas abordadas na LM.

Ainda cabe dizer que, segundo a ótica da Análise do Discurso, o *corpus* se constitui à medida que vão se construindo novos sentidos, uma vez que o objeto da análise não se encontra definido *a priori*, mas, constitutivamente, no processo de análise, exige do analista um gesto de interpretação na articulação da teoria e da prática. Assim, o esboço de nossa análise não está concluído num primeiro momento, abrindo espaços para outras reflexões, outras interpretações, pois o discurso, como unidade constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, leva-nos a tratar do *corpus* discursivo não como algo fixo, pronto, mas construído e definido ao longo das análises.

Conforme mencionamos de início, destacamos as marcas linguísticas que apontam efeitos de sentido nas SDs. Para isso, começamos relacionando os conceitos teóricos abordados nos dois primeiros capítulos deste trabalho, de acordo com o nosso foco de interesse para as análises. Então, estaremos, no recorte 1, utilizando sequências discursivas do primeiro e segundo blocos, de acordo com as regularidades apontadas na LM posteriormente, analisaremos o recorte 2 com as SDs da LE.

Dito isso, passamos às análises, enfatizando que as relações/ aproximações que pretendemos fazer entre língua(gem) e processos identificatórios produzidos pelos sujeitos-alunos, levam em consideração a tomada da palavra como um movimento essencial a ser observado quando se pensa a relação entre língua(gem) e processos identificatórios, uma vez que esse movimento não deve ser entendido como a utilização de um instrumento, a língua, por um sujeito intencional e centrado, mas representa o

estabelecimento pelo sujeito de uma posição, isto é, o lugar a partir do qual ele se dirá como sujeito, um lugar no discurso.

Assim, partindo do pressuposto de que é ocupando um lugar no discurso, pela tomada da palavra que se devem observar os movimentos de aprendizagem de uma segunda língua, Serrani-Infante defende a análise dos processos identitários com base no conceito de identificação, que busca na psicanálise, entendendo-o como “[...] condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto do desejo do sujeito” (1998, p. 252), processo que se dá nos planos tanto da relação imaginária, quanto da simbólica. É o conceito de identificação, afirma Serrani, que permite trabalhar a incompletude da identidade. Esse processo envolve não apenas o conhecimento de competências linguísticas (aspectos gramaticais e lexicais), mas também o domínio de competências discursivas na língua-alvo, isto é, o domínio de outras discursividades para que ocorra a aprendizagem.

Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma LE exige que o sujeito se disponibilize física e subjetivamente para movimentos identificatórios que promovam um rearranjo subjetivo em discursividades do outro idioma, no caso, a língua inglesa. Segundo a autora, considerando a hipótese de que aprender uma língua estrangeira é avançar e “é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento” (p.229), que pode acontecer de muitas maneiras, seja em relações de estranhamento num ambiente familiar ou social, com sua própria língua, seja no estranhamento do Outro, do desconhecido, da outra língua.

Considerando a aprendizagem de LE nessa perspectiva e a sala de aula como espaço de múltiplos saberes, acolhemos o sujeito enquanto múltiplo, cindido, marcado pelas diferentes ideologias, pela memória/história e desestabilizado pelo desejo (CORACINI, 2007). Nesse sentido, tanto o sujeito-aluno quanto o sujeito-professor de língua inglesa são afetados pelos discursos da sala de aula, da escola, da sociedade e da cultura em que estão inseridos, ou seja, as identificações de tais sujeitos sempre fragmentadas, deslocadas e (re)significadas, são produtos das dinâmicas discursivas em que estão inseridos.

Cabe dizer ainda que as propostas encaminhadas aos alunos pelos professores de língua portuguesa e de língua inglesa para a produção de seus textos nestas línguas em sala de aula encontram-se anexadas no final deste trabalho. Estas são importantes na prática analítica, uma vez que fazem parte das condições de produção do *corpus*.

Salientamos ainda que esses alunos têm a língua inglesa desde a 5ª série e que foram escolhidos os textos de acordo com o objetivo da análise.

Para entendermos melhor o processo de subjetivação nesse movimento de identificação dos sujeitos-alunos nos discursos da LM e LE, passamos a tratar do tema a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas.

### **3.2 A inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas**

Começamos nos questionando sobre como se dá a inscrição dos sujeitos nas discursividades das duas línguas, considerando a discursividade desses sujeitos como o modo do trabalho com a linguagem para produzir/interpretar efeitos de sentido que apenas são possíveis inseridos na história, pela ideologia e processos inconscientes. Utilizamos, assim, a concepção de língua como construção sócio-histórico-ideológica que “perpassa sempre o olhar do outro (outro-aluno, outro-professor, outro-tradutor [...], outro a quem buscamos agradar e com quem buscamos ser amáveis, na ânsia de nos completarmos completando”), seja em relação à língua materna, seja em relação à língua estrangeira. (CORACINI, 2007, p. 11). Assim, é possível dizer que nessas discursividades não há sentido literal, mas determinado no confronto de significantes, haja vista que os sentidos não se encontram presos às palavras, mas nas relações que estas estabelecem com uma FD e com uma memória discursiva.

Isso nos possibilita dizer que uma palavra pode ter significado diferente se for empregada por FDs diferentes. No entanto, para que isso ocorra é importante que a linguagem não seja concebida apenas como instrumento de comunicação, tampouco como transmissão de informações, mas como processo discursivo, no qual os sujeitos produzem sentidos no/pelo discurso. Este é tomado enquanto lugar privilegiado para tentar compreender a relação do sujeito com o mundo e, conseqüentemente, do sujeito com os sentidos.

Portanto, tendo como questão norteadora deste trabalho “Como se dá a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades das duas línguas?”, procedemos às análises dos textos, os quais, como explicitamos anteriormente, estão organizados em sequências discursivas (SDs) que constituem os dois recortes: o recorte 1 com os dois blocos de SDs na LM, representada pela língua portuguesa, considerando a língua que a escola trabalha, e o recorte 2, também, constituído de dois blocos de SDs na LE, representada pela língua inglesa. Ainda cabe dizer que tentaremos construir representações de línguas

e de aprendizagem, haja vista a complexidade desse processo. O que implica uma noção de língua perpassada pela heterogeneidade, que constrói/constitui o entrelínguas. Vale lembrar que nossas interpretações não são as únicas possíveis e que outras são possíveis, de acordo com o olhar que é dado pelo leitor. Vamos, então, à análise das SDs do recorte 1.

### **3.2.1 Recorte 1 – LM**

As sequências discursivas a seguir foram selecionadas de um *corpus* composto de sessenta textos escritos em língua portuguesa. Diante da tarefa solicitada pelo professor de língua portuguesa de escrever um texto em sala de aula, esses sujeitos-alunos, apesar de escreverem, na sua maioria, a partir da temática discutida em aula, já estavam determinados pelo discurso pedagógico institucional. O professor de língua portuguesa realizou em aula uma discussão sobre a precocidade sexual e, após, solicitou aos alunos que escrevessem alguma coisa em relação a isso. Apesar de os sujeitos-alunos escreverem acerca do que foi solicitado pelo professor, é interessante observar a determinação do lugar ocupado por esses sujeitos-alunos na produção de seus textos, considerando um espaço de relações de poder e, nesse sentido, de discursos heterogêneos e contraditórios. Após cada bloco analisado, tentaremos fazer um fechamento. Vamos, então, tratar das análises do bloco um.

#### **Bloco 1- Sexualidade, gravidez e drogas**

As SDs de 01 a 03, analisadas neste bloco, foram recortadas de textos correspondentes à primeira proposta (anexada no final deste trabalho), na qual o professor propõe uma reflexão em sala de aula sobre a precocidade sexual e a gravidez na adolescência, logo após solicita que os alunos escrevam um texto, a partir do discutido.

De um total de sessenta textos, em quarenta observou-se que há referência à temática sexualidade, gravidez e drogas, o que, em determinada perspectiva teórica poder-se-ia dizer que o aluno aprendeu; por outro lado, essa resposta dos alunos pode mostrar uma forte determinação, neste caso, da instituição escola (sala de aula), em razão da solicitação do professor de produção de um texto a partir do tema discutido em

aula, mas também uma determinação social, porque tais saberes circulam na sociedade hoje e, conseqüentemente, na memória desses sujeitos, ou seja, considerando que o padrão para o bom aluno é discutir o que a escola propõe e, sobretudo, o que diz respeito aos problemas sociais. Portanto, essa recorrência aponta laços de identificação desses sujeitos-alunos com as FDs constitutivas, seja a FD escolar, sejam as FDs que abarcam os diferentes saberes num jogo de intersubjetividades, abrindo a possibilidade de uma construção sem limites; seja a sexualidade, a gravidez e drogas; o sujeito imaginariamente é capturado em situações de dispersões, embora tente um discurso homogêneo nas suas práticas cotidianas como ser-estar na sociedade. Neste caso, apaga-se para o sujeito que enuncia o fato de ser resultado de um processo (de representação) resultante de sua entrada no simbólico, ou seja, o sujeito enuncia de um lugar institucional — a escola — e também de um lugar sócio-histórico — a sociedade — , na qual esses sujeitos estão inseridos.

O sujeito produz a identificação, afetado pelo imaginário — relação do sujeito consigo mesmo; o olhar do Outro no estádio do espelho e pelo fantasmático (LACAN, 1998), — o real imaginário —, que representa o divino, o sublime —, que não coincide com a realidade social cotidiana, que se apresenta como um fantasma, resistindo à plena imersão nas experiências cotidianas. Portanto, os processos identificatórios produzidos pelo sujeito são/estão atravessados pelas forças das ideologias dominantes num determinado momento social e também pelos rastros inconscientes dissolvidos em traços identitários.

Nesse sentido, os conceitos trabalhados nos primeiros capítulos deste texto são relevantes para que possamos entender e nos colocar numa prática analítica, considerando tanto os conceitos que levam em conta as determinações histórico-sociais, como as formações inconscientes; constatando as regularidades existentes na materialidade linguística pelas marcas explícitas ou constitutivas do dizer e, desse modo, a inscrição do sujeito e do outro nas discursividades das línguas — língua portuguesa e língua inglesa.

Assim, esses sujeitos, ao produzirem seus textos, são afetados por um jogo institucional de projeções que regulam o próprio ato de enunciado, que o assujeitam sob a influência dessa exterioridade do enunciável, incidindo sobre a constituição dos sujeitos-alunos e a constituição de seus dizeres; nesse sentido, justifica-se a preferência por essa temática. Desse universo de SDs selecionamos três que julgamos mais representativas para as análises. Vamos, então, às sequências selecionadas:

### Recorte 1- Bloco 1:

**SD1:** Entrar no mundo das drogas é fácil, mas sair é praticamente impossível. Sempre tem aqueles “amigos” que são os primeiros a oferecer as drogas, dizendo que não acontece nada demais [...] para provarem o contrário acabam usando o que seus “amigos” oferecem. (Sujeito-aluno 1)

**SD2:** Pessoas e lares estão sendo destruídos. As famílias dos drogados estão totalmente apavoradas. Alguns pais chegam a acorrentar seus filhos em casas de tratamento para dependentes químicos. O pior de tudo é quando o drogado não se ajuda e não quer ser ajudado. (Sujeito-aluno 2)

**SD3:** Ultimamente os jovens estão tendo suas primeiras relações sexuais muito cedo. O que mais nos apavora são meninas, quer dizer, crianças de apenas 10 anos de idade grávidas de seus encantos, que não querem nada sério, ou seja, na nossa língua “só querem curtição”. [...] O Papel da família e da escola nesse momento é de aconselhar o adolescente e tentar conduzi-lo para um caminho melhor [...]. (Sujeito- aluno 3)

Na SD1 o sujeito-aluno se identifica com o segundo enunciado *Sair (das drogas) é praticamente impossível*, ocupando uma posição-sujeito que se inscreve na FD “Mundo das drogas”. Essa identificação do sujeito com esse saber, o da destruição pelas drogas, já que é “praticamente impossível sair dele”, é determinante para sua inscrição na posição que ele ocupa no discurso. As duas posições-sujeito do discurso – mundo das drogas e mundo sem drogas – são marcadas linguisticamente pela conjunção *mas*. Este sujeito, portanto, é constituído a partir das relações imaginárias e simbólicas, de sua relação com o outro, ou seja, com o mundo das drogas, o qual está constituindo o sujeito conformado com o mundo das drogas, quando se torna vítima delas. Nesse caso, a saída é não ingressar. A contradição já está no próprio significante *Entrar no mundo das drogas*, ou seja, existe uma divisão no modo de enunciar em razão, talvez, da luta de classes como contradição histórica, constituindo o discurso e o sujeito. A divisão do sujeito pode ser apagada em função do trabalho de unidade e, nesse sentido, mantém o caráter estrutural constitutivo da clivagem do sujeito, condicionando os processos de significação, tendo em vista que o que ressoa aqui é o argumento usado na esfera social, ou seja, a oferta geralmente ocorre em grupo de amigos.

Ainda é interessante observar na SD1 o uso de aspas na palavra *amigo*, que, neste caso, visa produzir um efeito negativo à palavra. Para reforçar esse efeito negativo é

repetido no enunciado seguinte [...] *para provarem o contrário acabam usando o que seus “amigos” oferecem*. As aspas marcam também uma avaliação/julgamento do sentido de amizade, ou seja, amigo que é amigo não prejudica, não oferece, nem usa drogas. Contraditoriamente, esse mesmo “amigo” é que vai lhe trazer o sentimento de pertencimento, de grupo, mas também de perdição e envolvimento com as drogas. Há, aí, portanto, uma relação de identificação com os usuários de drogas vitimados pelas más escolhas de suas amizades.

As aspas também trazem/carregam marcas da presença do outro na cadeia discursiva, o que é representado ao longo do discurso pelo que Authier-Revuz designa de heterogeneidade mostrada. Segundo a autora, a heterogeneidade mostrada é percebida na materialidade linguística por ser da ordem da enunciação, como é o caso da heterogeneidade mostrada marcada pela palavra entre aspas *amigo*. De acordo com Authier-Revuz, essas marcas se opõem à linearização/sequencialidade do discurso, ou seja, neste caso as aspas revelam pistas do interdiscurso (os pré-construídos) que são resgatados na formulação do dizer. Ao mesmo tempo, essa heterogeneidade discursiva traz, através da posição-sujeito representada pelo “amigo”, os sentidos do discurso-outro, em que o interdiscurso expõe um outro saber, que só entra no mundo das drogas quem é ingênuo “*para provarem o contrário acabam usando o que seus “amigos” oferecem*”. Mas provar o contrário de quê? Talvez aquilo que todo mundo já sabe que é, o que a maioria dos adolescentes faz, que é buscar a sua autoafirmação.

Igualmente é notável nesta SD1 a vacilação do sujeito ao enunciar *acabam usando*, apagando, neste caso, o responsável pela ação e dando um efeito de sentido de inscrição do outro no discurso, marcada pela elipse. É o outro o usuário de drogas, sujeito descentrado e dividido, “efeito-sobre-o-sujeito-do-seu encontro com o mundo exterior, divisão que se poderia tentar apagar [...], mantido o caráter estrutural constitutivo da clivagem do sujeito” (AUTHIER, 1990, p. 28), que são os traços do outro, perpassados por elementos históricos, ideológicos e, ainda, a subjetividade híbrida (CORACINI, 2007); efeito do Outro, marcada pela falta, que, visivelmente, não é percebida na superfície linguística, mas ecoa no dizer, e do outro (o momento sócio-histórico, a ideologia, a escola).

Na SD2 o sujeito-aluno faz referência à família, ou seja, além das pessoas, os lares estão sendo destruídos pelo uso de drogas. Tal funcionamento de sujeito, segundo Althusser (1980), atua na sociedade como agente das práticas sociais; portanto, precisa se revestir da forma histórica e, nessa, das diferentes posições de sujeito que ocupa.

Então, além de o usuário de drogas estar se destruindo, ele acaba destruindo a família, isso em razão de sua relação com o outro que o constitui, ou seja, esse eu – drogado – não é uma forma fechada em si, pois sua constituição passa pela relação com um exterior que o determina, no caso, a família, os amigos, a sociedade... É um drogado, fruto da sociedade. Há um laço de envolvimento, pois a sociedade também o constitui. Neste caso a forma histórica do sujeito usuário de droga é aquela responsável pela destruição e a forma histórica do sujeito família seria a da vítima. O drogado que é drogado de verdade destrói laços afetivos, mata sentimento, perde dignidade, fica sozinho. Nesse discurso produzido na escola ressoam outras vozes, outros saberes, outros dizeres constitutivos de FDs diferentes, como é o caso dos saberes que constituem a FD midiática; tanto é que por desespero, para salvar o filho, é preciso acorrentar, manter sob cativo. Quando se sabe que o tratamento somente funciona se ocorrer em ambos os lados, tanto do drogado, como da família deste.

Chama a atenção nesta sequência o fato de o sujeito-aluno usar a terceira pessoa como algo exterior ao texto e como processo de não identificação desse sujeito com o mundo das drogas. É possível constatar a desidentificação do sujeito com a posição-sujeito mundo das drogas no enunciado seguinte: *O pior de tudo é quando o drogado não se ajuda e não quer ser ajudado*. Nesse caso, a droga não é vista como uma doença, um vício, mas como uma escolha. O uso das expressões *pior e tudo* produz um efeito de sentido de que o drogado poderia ser ajudado e, conseqüentemente, melhorado, mas ele não se ajuda, ou seja, deixa transparecer a ideia da dominação/dependência e do quanto esse fator químico age sobre o organismo do sujeito, assujeitando-o, deixando-o sem atuação, sem possibilidades de mudanças. Isso significa dizer, pelos gestos de interpretação desse enunciado, que está estabelecido o logicamente estabilizado: “Tudo se passa como se, face a essa falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas” (PÊCHEUX, 2006, p. 32), ficasse impossibilitada a (trans)formação do sujeito e do meio de produção no qual está inserido.

A sintaxe *e* (marca linguística) funciona no discurso como efeito de sentido de solidão e/ou euforia em que se encontra o sujeito drogado, ou seja, nesse jogo de contraste, ou complementaridade do/para o sujeito deixa transparecer uma situação de “normalidade” para esse sujeito, viver no mundo das drogas, apontando para momentos de prazer e, nesse caso, euforia. O outro efeito de sentido possível com essa marca linguística (conectivo *e*) é de solidão, resultante de jogos de intersubjetividades no



transcurso da vida do sujeito drogado, ou, ainda, como fantasia imaginária, na qual é representada a realização do desejo do sujeito (desejo este de ser/estar drogado).

Com todas estas possibilidades de análises, podemos perceber que a AD não quantifica seus conceitos – aqueles trabalhados/refletidos nos dois primeiros capítulos –, mas realiza recortes, relacionando-os à exterioridade, às suas condições de produção, ou seja, a teoria adotada por Pêcheux, baseada nos pressupostos lacanianos nos ajudam a estabelecer relações de metáforas, de metonímias, pelas substituições, pelas paráfrases para entender, pelas práticas de sensibilização, o funcionamento do discurso. Foi pelo percurso dos conceitos desenvolvidos nestes capítulos que pudemos observar a mobilização subjetiva dos processos identificatórios dos sujeitos-alunos, nos quais constatamos a relação entre formações discursivas; não se limitando apenas a FD escola. Embora seus discursos tenham sido produzidos dentro da instituição — a escola —, ecoaram nos dizeres destes sujeitos dizeres que provêm da exterioridade, de outros lugares, como da mídia.

Por essa razão, se não tivéssemos trabalhado os conceitos imbricados da teoria da AD, não entenderíamos o elemento constitutivo do dizer que é a exterioridade; desse modo não teríamos condições de fazer a leitura que fizemos – e outras possíveis –, haja vista a dinâmica dos processos de identificação produzida pelos sujeitos-alunos. A AD nos permite enxergar diferentes desafios e com estes diferentes possibilidades; o que faz com que vejamos, por meio das diferentes identificações do sujeito, um ensino-aprendizagem de línguas diferenciado; que constitui sujeitos, considerando suas inscrições na língua e na história; faça com que o processo de descoberta do saber se dê no coletivo para que seja possível estabelecer práticas na relação de contradição quando se trabalha os diferentes saberes que constituem o entrelínguas, ou seja, o sujeito-aluno não está apenas na língua dele, está no entrelínguas; aquela que institui saberes de diferentes regiões, que pode ser a da escola, da mídia, da família, dos jovens...

Para isso, é necessário um olhar múltiplo, com muitos furos na rede de ensino-aprendizagem, porque estes nos fazem (re)pensar a prática pedagógica, relacionando-o ao outro/Outro – o interlocutor/ o aluno –, dessa forma, podemos entender a relação da linguagem, ideologia e os processos inconscientes na constituição dos discursos e dos sujeitos envolvidos. É, portanto, por meio dos diferentes saberes que há a produção de identificação dos sujeitos; daí a importância de se permitir descobrir, de reconfigurar-se, admitindo o novo; sendo necessário por parte do professor propostas de ensino-

aprendizagem que contemplem a diversidade, o complexo, o múltiplo, considerando que todo sujeito também se constitui nas possibilidades, nos desafios, nos conflitos.

Enfim, poderíamos dizer que todo sujeito carrega ao longo de sua vida os traumas, angústias, prazeres ... Porém, no caso específico de um sujeito drogado, parece-nos um antagonismo difícil ou impossível de ser modificado. Estaríamos diante do real<sup>137</sup> que se opõe às atividades cotidianas. O sujeito “é determinado pela figura do nó borromeu pelas prensagens do nó, por aquilo que nesse nó determina os pontos triplos, aos quais ele se condiciona”. (FREUD; LACAN, 1997, p. 170). Esse nó se dá para que os três pontos da cadeia discursiva (R. S. e I.) funcionem “numa plena aplicação de sua textura”. (FREUD; LACAN, 2004, p. 50). É possível perceber o encadeamento dessa textura no funcionamento *O pior de tudo, é quando o drogado não se ajuda e não quer ser ajudado*, e, então nos perguntar: considerariamos sintoma do sujeito a euforia/solidão ou as consequências desse antagonismo? Isso nos leva a pensar em consequências que não se apagam e que acompanham/estruturam o sujeito ao longo da existência. Esse sujeito vai ao encontro do objeto do desejo, a droga, e se encontra com o imaginário simbólico *não quer ser ajudado*, deixando transparecer que está em jogo o gozo, que se repete, não cessa de irromper, fazendo furo no imaginário do próprio discurso, colocando em jogo sentidos inesperados, outros.

Ainda é possível dizer, a partir da SD2, tomando o enunciado *Alguns pais chegam a acorrentar seus filhos em casas de tratamento para dependentes químicos*, que o sujeito enuncia a partir de imagens construídas em redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação (PÊCHEUX; FUCHS, 1997), pois utiliza saberes que circulam na sociedade, sobretudo na mídia, e são determinantes do sentido que circula na memória desse sujeito. Logo, faz uso de um pré-construído, retomando em sua formulação uma notícia que já circulou na mídia acerca de pais que acorrentavam seus filhos a fim de ficarem longe das drogas, ou, até mesmo, para que pudessem con(viver) com os filhos dependentes. Poderíamos nos perguntar: o que pulsa mais forte nesse sujeito, a agressão dos efeitos do vício, ou estar aprisionado pelas correntes? Conforme Milner (1987), sempre faltam palavras para se dizer toda a verdade; referindo-se ao saber que é mobilizado pelo sujeito na dimensão não-linear do dizer, ou seja, o sujeito traz os dizeres já ditos, voltando-se para as FDs em que seu discurso está inserido como, por exemplo, as correntes, as algemas, remetendo à prisão com efeito de

---

<sup>137</sup> O real lacaniano como o impossível de ser realizado.

sentido negativo. Pela memória, pelo interdiscurso, este sujeito lineariza seu dizer, possibilitando-nos entender que o que enuncia é efetivamente o que já foi dito, seja pela mídia, seja por outros discursos anteriores. De qualquer forma, o pré-construído fornece o histórico e o social no qual o sujeito se constitui ao resgatar do interdiscurso saberes sobre casos em que acorrentam pessoas drogadas; nesse sentido, o verbo no presente no enunciado *chegam a acorrentar* produz efeitos de sentido mais fortes do que os próprios efeitos do vício.

Na SD3 o sujeito-aluno retoma a temática das drogas, sexualidade e, ainda, refere-se ao problema da gravidez. É possível perceber que esse sujeito é determinado também pelo lugar institucional, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu dizer ao revelar uma memória discursiva cujas imagens que a povoam constituem-se no “confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 2005, p. 42). Podemos constatar isso no enunciado: *O papel da família e da escola nesse momento é de aconselhar o adolescente e tentar conduzi-lo para um caminho melhor*. Para este sujeito, a escola tem de continuar fazendo o papel da família, aconselhando e orientando sobre o melhor caminho para os adolescentes. Em suas representações, o sujeito atravessado pela memória e pelo inconsciente repete dizeres, os quais possuem marcas de discursos anteriores e de diferentes instituições como a escola e a família. Isso remeteria também às relações de poder-saber das quais trata Foucault (2001). O papel político presente nas relações poder-saber encontra-se em todos os níveis da sociedade, segundo o autor: o poder pelo olhar, poder disciplinar, como uma vigília constante. Então, a escola, como instância da sociedade, não teria essa função?

Se considerarmos que o poder está nas relações de saber e que o cotidiano dos sujeitos é permeado por instituições disciplinares, como é o caso da escola, podemos dizer que, “ao mesmo tempo em que asseguram a homogeneidade nas regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e as relações sociais desiguais” (CORACINI, 2002, p. 68), produzindo, assim, os processos identificatórios do ensino-aprendizagem de línguas pela relação de incompletude marcada pela entrada dos sujeitos no simbólico via linguagem. Trata-se aqui de uma relação conflitante em sala de aula gerada tanto pelos questionamentos dos sujeitos-alunos, ou seja, pelas suas demandas, pelas suas necessidades e as demandas e necessidades do professor; nesse sentido, é “possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem por onde escapam

vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo” (CORACINI, 2003b, p.194) e há aprendizagem. Embora as relações de força entre professor-aluno regulem o discurso, determinam ao sujeito o atendimento das demandas do professor. Podemos constatar isso em razão do próprio desejo inconsciente instaurado nas relações desiguais pelo que é instituído ideologicamente no discurso.

Também, afirma Pêcheux (1975) sobre o “‘sempre já aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ [...], ao passo que a ‘articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (1995, p. 164), o que corresponde ao pré-construído do discurso. Na memória do sujeito está a ideia de que família e escola precisam caminhar juntas também na educação sexual dos educandos. Essa memória carrega resquícios históricos e que vêm sendo conduzidos/carregados pela língua, já que esta é perpassada por essa memória/história. Por essa razão, na memória desse sujeito, ao trazer para sua formulação o pré-construído, os já-ditos por alguém, em algum lugar e em algum discurso anterior, revela-se que a escola, como prosseguimento da família, é também responsável pelos valores morais, além dos culturais, sociais... Afinal, o sujeito como construção sócio-histórico, portanto complexo e múltiplo, precisa ser vigiado sob múltiplos olhares, de acordo com Foucault (1979). Portanto, esse sujeito é determinado pelo efeito do ideológico, ou seja, esse sujeito, ao ser interpelado pela ideologia e afetado pelas relações de poder, sobretudo pelas institucionais (escola/família), já está inscrito num determinado lugar social.

Assim, esse sujeito, interpelado ideologicamente, enuncia e produz sentidos conforme o lugar que é chamado a ocupar em um aparelho ideológico/uma relação de classes<sup>138</sup>. Nos dizeres desse sujeito-aluno há uma exterioridade que permite a identificação de lugares e também uma historicidade constituída de diferentes saberes. São esses lugares que tornam possível “reunir” dizeres que se atualizam e são, assim, ressignificados, ou seja, os sentidos desses dizeres se formam a partir do exterior, por relações que se estabelecem ou se constituem pelas formações discursivas. Nesse sentido, o sujeito da SD3, inserido na FD escolar, é determinado por essa FD, a qual regula o que ele pode e deve enunciar, da mesma forma que quando é inserido na FD família. Isso comprova o funcionamento do enunciado acima. No entanto, cabe lembrar que todo esse processo ocorre em nível inconsciente, haja vista que o sujeito é

---

<sup>138</sup> Conforme Althusser (1980).

perpassado pelos dois esquecimentos: é originário do que enuncia e ainda controla os efeitos de sentido do que diz.

Ainda na SD3, no enunciado *O que mais nos apavora são meninas, quer dizer, crianças de apenas 10 anos de idade grávidas [...]*, o marcador *quer dizer* aponta, pela retomada do discurso, o reconhecimento da subjetividade do sujeito, flagrando um momento de identificação dele com a família, porque no imaginário desse sujeito é a família que orienta no sentido de que para engravidar é preciso não ser mais criança; logo, não se engravida com dez anos de idade, faixa etária correspondente a uma criança. Então, o termo *crianças* produz um efeito de sentido negativo em relação à gravidez. Uma menina de dez anos é uma criança e, assim, não deveria estar grávida. No imaginário desse sujeito, criança não pode estar grávida; também é uma fantasia<sup>139</sup> do sujeito, já que existe este mito circulando no meio social no qual ele está inserido. Outro efeito de sentido possível é que gravidez é para idade adulta. Portanto, há aí a identificação do sujeito com a família a partir das diferentes dimensões dos modos de constituição histórica desse sujeito, ou seja, ele é permanentemente constituído pelo outro, a ideologia, por outros saberes, outros dizeres...

O uso das expressões “*grávidas de seus encantos*” “*só querem curtição*” produz um efeito de sentido também negativo em relação a crianças de dez anos grávidas de seus admiradores, daqueles que, no imaginário desse sujeito, também são crianças e, assim, não levam nada a sério, produzindo ainda um efeito de sentido de abandono. Um exemplo desse funcionamento é possível constatar no enunciado seguinte: *que não querem nada sério*, no qual percebemos uma estruturação subjetiva (um modo particular de enunciar) do sujeito ao declarar que nessa idade as crianças ou jovens não levam nada a sério. Com a retomada “*quer dizer*”, o enunciado desse sujeito abre possibilidades de desestruturação-reestruturação, viabilizando o novo, novos acontecimentos, ou seja, há possibilidade de tornar-se outro, com produção de outros sentidos.

---

<sup>139</sup> Representações não só das antecipações anteriores (relação do sujeito consigo mesmo), mas como propõe Lacan (1998), o fantasma assumindo um espaço do real, ou seja, aquilo a que não temos acesso direto, mas encontramos nos objetos do desejo (espectro fantasmático). Entendemos, assim, que esses fantasmas de que trata a teoria lacaniana nos impossibilitam a plena imersão na realidade cotidiana, como se disséssemos que a existência é regida por uma realidade (a cotidiana palpável) e uma ficção (fantasma ou fantasia). Assim é que podemos entender o real (o impossível de ser realizado). Ainda Lacan diz que a partir do seminário 20, numa forma de nó gordiano, os três anéis enlaçados (R S I) só funcionam juntos, ou seja, se um deles se desenlaça, o resto desmorona, o que nos faz pensar que as coisas não são tão lineares, mas revestidas de muitos fantasmas.

Para Milner (1987), na cadeia da língua “basta que um sujeito de desejo aí faça signo em um ponto, para que, [...], tudo bascule: a possibilidade de cálculo sintático cessa, a representação gramatical cede e os elementos articulados viram significantes” (p. 64). Considera-se nesse modo de significar a liberdade do sujeito e que qualquer lugar pode ser habitado por seu desejo, via inconsciente; o sujeito, com a retomada *quer dizer* (SD3) articula os significantes, deslocando e sustentando a subjetividade. Seu dizer traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, a alteridade se manifesta; por essa razão, cessa a “possibilidade de cálculo”. Isso é possível apreender do modo como os sentidos afetam esse sujeito e de como ele é constituído e identificado ao formular o enunciado: *que não querem nada sério*. Que imagens são trazidas ao imaginário desse sujeito “*sério*”?

Nesse enunciado, pela repetição de um já dito, de um discurso já existente, é possível constatar um fato que é produzido discursivamente, ou seja, o sujeito do discurso (que se constitui nessa fala) e uma realidade (meninas de dez anos grávidas); nesse encontro do sujeito do discurso com essa realidade, o próprio sujeito consegue provocar estranhamentos, questionamentos, tentando construir gestos de interpretação para essa situação. Dessa forma, ele ressignifica seu dizer ao construir ou tentar construir uma nova realidade, ou seja, o sujeito, no seu modo de enunciar, cria deslocamentos para essa situação. Conforme Milner (1987), tudo bascula nesse enunciado, ocorrendo aí um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2006), no qual são postas em relação uma memória (por que essa idade não leva/não querem nada sério?), uma realidade estruturada (a gravidez) e, ainda, uma atualidade (formulação do dizer), visto que o sujeito lineariza seu dizer determinado pelo interdiscurso. É o interdiscurso que lhe fornece os pré-construídos que são articulados pelo sujeito que enuncia para a produção dos sentidos. Entram em cena, portanto, a historicidade do sujeito que é anterior à sua formulação e a fantasia do enunciar, ou seja, os outros dizeres presentes na linearização do dizer, marcando a presença do outro/Outro, a heterogeneidade do sujeito e do discurso, fazendo com que se entrelace o real da língua com o da história.

Ainda na SD3, é possível perceber uma ambiguidade que pode ser produzida a partir da palavra *encantos*; como sonhos desse sujeito para o futuro — a gravidez — ; talvez, uma vida confortável. No imaginário desse sujeito, pode ser o encanto pelo outro, pelo que presencia na adolescência; encantos da vida, a curtição, a bela fase da vida, em que tudo é possível, tudo é encantador, como se pudesse brincar com esse encanto, no caso da gravidez.

Podemos dizer também que a cada leitura é delineada uma nova forma de relação do texto, com possíveis formas de interpretação; conseqüentemente, novas inscrições históricas, novas filiações institucionais são postas em jogo e, assim, diferentes modos de identificação do sujeito. Nas SDs analisadas, os sujeitos passam por um processo imaginário de construção de suas identidades; numa relação entre o(s) Outro/outros, deslocam e sustentam a subjetividade, por meio das diferentes identificações que produzem, pois entendemos que a ação do imaginário discursivo se entrelaça com o social, o político e, conseqüentemente, com a constituição desses sujeitos. É interessante observar nessas SDs que, embora os sujeitos-alunos estejam determinados pelo lugar institucional e por um leitor marcado, o professor, produzem relações de identificação com outras ordens de saberes, diferentes do saber institucional, da escola.

No caso da SD2, *Pessoas e lares estão sendo destruídos [...] Alguns pais chegam a acorrentar seus filhos* remete a uma identificação com laços familiares. Já, no caso da SD3, *O papel da família e da escola nesse momento é de aconselhar o adolescente [...]* produz um efeito de sentido de união de forças, pois no imaginário desse sujeito família e escola devem trabalhar juntas, “mostrando” o melhor caminho para os jovens. O imaginário desse sujeito está ligado às condições de produção do discurso, da antecipação e dos lugares sociais ocupados pelo sujeito e pelo(s) interlocutores (PÊCHEUX, 1997), contribuindo para a conservação/manutenção de um imaginário sócio-histórico acerca do próprio conceito de família. Neste caso, é a identificação com a família como possível resolução dos problemas decorrentes da sociedade atual, como as drogas, relações sexuais precoces e gravidez.

É interessante observar ainda, nas SDs 1 e 3, as expressões *amigos* (SD1) e *só querem curtidão* (SD3) grafadas com aspas, remetendo, assim, à padronização da escrita institucional, ou seja, embora haja traços de singularidade nessa escrita, apontando para a questão da autoria desses sujeitos-alunos, ela não chega a romper com a determinação do lugar institucional. Na SD1, mesmo o sujeito se identificando com os amigos que são os primeiros a oferecer drogas, ele a marca com aspas, pela determinação da instituição de onde fala – a escola – espaço marcado por regularidades, sistematicidades, prevalecendo o sentido único.

Já, na SD3, o sujeito identifica-se com a família ao enunciar que crianças de dez anos “*só querem curtidão*”, isto é, no imaginário desse sujeito a família é responsável pelos valores morais, éticos, sociais e é quem orienta no sentido de que ter dez anos é

ser uma criança, portanto, só quer curtição. Há aí todo um resquício da história que é carregado pela língua a respeito da concepção de família e que é mantido na memória desse sujeito. O sujeito traz marcas/pistas da presença do outro na cadeia discursiva; espaço no qual há a mediação entre o sujeito e o outro (seu entorno); é a inscrição do outro no discurso pela heterogeneidade mostrada marcada, uso de aspas, de acordo com Authier-Revuz (1998), ou seja, o sujeito recorta as palavras do outro inscrevendo-o no seu discurso. Mesmo esse sujeito se identificando com a variedade linguística “só querem curtição” (marca do discurso controlado da escola), esse é o efeito de sentido de “nossa língua”, como a língua usada pelas crianças ou adolescentes, portanto, uma língua diferente da língua da escola.

Entretanto, a inscrição do outro é marcada pelo histórico e pelo ideológico e, ainda, em relação aos significantes do Outro (LACAN, 1998), sujeito clivado, numa forma de heterogeneidade mostrada marcada pelas aspas, nas SDS (1 e 3) (AUTHIER-REVUZ, 1990), nas quais os sujeitos produzem efeitos de sentido diferentes. No primeiro caso, como mencionamos antes, o objetivo é produzir efeito de sentido negativo à palavra amigo, pois é amigo usuário de drogas; por isso, teria um efeito no sentido negativo. No segundo caso, pode marcar outra voz, até porque antes o sujeito-aluno diz “na nossa língua”. Tem-se aí uma relação de identificação do sujeito que enuncia com as crianças ou adolescentes dessa faixa etária. É a relação de pertencimento no nível do imaginário constatada nos diferentes efeitos de sentido do discurso.

Os efeitos de sentido das expressões sexualidade, gravidez e drogas estão relacionados às condições de produção dos discursos desses sujeitos e também ao lugar institucional, pois o lugar onde são produzidos os discursos é determinante na produção dos sentidos. A escola, sendo o espaço da regularidade em que os sentidos se condensam/fixam em torno de uma ideologia de excelência, de exigência da qualidade máxima e, portanto, da exclusão da falta, por meio de um imaginário de perfeição, exclui a possibilidade de atendimento às demais necessidades/demandas dos alunos. Nesse sentido, esse lugar institucional produziu efeitos de sentido numa mesma direção, dando respaldo à objetividade nos textos produzidos pelos alunos.

Em relação à autoria, a presença/marca ou a falta do “autor” de um texto caracteriza uma maneira de ser do discurso, indicando que a importância da função-autor está justamente na possibilidade de refletir sobre os discursos, não apenas de (re)produzi-los. Assim, enunciar com o intuito de repetir os já-ditos (os pré-construídos)



a maioria dos sujeitos consegue, no entanto enunciar com o objetivo de refletir, avançando e desenvolvendo propostas de melhoria, de estranhamentos, provavelmente, nem todos.

A “função-autor” é, assim, característica do modo de existência e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade; por isso, a reflexão sobre autoria não pode estar desvinculada da construção da memória coletiva de uma sociedade. No caso das SDs analisadas, podemos dizer que têm gestos de autoria, pois os efeitos de sentido produzidos determinam as representações do imaginário coletivo como podemos constatar nas SDs analisadas. Assim, nessas SDs, os sujeitos movem-se entre a incompletude e o desejo de ser completo, ocorrendo deslizamento e produção de novos sentidos.

Podemos destacar nas SDs analisadas que os sujeitos, mesmo falando de um lugar demarcado, a escola, espaço de regularidades, sistematicidades, de homogeneidade e, portanto, inscrevendo-se na FD escola, são constituídos pelo histórico-ideológico e por processos inconscientes. Isso é possível constatar quando em seus dizeres algo da exterioridade, do fora da escola, faz parte do discurso; o imaginário na relação do sujeito consigo mesmo e com o Outro; o olhar do outro no estádio do espelho (LACAN, 1998); o imaginário como fantasia inacessível à experiência psíquica em busca do objeto do desejo. *Sempre tem aqueles ‘amigos’ que são os primeiros a oferecer as drogas.* Aparecem, então, os sintomas, como a angústia, o medo, o prazer... Há um real impossibilitando a efetiva relação de um eu pleno com o objeto de desejo.

Assim, a língua da escola (trabalhada na escola) interpenetra/perpassa a língua-outra, construída no discurso pelo sujeito. A pista rastreada pela/na superfície linguística “*na nossa língua*” — língua marcada pelo contraditório — pode ser interpretada como o espaço dos jovens, daquele grupo que fala essa língua, diferente da escola. Não há como moldar esses saberes; é uma construção, possibilitando a (re)organização da estrutura significante do sujeito, deslocando sentidos, criando outros enunciados e, dessa forma, mesmo inscritos na FD escola, há diálogo com outros dizeres, outros saberes, outras-línguas, tornando uma FD heterogênea e contraditória. Poderíamos dizer que há duas posições de sujeito conflitantes inscritas na FD escola? A primeira posição sujeito é daqueles que se inscrevem no discurso da escola, ao passo que uma segunda posição de sujeito seria daqueles que se inscrevem e escrevem na outra língua, interpretada pela marca linguística *na nossa língua*.

Mas por que há a língua da escola e a língua dos jovens? É possível determinar a língua de um e de outro? Não seria um discurso atravessado pelo outro? Afinal, a língua é perpassada pela heterogeneidade que constitui o entrelínguas. Que entrelínguas seria esse em que “a doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo”? (FOUCAULT, 1996, p. 43). Precisamos reconhecer que, nesse caso, nem todos os sujeitos têm acesso “a qualquer tipo de discurso”, como diz o autor. Infelizmente, o sistema (im)põe limites, fronteiras, especificidades, demarcando saberes, dizeres, fazeres.

Pudemos constatar, nas SDs desse bloco, pistas que remetem a uma escrita, apontando indícios para uma resposta em relação ao ensino, a uma metodologia preexistente, “pronta”. Os efeitos de sentido dessa escrita remetem a um ensino normatizado, com regras fixadas, onde cada qual tem sua função, papéis determinados para os sujeitos, um sistema de ensino no qual o professor dita as regras. O aluno, passivamente, faz o que está determinado e previsto. Não há espaço para gestos de uma interpretação contraditória, para a emergência de uma intervenção. Foucault (1996), refere-se à sujeição dos discursos, no que impede a sua proliferação, suas interdições, ligando o desejo e o poder para colocá-lo em funcionamento.

Para isso, tem de ser pensada uma concepção de língua que difere desta, trabalhada na proposta número 1, uma concepção de língua que inclua a falta, constitutiva de todo sujeito de desejo, as relações sócio-históricas e ideológicas, envolvendo todos no processo ensino-aprendizagem de línguas para que, dessa forma, haja irrupções constantes, considerando que os sujeitos envolvidos nesse processo, além de desejantes, são ideológicos, devido à interpelação pela ideologia e, portanto, efeitos de linguagem, já que são por ela constituídos, ao mesmo tempo em que a constroem.

Por fim, aparecem também nos textos analisados, a seguir, as referências a características da personalidade dos sujeitos-alunos, no entanto de forma menos recorrente que as referências analisadas no primeiro bloco. É importante lembrar que esses sujeitos produziram seus textos falando do lugar de alunos de uma escola estadual pública, o que significa que interessam mais para produzir um texto acadêmico/institucional as temáticas relacionadas ao cotidiano desses sujeitos do que as suas características pessoais. Porém, alguns preferiram falar de si próprios como sujeito histórico e social, sujeito inconsciente, de desejo e, ainda, interpelado ideologicamente, considerando que a história é constituída também por eles, ao mesmo tempo em que eles constituem a história. Portanto, essa história também tem um olhar que é marcado,

uma vez que é na historicidade que o sujeito constitui(se) e, assim, a história que constitui o dizer, via equivocidade e processos/formações inconscientes, pode ser/merece ser interpretada. Isso pode justificar a escolha feita por esses sujeitos-alunos.

Para entendermos melhor esse conflito entre a alteridade/heterogeneidade dos processos identificatórios que constituem a subjetividade desses sujeitos-alunos, passamos a tratar do bloco dois: referência à escrita de si

## **Bloco 2- Referência à escrita de si**

As SDs 4 e 5, analisadas neste bloco, foram recortadas de textos correspondentes à proposta número 2 (anexada no final deste trabalho), na qual o professor de Língua Portuguesa solicitou aos alunos que produzissem um texto, não estabelecendo critérios para sua elaboração. Isso pode justificar a escrita, na qual se percebe uma proposta diferenciada das demais, considerando os diferentes efeitos de sentido vislumbrados a partir dos processos de identificação dos sujeitos, apontando como constitutivamente contraditórios e heterogêneos. Tal constatação pode ter ocorrido em função de que esta proposta número 2 foi encaminhada aos alunos de forma diferente. O professor propôs a escrita de um texto em sala de aula, mas não determinou tema ou gênero. Portanto, nas SDs (4 e 5), mesmo determinados pelo lugar institucional e, portanto, pelo que se espera de um texto produzido em sala de aula, os sujeitos-alunos não ficaram “presos” à determinação do professor.

Orlandi (1996a) caracteriza o discurso pedagógico como um discurso autoritário em função da imagem dominante do professor e por ser este que tem em si o poder e dever de ensinar. Tal dever é negociado, como neste caso, pela mediação deste professor com seus alunos. Nesse sentido, analisaremos nessas SDs como se dá a inscrição dos sujeitos-alunos na discursividade da língua materna; como inscrevem o outro no seu discurso, ou seja, pelas análises dessas SDs, tentaremos flagrar momentos/pontos de identificação dos sujeitos-alunos por meio de sua inscrição numa região histórica e ideológica que, além de apontar para uma exterioridade constitutiva dos dizeres, aponta para o jogo de alteridade de imagens – professor x aluno –, na relação entre significantes, a presença do outro/Outro nos dizeres. Pelas pistas/ marcas busca-se o entendimento dos processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos e,

consequentemente dos processos de identificação produzidos pelos sujeitos. Como o professor solicitou aos alunos que escrevessem sobre qualquer assunto que julgassem relevante, eles elaboraram textos fazendo referência a si mesmos. Embora esses sujeitos tenham utilizado uma forma de escrever diferente da dos demais sujeitos, ou seja, falam de suas características pessoais, de seus sonhos, suas preocupações, determinações, são da mesma forma determinados pelo lugar de onde enunciam. Vamos, então, às análises:

### Recorte 1 – Bloco 2:

**SD4:** Minha personalidade “carente”. “Minha vida daria um romance”. Essa é uma das minhas frases preferidas [...]. Adoro ser a “coitadinha” em qualquer situação. No fundo, eu sei que sou capaz de virar o jogo e tornar-me uma vencedora, mas o medo de falhar me paralisa. [...]. Por causa do medo, sempre procuro estar ao lado de alguém forte e independente deixando que tomem iniciativas por mim [...]. No momento em que eu reagir e decidir viver por conta própria tenho certeza que vou me surpreender. Nunca imaginaria ser tão forte e decidida [...] Tenho um bom coração, mas posso ser falsa... Tenho poucas amigas, mas sou muito verdadeira. (Sujeito-aluno A)

**SD5:** Sou uma pessoa diferente  
Sempre dirijo moto calado  
Pois não sou ruim, sou “marvado”  
Mentira estava brincando  
Porque apenas de carroça às vezes eu ando  
O cavalo que dirige, pois nele eu não mando  
Na sala de aula versos vou inventando  
Pois sou guri e ando sempre voando (Sujeito-aluno B)

Na SD4 o que chama a atenção é a forma como este sujeito-aluno inicia seu texto, declarando ser uma pessoa carente, termo que utiliza entre aspas, marcando uma outra voz, inscrevendo o outro na sequência do seu discurso. Isso pode ser constatado pela heterogeneidade mostrada marcada, ou seja, pelas aspas na palavra *carente* e, ainda, pela marca linguística determinada pelo pronome possessivo *minha* no enunciado *Minha personalidade carente*, reforçando o seu desejo inconsciente. Dessa forma, ocorre uma negociação com a heterogeneidade constitutiva na cadeia discursiva. Podemos perceber nessas pistas “um ‘eu sei o que digo’, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras”. (AUTHIER-REVUZ, 1990,

p. 32). No entanto, mesmo se dizendo carente e tentando controlar seu dizer, esse sujeito é marcado à deriva, deixando fluir a multiplicidade de sentidos que constituem seu dizer; seu discurso, determinado pela opacidade dos sentidos, cria a possibilidade de “desestruturação-reestruturação”. (PÊCHEUX, 2006). Dessa forma, cada enunciado pode tornar-se outro, deslocando efeitos de sentido o tempo todo.

Portanto, habita a contradição entre uma injunção<sup>140</sup> (histórica) à coerência, clareza, regularidade e a surpresa causada pelo equívoco. Podemos constatar esse funcionamento nos enunciados *Adoro ser a “coitadinha”[...] No fundo eu sei que sou capaz de virar o jogo [...] Mas o medo de falhar...* Existe aqui uma quebra, uma fratura no ritual<sup>141</sup> e, poderíamos dizer, na certeza, na coerência sobre a realidade. Assim, esse sujeito, sofrendo diferentemente os efeitos de linguagem decorrentes dos processos significantes, se constitui no jogo de contrastes. Ele joga durante o tempo todo forças – intersubjetividades que marcam o processo de transformação – decorrentes talvez de vetores pulsionais diversos, como motivação, encanto pela vida, poder divino, que o levam em frente com determinação e coragem, mas também seus momentos de fraqueza, de angústias, traumas, retraimento. Tais sintomas emergem determinando o sentido oculto, ressignificando a própria imagem do sujeito ao longo do texto e, dessa forma, fazendo irromper o real, o impossível, o inexplicável, o insuportável...

No segundo caso, o enunciado *Minha vida daria um romance*, entre aspas, deixa transparecer a dimensão da subjetividade do sujeito, por meio da heterogeneidade mostrada marcada – aspas –, e de um discurso atravessado pelo inconsciente, como resultado de sua estrutura complexa e de sujeito descentrado, dividido, clivado. É o efeito de sentido determinado pela existência de uma memória discursiva que, vindo da exterioridade, das relações de sentido sócio-históricas, se apresenta nos discursos. Esse sujeito fala com base em discursos que o antecedem, algo falado antes em algum lugar, seja na escola, na família, no encontro de jovens, sejam nos encontros diversos, como espaços heterogêneos nos quais circulam diversos saberes; retoma enunciados que circulam socialmente e, assim, se significam em FDs diferentes ( da igreja, do clube, da instituição, etc.) que representam no campo do discurso as ideologias, as culturas, as crenças.

<sup>140</sup> De acordo com Orlandi (2005). Segundo a autora, a falha, o equívoco são constitutivos da linguagem e a contradição é constitutiva da ideologia.

<sup>141</sup> Conforme fala de Bethânia Mariani no Seminário Especial na UPF 2007.

Esse sujeito constituído pela ação do processo significativo inconsciente e ideológico “tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem” (HENRY, 1992, p. 188); a ideologia aqui aponta para a necessidade de atribuição de sentidos, de interpretação. Um exemplo desse funcionamento pode ser observado quando o sujeito da SD4 enuncia “*Minha vida daria um romance*”. Que imaginário teria esse sujeito de romance? Por que sua vida seria um romance? O sujeito enuncia a partir de um real imaginário — o fantasma em que é representado pela fantasia do real (LACAN, 1998) — porque ao enunciar *Minha vida daria um romance*, o sujeito é determinado pelas formações inconscientes por meio de cenas imaginárias nas quais é representado pelos seus sonhos, suas fantasias passadas ou futuras; também o imaginário como identificação do eu com as imagens do outro, no qual atua o histórico-social na constituição e produção dos sentidos. Esse imaginário é ideológico, pois o sujeito se inscreve em posições-sujeito de coitadinha como também a posição-sujeito de transformador, transgressor, as quais designam lugares e se relacionam e se inscrevem em FDs, evidenciando “o lugar da alteridade constitutiva, presença do outro sentido no sentido, presença da ideologia” (ORLANDI, 1996b, p. 75), como condição para que a discursividade<sup>142</sup> ocorra e as determinações histórico-sociais, bem como os processos inconscientes atuam na constituição dos sentidos, haja vista a disseminação de sentidos estar atrelada às condições de produção do dizer; também à força do inconsciente — o Outro, que atribui sentidos ao significante(s).

Assim, o real da língua como possibilidade de repetição e de deslocamentos, onde os sentidos já existentes e os sentidos a construir-se entrecruzam-se, ocasiona deslizamentos e, com isso, novos sentidos são sempre possíveis. Esse deslocamento de sentido é possível constatar pelas marcas linguísticas *essa* (pronome demonstrativo) e *minhas* (pronome possessivo) no funcionamento *Essa é uma das minhas frases preferidas*. Então, podemos dizer que está historicizada nesse sujeito a potencialidade de sentidos advindos do interdiscurso de “romance” e postos à baila no momento de enunciar pela rede de sentido, pela memória discursiva, que leva a que o sujeito se filie a um sentido no momento de sua enunciação, não a outros, ou seja, o sujeito ao referir-se ao romance no texto, remete-o a uma rede de filiação de sentidos — nesse caso, “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora [...], sempre determinada pelo interdiscurso” (PÊCHEUX, 1995, p. 263); ainda é possível interpretar *romance* como as

---

<sup>142</sup> Segundo Orlandi (2005), discursividade é efeito de sentido entre locutores.

fantasias construídas por esse sujeito ao longo de sua existência, que não foram linearizadas na materialidade linguística pelo sujeito, ou porque não quis enunciar, ou, talvez, por se tratar da fantasias ou experiências que não convém declarar. O real da língua impossibilita tudo dizer; faz emergir o real da história, ou seja, o movimento de lembrar e esquecer que cria a ilusão de que o sujeito enuncia livre das amarras do passado; origem do que diz, por essa razão ele se filia a um sentido, (*romance*) mas pela memória são possíveis outros sentidos, pois é na tensão na rede de filiação que ocorrem os discursos determinados pela história como resultado de um olhar marcado ideologicamente.

Por essa razão, não há como representar esse real, já que se trata do impossível que é próprio à ordem da língua. Também a utilização do verbo *dar* no futuro, como condição (*daria*), aponta para uma memória discursiva que, mesmo ausente, determina, ou seja, está presente, pelo furo, pela falha, pelos deslocamentos de sentidos, no ato de enunciar *Minha vida daria um romance*. Remete à impossibilidade de tudo dizer, de tudo declarar, seja porque as condições de produção não permitem, seja porque, talvez, não convém declarar. Pêcheux diz que “o real da língua não tem suas bordas saturadas, como uma língua lógica: ele é atravessado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do chiste e das séries associativas que o desorganizam/desestratificam sem apagá-lo”. (1995, p. 51). Isso se revela no discurso pelas formações imaginárias que são apreendidas na trama de interlocução, mesmo na sua opacidade, pois são as projeções imaginárias que explicitam os lugares que os interlocutores se atribuem uns aos outros (ORLANDI, 1996b) no momento da enunciação, tornando-os, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo.

É possível observar nesses enunciados da SD4 um sujeito dividido entre algo recalcado, que tenta sempre um mecanismo de defesa de seus conflitos permanentes e da expulsão daquelas pulsões a que este sujeito não aguenta mais. É um sujeito faltoso que, diante da impossibilidade de realizar todos seus desejos, “está atravessado, de alguma maneira, pelo (ou se mistura com o) sujeito do consumo, sujeito do gozo, sujeito do imaginário”. (CORACINI, 2006, p.152). Contudo, em algum lugar há uma referência ao outro, tentando, assim, amenizar sua angústia e instabilizar seu discurso.

Portanto, ao enunciar *Minha vida daria um romance* o sujeito inscreve-se numa posição de conflito na qual o imaginário se une com o político, sendo possível apreender as relações de forças que estão em jogo nesse ato de interlocução. Ao relacionar esse enunciado com os demais da SD4, é possível dizer que emerge uma

estratégia do sujeito ao se projetar para o outro como “*coitadinha*”. Isso reforça o lugar social ocupado por esse sujeito, o de “*pobrezinha*”, tentando, com esse mecanismo, projetar essa imagem ao interlocutor. São as formações imaginárias que resultam de processos discursivos anteriores. Esse sujeito fala do lugar social de coitadinha e também do lugar político (sala de aula). É jogo do poder. “O exercício do poder cria o saber”. (FOUCAULT, 1979, p. 142). Para o autor, o poder não se exerce sem o saber; os dois estão articulados no discurso de forma que “todo conhecimento [...], só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber” ( p. XXI). Portanto, o sujeito da SD4 se reveste de poder-saber, denunciando as formas de se apreender o mundo em suas relações através de um eu pleno, origem do seu dizer. Qual a rede de filiações da ideologia presente também no funcionamento do enunciado *Por causa do medo sempre procuro estar ao lado de alguém forte e independente...* Os efeitos de sentido desse discurso remetem a um movimento contínuo dos processos de significação e são apreendidos no horizonte de sua historicidade e da dimensão ideológica que os constitui.

O sujeito da SD4 vislumbra no imaginário a força que pensa que tem. São dizeres contraditórios que estão sempre se fazendo em movimento constante no simbólico e na história. No enunciado *No fundo eu sei que sou capaz de virar o jogo e tornar-me uma vencedora*, os efeitos de sentido resultam das relações de força nas quais esse sujeito está inscrito, como dissemos antes. Estaria esse sujeito ora em uma FD, ora em outra? O que nos permite interpretar são os meios de produção. Podemos dizer que, diante de novos fatos históricos e/ou políticos desse sujeito, aquilo que parecia impossível torna-se possível e o enunciado *Sou capaz de virar o jogo* já circula em algumas FDs.

Tal fato é efeito do interdiscurso. Courtine (1999, p. 22) coloca a questão “do interdiscurso como preenchimento de um efeito de consistência”, a qual é possível observar nos enunciados: *Mas o medo de falhar me paralisa. Tenho um bom coração, mas posso ser falsa [...] Tenho poucas amigas, mas sou muito verdadeira*. O sujeito joga durante o tempo todo com o medo e sua capacidade de tornar-se uma vencedora. Ora, aqui está a contradição no nível do intradiscurso, que, ao ser jogada para o interdiscurso, se desfaz, apontando para o fato de que, na verdade, ela gosta de se fazer de coitadinha para os outros. Esta é, portanto, a relação com a personalidade carente desse sujeito.



É interessante observar, nesse caso, o uso do articulador *mas*, uma vez que, ao utilizar esse marcador, produz o efeito de sentido de que o sujeito gosta mesmo de jogar com enunciados divididos e contraditórios, tentando projetar imagens para o interlocutor durante o tempo todo. Um exemplo desse funcionamento podemos perceber quando o sujeito enuncia *Tenho um bom coração, mas posso ser falsa... Tenho poucas amizades, mas sou muito verdadeira*. O sujeito identifica-se ora com uma posição-sujeito, ora com outra, ou seja, no enunciado *Tenho um bom coração*, há uma identificação do sujeito com o leal, o generoso, o correto, que tudo concorda, ao passo que no enunciado *mas posso ser falsa* há uma identificação desse sujeito com o “mau” sujeito, com o não confiável. Portanto, não existe nesse discurso um sujeito único, “mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 52). O sujeito, ao se identificar com uma posição-sujeito numa relação de identidade, opõe-se a outras posições-sujeito de outras FDs, num movimento de prevalência de sentido num jogo de poder durante todo o tempo.

Quando pensamos “Formação Discursiva com posições-sujeito diferentes, é impossível ignorar o que está em jogo na luta de classes, ou seja, por trás do jogo do outro temos um lugar para os estranhamentos, para dizeres e saberes antagônicos”. (SCHONS, 2006, p. 24-25). Segundo a autora, é dessas posições-sujeito antagônicas que temos os estranhamentos necessários para expor o outro à opacidade e nos constituir como sujeitos (pela heterogeneidade). E percebemos esses estranhamentos no discurso desse sujeito-aluno da SD4.

Mesmo jogando com posições-sujeito antagônicas, na SD4 há enunciados em que o sujeito, ao produzir seu discurso, imagina ter controle sobre aquilo que diz e ser fonte do seu dizer, como podemos constatar no enunciado *No momento em que eu reagir e decidir viver por conta própria tenho certeza que vou me surpreender*. Há um deslizamento de sentido quando o sujeito enuncia *No momento em que eu reagir e decidir viver por conta própria*, construindo sua identidade num movimento constante de se complementar, ou de se postergar, de se constituir socialmente, se espelhando no outro. É no nível do desejo que podemos analisar as articulações realizadas ou combinações de significantes, isto é, essas articulações não se fazem aleatoriamente. Há a marca do desejo para estabelecer como será efetuado o envio de um significante a outro, a fim de se criarem efeitos de significação, como podemos constatar nos significantes *eu reagir/ eu decidir*. Contudo, em *tenho certeza que [...]* o sujeito parece

ter plena consciência de seus atos, acreditando que controla seu dizer, mas isso acontece inconscientemente, porque no processo discursivo o sujeito não tem esse controle; o que ele diz não tem apenas um sentido.

Na SD5 *Sou uma pessoa diferente* [...], o sujeito se inscreve numa dada formação social e fala dela e nela, por meio da sua subjetividade, do seu ponto de vista, dos seus questionamentos, num contínuo trabalho de interpretação. Como diz Orlandi (1996b, p. 15), “o sujeito, podemos dizer, é interpretado pela história”, na medida em que é pela historicidade determinada pelo movimento do tempo que os sentidos deslizam, ressignificam, ressignificando, por extensão, os sujeitos. Esse sujeito, ao fazer escolhas, produz furos. E por que isso acontece? Porque ao escolher a forma de versos para dar significados, produzindo sentidos, esses sentidos não estão colados às coisas; eles dependem da enunciação, da memória e da história, por serem da ordem do simbólico. É o simbólico que funciona como elemento articulador da passagem da organização (sintaxe) para a ordem — regular (forma material) — produção e dispersão de sentidos. (ORLANDI, 1996a).

Nesse sentido, a escrita é a abertura para o que está fora, exterior; por meio dela se vai ao encontro do estranhamento, do outro que nos constitui. A escrita possibilita falhas, equívocos, lapsos, pois representa a dimensão subjetiva de quem o escreve, a qual não tem limites por ser da ordem inconsciente, do impossível. Portanto, a escrita, aponta para o efeito do Outro, numa subjetividade híbrida (CORACINI, 2007), marcada pela falta; cria novos significantes, inviabilizando a satisfação plena do sujeito. Será isso o ser diferente para o sujeito da SD5?

Mesmo esse sujeito (da SD5) se identificando com a variedade linguística ‘*marvado*’, ele a marca com aspas pela determinação da instituição de onde fala — a escola —, espaço marcado por regularidades, por sistematicidades, onde prevalece o sentido único. No entanto, o sujeito que já tem uma subjetividade reconhecidamente heterogênea e sem fronteiras se constitui também por esse discurso, produzindo processos identificatórios no ensino-aprendizagem de línguas. É possível ainda dizer que esse indício, apontando com aspas e ao escrever *marvado* ao invés de *malvado* pode ser um jeito de se identificar com a língua do jovem, do outro. Ao inscrever-se na FD dos jovens como espaço historicamente (im)previsível de constituição de sentidos, é determinado ideologicamente, identificando-se como um jovem safado, esperto, diferente de outros grupos de jovens, o que justifica mais de uma posição sujeito na FD dos jovens.

Essa marca (aspas) aponta para uma heterogeneidade mostrada marcada, de acordo com Authier-Revuz (1998). Podemos interpretar o discurso da escola como um gesto de homogeneidade, de tratamento igual, mesmo para sujeitos completamente diferentes, ou seja, a escola dispõe e regula “o que se interpreta, como e quem interpreta, em que condição”. (ORLANDI, 1996b, p. 10). Nesse sentido, não expõe o aluno à opacidade, aos estranhamentos, tratando a língua de forma homogênea e transparente, dificultando, assim, a constituição identitária dos sujeitos nela envolvidos.

No entanto, há resistências. O sujeito, sem explicação, conta com o outro para a produção dos sentidos. De quem é essa outra voz? *Pois não sou ruim, sou “marvado”*. Mesmo que não esteja visível na superfície linguística, o sujeito se serve de um jogo de ironia, como podemos observar no funcionamento no enunciado *mentira, estava brincando*. Como não há marcas explícitas no enunciado, é possível que haja uma incerteza que caracteriza a referência à alteridade, ao outro e, neste caso, exista, segundo Authier (1998), uma negociação com a heterogeneidade constitutiva, evidenciada na cadeia do discurso, construindo uma relação de identificação durante o tempo todo. Nessa negociação está em jogo a heterogeneidade mostrada e a constitutiva para desmascarar a ilusão de um eu pleno e do sujeito por ele representado, o que podemos perceber no funcionamento dos enunciados *Sou uma pessoa diferente / Mentira, estava brincando*. Há aí um afastamento do locutor ao enunciar *Mentira, estava brincando*, ou seja, nesse jogo de ironia o locutor se afasta do enunciador, trazendo o outro para o seu discurso; também pode ser uma forma de testar limites do que se pode ou não dizer na escola.

Como sujeito afetado por uma memória, o sujeito produz os processos identificatórios por meio dos já ditos, dos pré-construídos, afetados pelo histórico, ideológico e imaginário, ou seja, pelos processos inconscientes e pela história. Por essa razão, o sujeito enuncia desta ou daquela forma; escreve de maneira especial; tem seu modo de subjetivação. É o caso do sujeito da SD5, que ao longo do poema enlaça seu desejo, subjetivando-se e, dessa forma, constrói sua relação de identificação com o outro, uma identificação do sujeito com a FD regional.

Um exemplo da inscrição, identificação, com a FD regional acontece quando o sujeito enuncia expressões como *carroça, guri* no enunciado *Apenas de carroça eu ando... Pois sou guri e ando sempre voando*. Também se identifica com a FD da cidade ao enunciar a expressão *moto*, no enunciado *Sempre dirijo moto calado*.

A identificação do sujeito com a cidade, com o urbano ainda teria a ver com a FD na qual esse sujeito se inscreve; na qual há saberes dominantes em relação a outros dominados, ou seja, o sujeito inscreve-se na FD do civilizado – aquela em que a escola determina; por esta razão, nessa oportunidade de escrita, o sujeito deixa escapar outros dizeres, outras representações, desejos recalcados. Embora esse sujeito não pertença à FD dominante, do civilizado, ao enunciar utiliza saberes dessa FD – da escola –, submetendo-se e se inscrevendo no poder-saber do civilizado. É este que detém o poder e cria a ilusão de verdade única, de estabilidade, porém essa ilusão de sentido único do civilizado é barrada quando o sujeito ao enunciar se vê num jogo de contradições, implicado pela heterogeneidade de saberes que constituem seu dizer.

Existe, portanto, um diálogo entre as duas FDs, as quais são “tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras” (PÊCHEUX, 2006, p.54), resultantes das filiações históricas nas quais o sujeito está inscrito. Assim, podemos dizer que os processos de constituição do sujeito e dos sentidos estão intimamente ligados, porque, quando o sujeito se identifica com uma FD, está também construindo sentido para este discurso. Portanto, mesmo que o discurso da FD do civilizado carrega poder, esse cria no sujeito a necessidade de buscar mais, impossibilitando a completude; dessa forma, o sujeito mescla seu discurso com outros saberes dos quais se identifica constantemente, no caso, dos saberes do campo, sendo possível essa interpretação pelas pistas *sou guri e ando sempre voando*. Há nesse funcionamento um imbricamento de vários conceitos trabalhados nos primeiros capítulos como a FD, FI e condições de produção. A contradição implicada por eles ao enunciar, desconstruindo a representação de uma língua homogênea.

Ainda nesse movimento de deslocamento com o dizer institucional, quando o sujeito da SD4 declara dizeres contraditórios entre uma ou outra possibilidade de subjetivar-se num tipo de atitude reflexiva, abre possíveis deslocamentos de sentido. Assim, tanto o sujeito da SD4 como o sujeito da SD5 ocupam a posição-autor, pois os possíveis gestos que emergem/surgem, a partir de seus posicionamentos como sujeitos que se contrapõem ao que lhes é previamente estabelecido, dão-lhes certa “liberdade” para escrever; portanto, essa escrita gera posições antagônicas, com o estranhamento, com a presença do outro.

Assim como o dizer está aberto, a escrita de um texto funciona como uma tentativa de contenção do outro, do sentido que o outro pode estar atribuindo a certas relações significantes, e escrevê-los pode ser um meio de evitar a fuga de sentidos.

Nessas escritas eles “falam de si, do outro e do Outro de si, em que lembrar e esquecer são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença” (CORACINI, 2007, p. 25), já que a alteridade, a relação com o outro, é sempre inevitável e instabilizadora/ameaçadora.

Essa relação carrega sempre outros discursos, outras histórias, levando a que não sejamos origens/ponto de partida. Citando novamente Orlandi (1996b, p. 14), “o texto ‘original’ é uma ficção, pois que também é e está em construção”. O sujeito busca sempre outras palavras, outras formas de dizer “(que são sempre suas e do outro) para se definir”. (CORACINI, 2007, p. 24). Assim foi possível interpretar dos discursos desses dois sujeitos. Esses sujeitos-alunos construíram sítios de significância, isto é, singularizaram-se, atribuindo sentidos, tornando possíveis, de fato, gestos de interpretação, de autoria.

Com a análise das cinco SDs foi possível constatar que, nas três primeiras SDs, os sujeitos-alunos tiveram pouca chance de ocupar a posição-autor, pois os possíveis gestos de autoria que poderiam emergir – por posicionamentos dos alunos como sujeitos que se contrapõem ao que lhes foi previamente estabelecido – são sufocados ainda em estado embrionário, uma vez que a imagem que o professor tem do aluno é a de um interlocutor que reproduz corretamente o que lhe é estabelecido.

Por sua vez, nas duas últimas SDs (4 e 5) os sujeitos abriram brechas para possíveis deslocamentos de sentidos. O pronome *eu*, muito utilizado pelos sujeitos das últimas SDs, não é uma simples categoria gramatical, mas um indicador de subjetividade e uma posição-sujeito fortemente marcada. O uso de primeira pessoa, nesses casos, estaria retratando a ousadia e rebeldia dos sujeitos-alunos, posicionando-se, então, quanto aos seus dizeres e produzindo um movimento de resistência no discurso hegemônico pedagógico. A sensação de pertencimento a essa posição mostra a historicização do sujeito, que se pega, no próprio discurso, em pleno processo de mudança e transformação.

Portanto, neste segundo bloco foi possível constatar um eu mais despreendido e descentrado em relação às SDs do primeiro bloco, ou seja, nas SDs deste segundo bloco verificamos um EU impossibilitado de apreender o mundo como um objeto, enquanto sujeito estabilizado, estagnado na sua condição de ser/estar na vida e, dessa forma, excluído dos processos inconscientes. Foi possível perceber a irrupção do real e, assim, construídos sujeitos e discursos heterogêneos e contraditórios, embora se apague/escape para o sujeito o efeito do heterogêneo, isto é, quem constitui o quê e no que é

constituído. Poderíamos concluir este bloco citando Nasio ao dizer que “a função da fantasia inconsciente é, [...], barrar o acesso a um gozo absoluto e satisfazer parcialmente a pulsão” (1997, p. 119), ou seja, o sujeito, pela fantasia inconsciente, tem freado o recalque<sup>143</sup> de suas pulsões, não sendo possível o acesso a um gozo idealizado. Assim, está o sujeito fadado a produzir sentidos sempre, tomar a palavra e, em decorrência disso, criar identificações, movimentos de aprendizagem, mudar, transformar. Isso foi possível pelos efeitos de sentido produzidos nessas SDs, tanto pelos enunciados divididos, contraditórios, de um sujeito atravessado pelos processos inconscientes e pela história (SD4), como de um sujeito constituído e que constrói mudanças pelo jogo do contraste, numa relação metafórica, disseminando sentidos o tempo todo. Enfim, o Real irrompe, sendo impossível apagar as consequências dos antagonismos existentes nos enunciados desses sujeitos, apontando para uma subjetividade sem limites.

Então, nessas SDs (4 e 5) constatamos a instauração de diferenças, remetendo a um terreno de instabilidades, onde o real da língua fez emergir o real da história e o desejo inconsciente (Real laciano), opondo-se a uma realidade social cotidiana e, nesse sentido, impossibilitando o logicamente estabilizado para admitir que, entre outras coisas, nesse jogo todo, além do desejo, estão o político e a história, constituindo os sujeitos e seus discursos. A escrita, apontando para um ensino de língua em que o professor não se limita às estruturas, levando em consideração uma concepção de língua em que o sujeito se constitui na/pela linguagem e como sujeito desejante, a falta *lhe* é inerente, o desejo não é saciado. Tudo não foi possível dizer. Não foi possível dizer de outro modo!

Apesar de a metodologia, por si só, não dar conta da heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso, contribui para o processo de escrita, como ocorreu nessa proposta número 2, onde foi possível, pelas pistas/marcas na/da superfície linguística, expor o outro<sup>144</sup> à opacidade, à obtenção do gozo, remetendo-o a uma busca incessante, tendo em vista a falta que *lhe* é constitutiva. No entanto, a metodologia utilizada pelo professor num processo de escrita<sup>145</sup> pode abafar o conflito que, subjetivamente, “marca um lugar de falta (de desejo)” (ANDRADE, 2009, p.10),

---

<sup>143</sup> O inconsciente habitado pelo objeto *a* é também habitado pelo objeto de gozo e, tendo freado o recalque das pulsões, o gozo é constante para o sujeito de desejo, não havendo objeto que satisfaça por completo esse desejo.

<sup>144</sup> Nesse caso específico, referimo-nos ao outro considerando os sujeitos-alunos.

<sup>145</sup> Remetendo aqui ao nosso *corpus*.

projetado no dizer dos sujeitos-alunos e, dessa forma, dificultar a sua inscrição nas discursividades da língua, ao dividir a língua em estratos, evidenciando um ensino fragmentado e estabilizado.

Para compreendermos agora a dimensão subjetiva na qual o sujeito é constituído, produzindo os processos identificatórios também na LE, bem como a construção da(s) identidade(s), passaremos a abordar a inscrição dos sujeitos-alunos na discursividade da LE.

### **3.2.2 Recorte 2 – LE**

As sequências discursivas a seguir foram selecionadas de um *corpus* composto de oitenta textos em LE. Diante da tarefa solicitada pelo professor de língua inglesa, de escrever um texto nesta língua, sobre o tema que os sujeitos-alunos julgassem pertinente, a maioria dos alunos das quatro turmas do primeiro ano do ensino médio já estava determinada pelo discurso institucional. Nesse sentido, é interessante observar que a maioria deles escreveu sobre a temática desenvolvida na LM. Cabe ainda dizer que as propostas de produção dos textos foram encaminhadas por professores diferentes. No entanto, ao escrever na LE — inglês —, os sujeitos-alunos, além de voltarem, em termos estruturais, constantemente para a LM, voltam também ao tema proposto na LM. Isso acontece, provavelmente, porque os sujeitos estão afetados pelas mesmas questões, ou seja, o conteúdo sócio-histórico em que cada sujeito vive é a experiência na LM. Portanto, quando fala ou escreve na LE, ele fala de sua experiência na LM. Poderíamos nos perguntar: Como esses sujeitos-alunos vão se inscrever na LE se não vivem essa cultura? Talvez a resposta sejam os próprios textos dos alunos, onde eles são determinados pelo lugar institucional, lugar de onde escrevem seus textos, com regularidades e sistematicidades, assumindo muitas vezes “a existência de uma verdade única, estática, fixa”. (CORACINI, 2003b, p. 286). Assim, neste primeiro bloco esses sujeitos retomam a mesma temática da LM.

#### **Bloco 1 - Temática semelhante à LM**

As SDs 6 e 7, analisadas neste bloco, foram recortadas de textos correspondentes à proposta 3 (anexada no final deste texto), na qual o professor de LE,

representada aqui pela língua inglesa, solicitou aos alunos que produzissem um texto sobre o que eles tivessem interesse em escrever e que merecesse ser escrito em língua inglesa não em língua portuguesa. Neste primeiro bloco analisaremos as sequências discursivas com o tema semelhante à escrita da LM. Selecionamos três que julgamos mais representativas. Abaixo de cada SD na LE encontra-se a tradução na LM.

### Recorte 2 – Bloco 1:

*SD6: More and more youngs are leaving with false friends and entering for the world of the drugs and of the prostitution. Young that had everything to have a privileged life, full of abundance and of money, play out their lives. Beautiful girls that could have many other directions in the life, end losing them in the world of the prostitution. Girls of 11, 12, 13 year old or even younger are on the corners selling their bodies, losing their dignities, being used and later left. (Sujeito-aluno 1)*

*(Trad. Mais e mais jovens estão saindo com ‘falsos’ amigos e entrando no mundo das drogas e prostituição. Jovens que tinham tudo para ter uma vida confortável (com muito dinheiro), jogaram fora suas vidas. Lindas garotas que poderiam ter outros caminhos/direções na vida, acabaram perdendo-se no mundo da prostituição. Garotas de 11, 12, 13 anos, ou até mais novas estão nas esquinas vendendo seus corpos, perdendo suas dignidades, enfim, sendo usadas e abandonadas). (Sujeito-aluno 1)*

*SD7: It is sad to have to admit, but that is the reality our Brazil, a country with so many charms and beauties that is being massacred cruelly by drugs and prostitution. [ ...] Then, [...] the question: What will Brazil be tomorrow? (Sujeito-aluno 2)*

*(Trad. É triste admitir, mas essa é a realidade do nosso Brasil, um país com tantos encantos e belezas, está sendo massacrado pelas drogas e prostituição. [...] Então, fica o questionamento: O que será o Brasil amanhã?). (Sujeito-aluno 2)*

*SD8: My cousin Claudiane is very known by family and friends for her nika- name “Kaka”. She has a boyfriend and for long years they have been together. Although her grandfather was against, she never gave up to fight for her love. They went home without her grandfather [...]. She always spoke to go home, but her mother doesn’t like the idea, but she never gave up the city she made the choice: Bento Goncalves. Her boyfriend went first and got a good job. (Sujeito-aluno 3)*

*(Trad. Minha prima é bem conhecida pela família e amigos pelo apelido “Kaka”. Ela tem um namorado e por muitos anos eles ficaram juntos. Embora seu avô fosse contra, ela nunca desistiu de lutar pela sua*



***paixão(amor). Eles foram/saíram de casa sem o avô [...]. Ela sempre falava em ir embora, mas sua mãe não gostava da ideia, mas ela nunca desistiu da cidade que tinha feito a escolha: Bento Gonçalves. Seu namorado foi primeiro e conseguiu um bom emprego). (Sujeito-aluno 3)***

Começamos dizendo que essas SDs na LE são produzidas pelos mesmos sujeitos-alunos das SDs do recorte 1 - LM. Nesse sentido, estaremos analisando as SDs que apresentam a mesma temática da LM com o objetivo de compreender como se dá a inscrição desses sujeitos nas discursividades das duas línguas. É interessante observar que, mesmo produzindo na LE, esses sujeitos-alunos passam pela relação de aproximação com a LM, não chegando a discursivizar seu dizer na LE.

Na SD6, *More and more youngs are leaving with false friends and entering in the world of the drugs and of the prostitution*, é possível observar mobilizações subjetivas e produções discursivas nessa constante relação/interpenetração em que se desempenham as memórias individual e coletiva. Ocorre porque o ponto de partida para o relacional (relação entre LM e LE) é a constituição identitária do sujeito e tais memórias a integram e constituem. O que é do nível interdiscursivo (como memória discursiva) está determinando a inscrição desse sujeito na FD das drogas, ocupando, assim, uma posição-sujeito e se inscrevendo no intradiscursivo (no fio do discurso). Por isso se justifica a recorrência no processo de inscrição desse sujeito, na discursividade da LM, o que não acontece na LE.

O sujeito faz uma tentativa de discursivizar-se na LE, fazendo a relação com a LM. E um exemplo desse funcionamento podemos observar no enunciado *Young that had everything to have a privileged life, full of abundance and of money, play out their lives*. A utilização do pronome indefinido (*everything/tudo*) não deixa dúvidas acerca da posição-sujeito-mundo sem drogas desse sujeito-aluno em relação às drogas. Ele afirma que os jovens que têm tudo para ter uma vida privilegiada jogam fora suas vidas. O sujeito enfatiza tal declaração pelo uso das expressões *full of abundance and of money*. No imaginário deste sujeito, o dinheiro pode ser justificado como privilégio e uma razão para não utilizar drogas.

Esse posicionamento do sujeito da SD6 na função-autor é importante a fim de que ele possa articular seu discurso, construindo sentido e, dessa forma, se inscrevendo (também inscrevendo seu dizer) em uma FD acerca do tema proposto — drogas/

prostituição —, a qual se relacionará com outras FDs, como a da escola, que é a instituição na qual também o sujeito se inscreve, e, ainda, a FD midiática, que é constitutiva do sujeito ao enunciar. Assim, a forma-sujeito da FD escolar é revestida de certas regularidades, de atitudes e de práticas coerentes a serem adotadas por um bom jovem na escola. E um exemplo desse funcionamento ainda podemos perceber quando, no enunciado seguinte, esse sujeito declara acerca de meninas de 11, 12, 13, ou até mais jovens, que estão nas esquinas vendendo seus corpos, perdendo sua dignidade e sendo abandonadas depois.

Contudo, essa tomada de posição, de acordo com Pêcheux (1995, p. 172), não é tida como “*um ato originário do sujeito falante*”; deve ser percebida como um efeito que sofre o sujeito, já que este é determinado pela ideologia, ou seja, o sujeito sofre determinações sócio-históricas relacionadas com o interdiscurso. Este, segundo Pêcheux (1995, p. 215), “determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica [...]”, como, por exemplo, de que “ter” (dinheiro) vale mais do que “ser” (sujeito) na sociedade atual. No imaginário social circulam saberes de que quem tem dinheiro teria uma vida privilegiada, não precisando usar drogas. Ainda, produz o efeito de sentido de que para usar drogas não se precisa ter dinheiro, ou o sentido inverso, quem tem uma vida privilegiada, com dinheiro, não usa drogas.

Na SD7, o tema drogas e prostituição é recorrente. O sujeito faz uma tentativa de discursivizar seu dizer ao declarar que é triste ter de admitir, mas é a realidade do nosso Brasil (*It is sad to have to admit, but is the reality our Brazil*); porém, os processos identificatórios são construídos pelo sujeito em sua LM, porque suas experiências são na LM, não na LE. Coracini (2003a) afirma que a LE é a língua do estranho, do diferente, enfim, do outro, ou seja, de uma outra discursividade, pelo fato de que “o sujeito entra em contato com outros aspectos socioculturais, outra ideologia, outra história”. (BOLOGNINI, 2003a, p. 191-192).

No entanto, percebemos é que, apesar de o sujeito não historicizar seu dizer na cultura outra, esta de alguma forma o constitui. Mesmo o sujeito escrevendo na LE, ele escreve sobre seu país, neste caso o Brasil. Outro exemplo desse funcionamento podemos perceber quando no enunciado segundo esse mesmo sujeito-aluno faz um questionamento acerca de seu próprio país: *What will be Brazil tomorrow?* (O que será o Brasil de amanhã?). São fatores socioculturais e ideológicos que tornam evidentes sentidos produzidos em função das redes de memória que constituem o sujeito na sua LM. A memória/ história do sujeito enunciatador é a da LM, razão por que, mesmo

escrevendo na LE, ele tenta discursivizar seu dizer a partir de sua LM, língua em que ele tem suas experiências, sua cultura, seus amores, seus “encantos”.

Também na SD8, o sujeito-aluno, ao ser solicitado que escrevesse um texto sobre o assunto que julgasse pertinente na LE, não conseguiu fugir da temática da LM, neste caso, a relação amorosa. No entanto, o que podemos observar nesta SD são enunciados regrados pelo uso excessivo dos pronomes *She/ Her*, desprovidos de originalidade e, conseqüentemente, de autoria. Ao formular seus enunciados, o sujeito-aluno assume as imagens que são lançadas pelo olhar do professor, ou seja, o suposto saber do professor que trabalha com uma concepção de língua una, homogênea e, nesse sentido, não expõe o aluno à opacidade dos sentidos. Isso é possível verificar no enunciado *More and more Young...*, em que o sujeito utiliza a expressão *youngs* remetendo a *Young people*. Esse sujeito é determinado pelo suposto saber, representado pelo professor, que, ao invés de trabalhar a historicidade, preocupa-se com estruturas prontas.

Entretanto, ao anunciar o sujeito identifica-se também com esse saber e, assim, fica preso a um contexto sócio-histórico e ideológico que parece não estimular características de autoria e cuja ênfase tende a recair apenas na estrutura. Outro exemplo desse funcionamento podemos perceber no enunciado *She has a boyfriend and [...]*. Então, o sujeito escreve determinado pelo imaginário do lugar de onde fala, a escola, que é a legitimadora de seu discurso.

Podemos inferir, portanto, da SD8 que na escola, como um espaço que parece ser permeado, geralmente, por uma ideologia de (re)produção e onde cabe ao sujeito o seu assujeitamento ao contexto escolar, o aspecto da repetição parece ser ainda forte e arraigado, de modo que o aluno muitas vezes silencia sua própria voz ao esperar do professor respostas prontas; assim, não se “liberta” para entrar na discursividade da LE. A evidência da transposição termos/estruturas da LM para a LE é maior na SD8 do que nas anteriores (SDs 6 e 7). Segundo Coracini (2003a), é importante compreender que a inscrição do sujeito na LE apresentará novos confrontos, conflitos entre as FDs que já fazem parte do sujeito com as FDs ou os modos de significação da LE.

No entanto, essa escrita parece ser sem conflitos, uma aprendizagem da LE como “um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz” (CORACINI, 2003a, p. 142-143), haja vista uma correlação literal entre as duas línguas, ou seja, uma linearidade/uma correspondência entre o dizer da LM e o da LE. Contudo, sabemos que não funciona dessa forma.

Segundo Coracini (2003a), a aprendizagem de uma língua não se dá sem conflitos/confrontos, os quais podem irromper através de uma falha, ou de um ato falho. Podemos perceber um exemplo desse funcionamento no enunciado *She always spoke to go home but her mother doesn't like the idea*. Mesmo que o sujeito-aluno aqui tente controlar seu dizer, comete uma falha, que pode ser interpretada como o reconhecimento de sua subjetividade, ou, segundo Milner (1987), como a possibilidade de estruturação subjetiva do sujeito. Assim, o imaginário, o simbólico e o real se entrecruzam para poder dar conta da subjetividade que constitui cada sujeito. É o que podemos constatar nesse enunciado, onde, mesmo determinado pelo lugar da enunciação, o sujeito resiste e falha, pois esta é constitutiva do seu dizer.

Ao dizer que a mãe de sua prima não gostava da ideia de sua filha sair de casa, ele acaba dizendo que sua mãe não gosta, utilizando a negação *doesn't* no presente simples (simple present), em vez de *didn't* no passado (simple past). Conforme Milner (1987), “o ponto de subjetivação é sempre um entre outros” (p. 65); dessa forma, o sujeito, no desejo de dizer a negação do passado *didn't*, ou seja, ao subjetivar-se, enlaça o nó<sup>146</sup> *doesn't*, no presente. Nesse sentido, a LE não é um sistema vazio de sentido. A língua outra é também espaço de materialidade, sendo possível conhecer a história da LE, carregar a sua historicidade, enfim, ser sujeito dessa/nessa língua.

Ainda em relação à SD8, é interessante mencionar as marcas linguísticas *My cousin Cleudiane / Bento Gonçalves*, que remetem à determinação da experiência do sujeito na LM, do contexto sócio-histórico, ou seja, a LM, para o sujeito, é intimamente familiar, na medida em que remete à sua primeira inserção no universo de linguagem. Por essa razão, o sujeito relata na LE a sua experiência da LM. A história de cada sujeito se constrói pelo processo de identificação, e essa identificação do sujeito passa pela questão de seu próprio país, de sua própria cultura. Nesse sentido, o sujeito, mesmo escrevendo em LE, escreve sobre seu país, como podemos perceber no enunciado [...] *but she never gave up the city she made the choice: Bento Gonçalves(Brazil)*. A marca *but* produz um efeito de sentido homogeneizado; o sujeito aponta para uma exterioridade que o conduz a uma relação com o outro, ocorrendo deslizamento de sentido, embora ocorra na relação com a LM, ou seja, a pista – *but (mas/porém)* – remete a significações compartilhadas pelo outro, pela outra cidade, pelo seu país. Mesmo que o discurso deste sujeito seja regido pela força do imaginário da coerência,

---

<sup>146</sup> Conforme citação anterior (MILNER, 1987), o sujeito enlaça seu desejo e qualquer nó pode ser eleito por ele para fazer signo.

da unidade, pensado e refletido na LM, é afetado por diferentes formações discursivas, tornando-os — sujeito e discurso — incompletos, heterogêneos diante da alteridade constitutiva do entrelínguas. Em outras palavras, o sujeito fala em outra língua, mas conserva a discursividade da LM, o que se justifica em razão do sujeito ser/estar entrelínguas.

Nesse sentido, nas palavras de Coracini (2003a, p.153), “inscrever-se numa segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua”. No entanto, a resignificação na LE não se dá de forma simples, em razão de as condições de produção do discurso não permitirem tal discursivização. O sujeito não consegue se filiar às redes sócio-histórico-ideológicas que atuam na constituição e na produção dos sentidos e, dessa forma, não se inscreve numa posição de sujeito dessa língua, pois os discursos não significam se não estiverem relacionados às redes de memória e aos trajetos sociais nos quais eles irrompem. Segundo a autora, para que o sujeito se inscreva na LE é preciso que ele se discursivize nessa língua do outro, ou seja, que se constitua, se (re)signifique na língua do estranho, do outro, e essa identificação também está sujeita ao jogo da diferença, do movimento da equivocidade, que é inerente a todo dizer. É nessas falhas, rupturas, com rastros do inconsciente, que se observam os traços identitários de cada sujeito; por isso, a aprendizagem de uma LE possibilita questionamentos, provocações naquilo que já está inscrito no sujeito com as palavras da LM.

Para que isso ocorra é importante que a linguagem não seja concebida como transparente, ou, ainda, apenas como instrumento de comunicação. A linguagem é condição de possibilidade do discurso porque pressupõe as condições de produção possíveis para a efetivação das relações entre os sujeitos na sua relação com a língua num dado momento histórico. Portanto, o imbricamento determinado pela heterogeneidade constitutiva do discurso impossibilita divisão/ fronteiras entre os conceitos que tratam do funcionamento da língua, bem como da representação de língua homogênea, uma. É do todo que se têm a historicidade, a materialização da opacidade, do equívoco da língua outra e, nesse sentido, a inviabilização de sua fragmentação.

Nessas SDs o método parece estar encaminhando a concepção que esse professor tem de língua, seja esta da LM, ou, neste caso, da língua inglesa, representada aqui como LE. Podemos constatar o ensino da língua do outro como sendo reflexo da língua da escola, como se existisse uma linearidade e fosse possível uma tradução termo a termo. Nesse sentido, é preciso repensar o sujeito como intencional, origem de sentido

único. Embora, seja a LE em relação à LM, aquela não é desprovida de sentido, pois tem uma história. Assim, é possível fazer parte dessa historicidade, tomar a palavra na língua outra (SERRANI-INFANTE, 1998), tomar um lugar no discurso. Mesmo mobilizando saberes já construídos, ligando imagens idealizadas no fio do discurso, na linearidade do dizer, a falta pode emergir, em função do desejo do outro, de ser o outro, de se constituir no confronto com o outro, pois isso também constitui o dizer, modificando, em consequência, a subjetividade.

Foi possível constatar filiações sócio-históricas e processos inconscientes, mas unindo a língua materna à outra língua, como se fosse uma entre outras, esquecendo-se de que os sentidos emanam do todo, não de uma língua em detrimento de outra. Também observamos uma escrita que aponta para uma resposta em relação ao ensino ao considerar um acentuado submetimento gramatical e, assim, um assujeitamento à língua da escola. As SDs 1, 2 e 3 da LM e a SD8 da LE nos permitem afirmar isso e foi possível perceber materialmente essa submissão quando na escrita o sujeito refrata o que lhe é permitido, produzindo seu texto a partir de determinações da autoridade, da leitura do professor, que, geralmente, é o intérprete de livros didáticos, ou da própria instituição. Nesse ensino tradicional<sup>147</sup>, ele tenta encontrar receitas/respostas prontas para um processo que exige movimento nas relações sócio-históricas e de formações inconscientes, que, apesar de ser regido pela força do imaginário da unidade, é afetado por diferentes formações discursivas e posições de sujeito, inviabilizando um ensino que abarque uma concepção de língua homogênea.

Na língua em que as formas de dizer implicam movimentos dos sujeitos em redes de memória, de uma escrita normatizada (SDs 6, 7 e 8), recortadas de textos dos mesmos sujeitos-alunos que produziram as SDs 1, 2 e 3 na LM), foi possível constatar um efeito de identificação ou captura imaginária, pela qual os sujeitos tentaram reproduzir ou traduzir linearmente saberes que os qualificaram, implicando qualificação nas suas subjetividades relativas à língua materna a partir da relação língua sujeito. Isso deixou transparecer que uma identificação simbólica seria de alguém (locutor) numa identificação imaginária, deslocando posições de sujeito relativas à língua materna durante o tempo todo.

Esses sujeitos, apesar de serem sujeitos desejantes, marcados pela falta e constituídos pela linguagem, são assujeitados pela determinação ideológica e política do

---

<sup>147</sup> As SDs 1, 2 e 3 da LM correspondente à proposta 1 e a SD8 da LE, à proposta 3.

lugar de onde produziram seus textos, uma vez que a escola — autoridade que detêm as relações de poder-saber, por intermédio do professor — determina o que o sujeito-aluno precisa escrever, limitando/ podendo, dessa forma, sua subjetividade. Assim, na escrita da LE o sujeito já determinado pela escrita da LM (SDs1, 2 e 3), na qual a proposta do professor estabelecia o método, escreve na língua outra tomado por esse imaginário, mantendo, inclusive, a temática discutida na sala de aula, apesar de o professor da proposta 3 não estabelecer critérios específicos para a escrita da LE. No entanto, poderia ter acontecido interesse pela temática por parte dos alunos, mas seria muita coincidência essa escolha. De qualquer forma, há resquícios/indícios de um ensino marcado pela homogeneidade e univocidade, que impossibilita aos sujeitos se inscreverem em posições-sujeitos distintas e em FDs conflitantes, heterogêneas, com brechas na escrita, abrindo para gestos contraditórios de interpretação. Para tentar entender essa escrita da escola, e, conseqüentemente, seu método, deixamos o questionamento: “Por que a língua é como ela é e não diferente?” (MILNER, 1987, p. 18).

Para observarmos também o funcionamento de SDs com outros temas, diferentes dos já analisados, passamos à análise do segundo bloco do recorte 2 – Outras temáticas. Este bloco se refere a temáticas diferentes daquelas em que os sujeitos-alunos produziram seus textos relacionando-os às temáticas da LM.

## **Bloco 2 - Outras temáticas**

As SDs 9 e 10, analisadas neste bloco, foram recortadas de textos correspondentes também à proposta número 3.

Neste segundo bloco do recorte dois focaremos as SDs dos sujeitos-alunos que utilizaram temas diferentes em relação aos seus textos produzidos na LM. Embora seja menor o número de textos escritos sem voltar ao tema desenvolvido nos textos da LM, alguns sujeitos-alunos recorreram a outras temáticas, como a própria história do sujeito, e, ainda, em versos (SD10), o sujeito fala de um mundo diferente. Acreditamos que, pela forma como foram encaminhadas as propostas para esses sujeitos-alunos, o que influencia nas condições de produção dos textos, ou seja, de forma livre, em que eles fizeram suas próprias escolhas, justifica esses temas. Da mesma forma que no bloco anterior, analisaremos nas SDs deste bloco como os sujeitos-alunos se subjetivam, os processos de identificação e, conseqüentemente, como se dá a inscrição desses sujeitos na discursividade da LE. Para isso tentaremos compreender pelos gestos de

interpretação os embates/manifestações ideológicas do momento histórico-social de descrição/formulação dos enunciados e, assim, também a subjetividade desses sujeitos através de atos falhos, equívocos, chistes. Assim, selecionamos dois enunciados que julgamos mais representativos para nosso objetivo de análise.

### Recorte 2 – Bloco 2:

**SD9:** The history is a boy who dreamed to play football and build a family. But for him to achieve this, it needed a lot of strength and determination. His parents were against that dream of being football player. Until one day found a beautiful woman, fell in love and married after had two children. To get where he came it was very difficult, because it had not any support, then learned that the most important would be now take care, to support and educate their children at all. ( Sujeito-aluno A)

*(Trad. A história é de um menino que sonhava jogar futebol e construir uma família. Mas para ele conseguir isso, precisava muita luta e determinação. Seus pais eram contra seu sonho. Até que um dia ele encontrou uma linda mulher, se apaixonou e casou, depois teve dois filhos. Foi muito difícil isso tudo, porque não teve nenhum suporte, então aprendeu que o mais importante seria cuidar, sustentar e educar seus filhos). (Sujeito-aluno A)*

**SD10:** The world is different / The life is permanent  
I am a studious pupil and persistent  
The world is the love/ We live it is excellent  
Because this move us/ And all will be different  
The life no stop / It is forever  
I have dreams constantly. (Sujeito-aluno B)

*(Trad.O mundo é diferente/ A vida é permanente  
Eu sou um aluno bom e persistente  
O mundo é o amor/ Nós vivemos, é excelente  
Porque isso nos move / E tudo será diferente  
A vida não pára / É para sempre  
Eu tenho sonhos constantemente. (Sujeito-aluno B)*

Observamos nessas duas SDs (9 e 10) que os sujeitos-alunos, apesar de utilizarem temas diferentes em relação aos seus textos da LM, estão também determinados pelo lugar institucional e, portanto, pelo que se espera de um texto produzido na sala de aula. Podemos perceber o funcionamento desse saber discursivo veiculado pela escola, ou, mais especificamente, sobre critérios de produção de um texto, com início, desenvolvimento e fim, quando o sujeito da SD9 declara que *The*



*history is a boy who dreamed to be a football player and build a family* e, assim, se subjetiva ao tentar discursivizar na língua do outro contando uma história com desfecho feliz.

Ainda na SD10, há uma tentativa de o sujeito se discursivizar ao declarar através de poemas, como no primeiro enunciado *The world is different*, que o mundo é diferente, mesmo falando do lugar de aluno, como observamos no funcionamento do enunciado *I am a studious pupil and persistent*. Mas o acesso às emoções por meio dos elementos que operam na construção do recurso interpretativo não se dá de forma natural e harmoniosa, haja vista que o “*eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225); assim, o sentimento da experiência da LM jamais pode ser considerado como o da LE. Nesse sentido, temos o “sentimento de que todo tatear da intuição é insuportável, e de que o sentido deve ficar escrupulosamente limitado às fronteiras das palavras da língua materna” (p. 225), dificultando a tomada de um lugar na língua outra, de ser sujeito na LE.

O efeito de sentido pode ser constatado na SD9, onde o sujeito, na tentativa de discursivizar seu dizer e produzir uma história, o faz limitando as fronteiras da LM, ou seja, o sujeito, na ilusão de completude, tenta escrever uma história seguindo uma linearidade, transparência; escapa para o sujeito o Outro/outro que o constitui de tal modo que ele tem a ilusão de um eu pleno que controla os efeitos de sentidos produzidos no seu discurso. Porém, o que ele enuncia tem uma multiplicidade de sentidos e, mesmo escrito na LE, não há uma correspondência homogênea.

Assim, podemos dizer que o que prevalece é o heterogêneo entre essas emoções, que são a história, as práticas sociais e a cultura desses sujeitos-alunos, e para que se aprenda uma LE é preciso “afrentar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*” (REVUZ, 1998, p. 229) e criar espaços de estranhamento tanto na LM como na LE. Esse sujeito consegue se subjetivar escrevendo na LE, mas é uma subjetividade relacionada a sua LM. Então, há uma tentativa de o sujeito discursivizar, historicizar, na língua do outro, do estranho, da LE.

Nesse sentido, podemos observar a constituição desses sujeitos, a fragmentação, tornando-os dispersos e heterogêneos, tanto na história construída na língua-outra (SD9) como no poema (SD10). Podemos, ainda, interpretar essas SDs como da ordem do repetível. Jogar futebol é sonho de todo menino, o que não significa que na sua história ele não jogue futebol, mas a perspectiva de levar adiante, de marcar, de modificar, aponta para um processo de construção de práticas e discursos de identificação com o

desejo que o sujeito tem de transformação. Então, o repetível – jogar futebol/ construir uma família — , como efeito de sentido, desliza para outra identificação, na qual o particular e o íntimo assumem outra significação e nos fazem entender que a palavra tem história e se constitui no ir e vir que só os sujeitos podem materializar.

No caso da SD9, a história contada por esse sujeito-aluno na LE pode ser a sua história de vida na LM. Neste caso, a mobilização subjetiva do sujeito-aluno dá acesso aos processos identificatórios, por meio daquilo que já é constitutivo desse sujeito, que é a sua LM. Portanto, o maior patrimônio desses sujeitos-alunos é a inscrição na linguagem e seus conhecimentos institucionais. O sujeito inscreve-se na língua (aqui e LE é a representação da língua outra ou do Outro/outro) e a remissão explícita a esse patrimônio tem o “efeito de diminuir a tensão típica do contato com a LE” (REVUZ, 1998, p. 215), neste caso o inglês, em razão do funcionamento de ferramentas que se revelam nesse confronto, decorrentes do esforço por dispensar o recurso à LM, fazendo com que o processo de descoberta da LE seja mais fluido.

Na SD10 o sujeito-aluno é sensibilizado para o discurso da LE, refletindo sobre a outra-língua-cultura, discriminando diferenças e empreendendo o trabalho próprio de produção de efeitos de sentido, “o que significa emergir como ‘eu’ na outra discursividade, ocupar um lugar discursivo, tomar a palavra na outra língua-cultura”, conforme Serrani (1998, p. 246-247), como percebemos nos enunciados: *I am a studious pupil / I have dreams constantly*. Todavia, esse processo não pode evitar fazer o percurso, dispensando a reflexão sobre a LM. Podemos constatar em cada enunciado da SD10 essa relação, certamente após reflexão sobre a LM. E um exemplo desse funcionamento é percebido nos enunciados: *The life no stop / It is forever*. A vida não para, ela é para sempre, o que aponta para as relações de identificação desse sujeito com diferentes ordens de saberes e, conseqüentemente, para a construção de suas identidades no transcurso da vida que não para e não acaba, fazendo com que os sentidos deslizem sempre para outros. O próprio sujeito-aluno declara sonhar constantemente, possibilitando, assim, a sua filiação a outras FDs, além da FD da escola pela qual está determinado.

Ainda cabe dizer, em relação à SD9, que o sujeito-aluno, ao enunciar, produz um deslocamento da memória particular para a social, ou seja, um deslizamento do sentido familiar para o social. O menino tinha o sonho de ser jogador de futebol, mas seus pais eram contra isso; o menino rompeu paradigmas, pressionou e mudou os meios de produção; conseguiu vencer e construiu também sua família. Temos aqui duas

posições-sujeito que vão se inscrever na FD familiar: a primeira é a luta e persistência do menino, ou seja, a resistência; a segunda é a dos pais, que eram radicalmente contra a decisão do menino. Ao mesmo tempo em que ressoa essa memória histórica, esse deslocamento produz um outro efeito de sentido, ou seja, o menino resiste às determinações dos pais e, por si próprio, busca os meios de superação.

É interessante observar que o sujeito, na SD9, retorna constantemente à ilusória segurança da LM por meio da estrutura, como aponta a marca linguística *until* (até), apesar de ansiar pela almejada “liberdade” da LE, como nos mostram os enunciados: *Until one day found a beautiful woman, fell in love and married after had two children*. Neste enunciado é possível, apesar da intimidade do sujeito com a LM, perceber efeito de sentido “causado pela presença explícita do outro” (CORACINI, 2003a, p. 157), que pode ser a linda mulher (*beautiful woman*) ou os dois filhos (*two children*), provocando deslocamentos significativos.

Numa análise mais profunda, alicerçada no que Pêcheux (2006) propõe acerca dos enunciados como sendo suscetíveis de se tornarem outros e como sendo pontos de deriva possíveis que possibilitam sempre interpretação, na LE, diferentemente do que ocorre na LM, o sujeito-aluno está constantemente buscando adequar aquilo que diz ao que deseja dizer. Um exemplo desse funcionamento é percebido no enunciado *To get where he came it was very difficult* (para conseguir chegar onde ele está foi muito difícil). Compreendemos, então, como a relação estabelecida entre a LM e a LE poderá afetar a constituição da autoria na língua-alvo: “quanto maior for o sentimento de pertencimento à LE, maior poderá ser considerado o sentimento de deslocamento em relação à LM” (REVUZ, 1998, p. 227).

Entretanto, isso não acontece sem conflitos, pois o sujeito-aluno não consegue essa ruptura com a carga afetiva existente em relação à LM, mesmo que momentânea, a fim de se inscrever em outra cultura, enfim, em outra discursividade. Portanto, mesmo exercendo o domínio de algum conhecimento na LE, como no caso dos sujeitos das SDs 9 e 10, isso não implica a constituição da autoria.

Por fim, ainda nesse movimento de deslocamento com o dizer institucional, tanto na história de um menino que tinha um sonho, na SD9, como no poema *The world is different*, na SD10, a identidade desses sujeitos-alunos passa sempre pelo outro. São processos de identificação e construção das subjetividades que passam pelo olhar do outro, marcando a alteridade, o sujeito descentrado, ou seja, um eu que não se fecha em si, mas estabelece relação com o exterior que o determina. Isso foi possível constatar,

nas duas SDs (9 e 10), pelos enunciados heterogêneos resultantes de sujeitos afetados pela historicidade contraditória e pelos processos inconscientes, interceptando, dessa forma, as identificações simbólicas e imaginárias.

No funcionamento *The world is different/ the life is permanent*, bem como ao longo do poema, é possível observar a identificação simbólica pela atuação do significante e do sujeito do inconsciente; neste caso, o mundo, os sujeitos são diferentes, a vida, o divino, permanece. Todas essas manifestações do poema, embora produzidas pelo sujeito-aluno, escapam, revelando aos outros e, às vezes, ao próprio sujeito “um sentido que até então permanecera oculto” (NASIO, 1997, p. 112). Assim, como *The history is a boy who dreamed to play football and build a family* (a história do jogador de futebol), “há manifestações humanas que podem ser qualificadas de significantes”, interceptando também uma identificação simbólica pela ausência balizadora do sujeito. Nesse enunciado, o mesmo — construir uma família/ jogar futebol — também pode ser protagonizado pelo eu e por imagens (LACAN, 1998), numa identificação imaginária; por um eu imaginário (SD9, quer ser jogador ou construir uma família, ou, na SD10, por um eu que imagina e quer um mundo diferente), que só vai se identificar com imagens que lhe permitam “voltar-se sobre si mesmo e confirmar sua natureza imaginária de ser sexual” (NASIO, 1997, p. 118), possibilitando essa identificação nas duas SDs (9 e 10).

Portanto, nas duas SDs (9 e 10), podemos dizer que os sujeitos se constituem ao formular seus dizeres na outra língua, o que Serrani-Infante refere como tomar a palavra na língua outra, trazendo aquilo que neles se inscrevem na língua primeira, representada aqui pela LM, que a autora chama de “formações discursivas fundadoras”, uma base, uma estrutura trazida da LM, mas que se vê em conflito a partir do contato com a língua outra. Coracini (2003) diz que sempre haverá conflito a partir do contato com outra língua, outra cultura.<sup>148</sup> É isso que transforma/constitui os sujeitos, mesmo mantendo relação com a primeira língua, existindo aí o real da língua e impossibilitando o isolamento de uma em decorrência da outra língua, viabilizando a inscrição desses sujeitos na discursividade da língua outra.

Esta proposta (de número 3) é diferenciada das demais, por possibilitar uma concepção de língua apontada para a presença do Outro/outro, constituindo, assim, o entrelínguas, viabilizando um ensino de LE que (ex)põe o aluno ao estranhamento em relação à subjetividade, justificando o estranho, o outro, a representação “língua

---

<sup>148</sup> Conflito esse que é inerente a todo sujeito, conforme reflexão anterior.

estrangeira”, e, ainda, a compreensão dos processos de identificação dos sujeitos na sua relação com a língua. Segundo Lacan (1998), é o Outro (significante) que corresponde a uma lacuna, um traço inconsciente que é “preenchido” por um elemento da cultura do sujeito, do outro que atua na construção de sua subjetividade, sendo marcada pela alteridade entre o Outro/outro, por um processo de identificação.

Podemos dizer ainda que os sujeitos-alunos das SDs (9 e 10) constituem-se como sujeitos-autores, pois conseguem “formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações” (ORLANDI, 1996b, p. 69), ou seja, esses sujeitos passam pelo estranhamento diante da LE, das suas histórias e suas experiências na LM, de modo que são fragmentados, tornando-se dispersos e heterogêneos na sua base e, assim, constituindo-se pela linguagem, mesmo que isso seja realizado por meio de considerações relacionais.

Estaremos explicitando tais considerações no próximo item, denominado relação entre LM e LE.

### **3.3 Relação entre LM e LE**

Como podemos observar nas SDs analisadas, não é possível estabelecer paralelismos simplificadores ou determinações lineares e transparentes nas formas da aprendizagem da LE, assim como nenhum tipo específico de relação com a LM. Isso se explica pelo fato de que os sujeitos-alunos envolvidos nesse processo se situam no “entrelínguas-entreculturas” (CORACINI, 2007, p. 120), numa tentativa de compreender nesses discursos os outros que os constituem e “que deixam resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz discurso, nas histórias de vida, nas invenções de si” (CORACINI, 2007, p. 11), tornando-os complexos nessa relação, ou seja, na relação entre “línguas-entre-culturas”, considerando que o sujeito nunca está apenas numa língua ou cultura.

É esse outro que atua produzindo sentidos e que diz respeito à qualidade de todo discurso constituir e, ao mesmo tempo, ser constituído por outros discursos que “vêm questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua” (REVUZ, 1998, p. 220) e, assim, estabelecer uma complexa e estruturante “relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber”(p. 220). Desse modo, trata-se de relações complexas demais para que se possam estabelecer comparações simples e

harmoniosas entre as línguas, haja vista que o equívoco (lugar de deriva dos sentidos- o real) faz parte da língua e é inerente a todo dizer.

Na teoria psicanalítica, com o termo *lalangue* (cujo sentido tem origem na *lalação*: primeiras tentativas de fala da criança) Lacan (1998) trata do inconsciente como condição para o funcionamento da língua, haja vista sua incompletude, sua ordem do impossível. Assim, a *lalangue* é o lugar onde se mostra/ hospeda o equívoco na língua, representando a possibilidade ou impossibilidade do dizer. No caso da criança, quando ela não consegue formular seu dizer, ela fala de seu jeito; mesmo utilizando a *lalação*, geralmente é entendida, pois é no “espaço onde o desejo se espalha e o gozo se deposita” (MILNER, 1987, p. 8) que a estrutura (espaço onde a descrição e a interpretação se abrem ao novo, possibilitando sempre outros sentidos) se abre para a dimensão do equívoco, da falha. É nesse espaço que a criança se “solta” e seu desejo vem à baila.

Segundo o autor, a alíngua atua no sentido de apagar/desfazer a estrutura fechada em si, havendo sempre possibilidades de outros sentidos. Um significante remete significado a outro significante, numa relação metafórica ou metonímica e, nesse movimento, dissemina sentidos durante o tempo todo. Portanto, não há como ter uma estrutura fechada ou estar numa língua única, pois há deslizamento de sentidos sempre. Não há uma lógica pela qual é possível limitar a proliferação dos sentidos, considerando que se tem um real da língua e um real que se opõe à experiência de uma realidade social, na qual ligamos a imagem ao objeto, ou ao seu significado. E este também imprime sentidos à linguagem, levando em conta que é o Outro (que está no eu que enuncia) que concede sentidos ao significante, tornando tudo imprevisível, inesperado, aberto...

Assim, a LM tem essa especificidade de constituir o ser falante, já que só se torna falante como efeito de sua língua. Nesse sentido, a LE não terá jamais o mesmo estatuto da LM, embora a LE coloque o sujeito-aluno em contato com outras discursividades e historicidades. A LE provoca, então, efeitos de sentido em um ser que já é efeito da LM. De acordo com Milner (1987), não há como apagar este efeito, sob pena de se reduzir o falante àquilo que ele enuncia ou como suporte do calculável, do previsível. O autor salienta ainda que a figuração mais perfeita da *lalangue*, ou seja, tudo aquilo que não é representável pelo cálculo, é a LM. Assim, a *lalangue* leva a que uma língua não seja comparada a nenhuma outra, pois “o modo singular de produzir

equivocos,[...] é uma língua entre outras”(p. 15). É por meio da LM que se entra no funcionamento da *lalangue*.

Podemos observar ainda nessa relação entre LM e LE que, além de os sujeitos produzirem seus textos na LE voltando ao tema discutido em sala de aula e também escrito na LM, como no caso do primeiro bloco do recorte 2, o sujeito é constituído e determinado sempre nessa relação de alteridade. É o outro que está no seu discurso, seja a droga, seja a prostituição, a gravidez, a relação amorosa e, ainda, no segundo bloco do recorte 2, a recorrência a conflitos familiares. De acordo com Pêcheux (2006), é a presença desse discurso-outro que produz sentidos na materialidade descritível de cada sujeito, pois é nela que estão suas redes de memória e história.

Enfim, nessa relação LM e LE, a partir de um gesto de leitura dos dizeres dos sujeitos-alunos evidencia-se uma relação híbrida de ambas as línguas e o desenvolvimento da alteridade, ou seja, “é possível afirmar que os conflitos são inerentes à constituição das identidades, já que as identidades se constituem no espaço da diferença: o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo” (GRIGOLETTO, M., 2006, p. 16-17). É nesse outro que o sujeito se constitui pela heterogeneidade, o que lhe dá a ilusão de completude; que o sujeito constrói sua própria imagem de identidade, a qual “é ilusória e só existe como construção imaginária” (CORACINI, 2003b, p. 113), considerando que ele é constituído pelo inconsciente, “cuja constituição é social e ao qual não nos é dado acesso direto e imediato, a não ser por irrupções esporádicas no fio do discurso” (p. 113). Segundo a autora, o inconsciente, por ser da ordem do inacessível e de constituição do sujeito, é determinante da identidade de cada sujeito. Assim, a identidade só existe como construção imaginária, sendo possíveis apenas momentos de irrupções, de identificações no fio do discurso. Por isso, ela está sempre em processo de (trans)formação.

Podemos justificar, ao analisar as SDs com outra temática, os conflitos e tensões existenciais jamais superados na sua totalidade; são as identidades desses sujeitos atravessadas pelas manifestações inconscientes, o que Lacan (1998) chamou de “fantasia inconsciente”. Esses sintomas diversos decorrem dessas fantasias, do complexo de castração e do Édipo e do imaginário sem previsão de um “final feliz”, considerando que se propagam ao longo da vida. Um exemplo desse funcionamento é possível perceber nas SDs 9 e 10 do segundo bloco, quando o sujeito-aluno, mesmo tratando de uma temática diferente daquela que abordou no seu discurso na LM, não

consegue fugir de conflitos familiares, como a contrariedade de seus pais em relação a sua vida profissional, como podemos constatar no enunciado: *But for him to achieve this, it needed a lot of strength and determination. His parents were against that dream of being football player.* A marca linguística determinada pela conjunção *But* inscreve esse sujeito numa posição de resistência e luta por aquilo a que ele está determinado: ser jogador de futebol e construir uma família. Mas é nessa luta de posições-sujeito antagônicas que esse sujeito se constitui.

Nesse sentido, o interdiscurso faz com que o sujeito ingresse no campo do já dito, do pré- construído, com base nas posições sócio-históricas e ideológicas nas quais se encontra (de alunos de ensino médio) no contexto escolar, apresentando seus conflitos, concepções, crenças, ou seja, esses sujeitos se submetem às FDs repetindo seus saberes e anseios acerca dos problemas vivenciados na sociedade contemporânea. Mas nesse deslocamento eles vão significando e ressignificando seus dizeres a ponto de criarem deslocamentos na produção dos sentidos, ou seja, nas evidências eles também chegam à materialidade significativa de seus textos, podendo, inclusive, colocar em jogo o diferente, o novo, o imprevisível. Nesse caso, o contexto escolar, como espaço de regularidades desses sujeitos e destinado à reflexão de suas práticas identitárias no que diz respeito a sua constituição pela linguagem, é um espaço propício para refletir “que a sociedade e os indivíduos devem ser pensados como constituídos por tensões e conflitos que não serão dissipados numa sociedade ideal” (GRIGOLETTO, 2006, p. 16), justamente porque são sujeitos desejanter e também efeitos de sentido de uma história, de uma ideologia, que põem em conflito as relações entre sujeitos por mais neutras que possam (trans)parecer.

Portanto, é nas posições-sujeito antagônicas, inscritas em FDs, que estão todas as vozes, inclusive aquelas esquecidas, de uma memória discursiva, advindas de domínios sociais, históricos e ideológicos (o interdiscurso) e também do inconsciente, operando juntamente com a materialidade do dizer. Como percebemos, nesse último bloco do recorte 2, em um ou outro momento os sujeitos das SDs 9 e 10 se posicionam a partir da predominância fluida de um ou de outro domínio, assim como de um desejo que não se satisfaz completamente, mas marca as suas contradições. Temos um exemplo desse funcionamento quando o sujeito declara na LE *The world is different /The life is permanent/ We live it is excellent/ And all will be different.* Este sujeito se posiciona, marcando contradições, ou seja, ele é constituído/determinado e também constitui, determinando as FDs nesse jogo antagônico e conflitante entre as FDs e dentro de cada



uma delas. Esse sujeito joga sempre com o diferente, o desigual. O mundo é diferente (*The world is different*), mas a vida é permanente (*The life is permanent*). Quem faz o mundo? Que imaginário tem esse sujeito de mundo e de vida? Nós vivemos e tudo será diferente. (*We live it is excellent/ And all will be different*). Então, é possível deslocar sentidos sempre. Mesmo que o sujeito não perceba a ideologia e o inconsciente que existe no seu enunciar, eles estão presentes no que é enunciado, o que se mostra no funcionamento do discurso. É a determinação inconsciente que possibilita que as redes de memória e as formações ideológicas produzam sentidos no discurso.

Embora os sujeitos não se inscrevam na discursividade da LE, como podemos constatar nas análises, quando eles entram em contato com uma segunda língua, trazem aquilo que neles se inscrevem juntamente com as palavras de sua primeira língua, inclusive a ideologia da LM, o que Serrani-Infanti (1998, 1999) chama de “formações discursivas fundadoras”. Isso é possível interpretar pelas pistas nos enunciado da LE, como, por exemplo, em *The history is a boy who dreamed to play football and build a family*, no qual o sujeito se subjetiva, sintonizando seus dizeres com os da LM. A história é de um menino que sonhava jogar futebol e construir uma família. Seria essa sua cultura/experiência da LE? Não estaria esse sujeito (re)produzindo estruturas na LE, mas com a ideologia da LM? De qualquer modo, são a história e estrutura que trazemos da LM que se verão em conflito a partir do contato com outra língua.

Então, é no olhar do outro que “a experiência é mobilizadora, especialmente, pelo seu caráter contraditório: por um lado, a relação com outras línguas e culturas é uma experiência em direção ao novo mas, pelo mesmo movimento, são solicitadas as bases mais antigas da estruturação subjetiva” (SERRANI-INFANTE, 2003, p. 284-285), ou seja, o que é sedimentado na história do sujeito que é sua língua materna e o que vem do outro, causando estranhamento naquilo que está familiarizado no sujeito, juntam-se numa relação de contradição e heterogeneidade, tornando, então, uma experiência mobilizadora, conforme a autora; ou, conforme Pêcheux (1995), a contradição como produção/reprodução/transformação dos meios de produção. Para este autor, a contradição está aliada ao materialismo histórico, que orienta “o trabalho de interpretação, [...] como força histórica e política, visto que é preciso transformar, não simplesmente produzir” (SCHONS, 2005, p. 91) para que se tenham os estranhamentos aflorados cá e lá na memória que se faz discurso (CORACINI, 2007), necessários tanto no ensino-aprendizagem da LM como da LE.

Embora adquiramos a LM de modo espontâneo desde que nascemos, ilusoriamente considerada pura e transparente, ela está sempre em transformação, pois o que acontece num determinado momento da história, é diferente de um outro momento, acarretando mudanças na história e também nas formas da língua ( já que esta carrega a história), visto que o enunciado “é uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2009, p. 56) do sujeito. Portanto, é como língua viva que jamais se repete, em razão dos embates de forças das ideologias dominantes num dado momento histórico-social e que se refletem no dizer do falante pela/na superfície linguística. Muitas vezes esses embates das ideologias dominantes são filtrados/rastreados da/pela superfície linguística; por essa razão, percebe-se que a relação entre LM e LE não se apresenta sem conflito, nem de forma simples, mas é uma história de confrontos permanentes.

Assim, de acordo com Serrani (1998), os processos identificatórios são construídos pelo sujeito através de sua história na LM e, para que possa enunciar em uma LE, deve se inscrever em discursividades deste idioma. Nesse sentido, a aprendizagem de uma LE demanda do sujeito rearranjos em sua subjetividade, a começar pela sua língua, seu material fundador, porque o dizer/discurso de cada sujeito não é apenas uma reprodução de processos históricos, mas “marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: [...] na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...]de deslocamento” (PÊCHEUX, 2006, p. 56), possibilitando, além dos sentidos já existentes, o deslocamento a novas significações.

Nesse jogo de produzir sentidos novos, diferentes e inesperados é que há um desafio subjetivo para o aprendiz, que deverá se desestabilizar, desarranjando-se subjetivamente e se rearranjando em discursividade de outra língua, neste caso, o inglês (SERRANI-INFANTE, 1998). Portanto, é a dimensão da subjetividade inconsciente, o sujeito do desejo, o sujeito da psicanálise, juntamente com as determinações sócio-históricas (ideológicas), que faz romper a linearidade e homogeneidade da construção imaginária, determinando, assim, o sucesso ou o insucesso da produção na LE, pois as determinações ideológicas às quais o sujeito é submetido sofrem a mediação imaginária<sup>149</sup> aliada à dimensão simbólica. Assim, quando esse sujeito fala, representa

---

<sup>149</sup> Como vimos no primeiro capítulo, fazemos alusão à imagem que o locutor faz de si, do objeto do discurso e do interlocutor, descrito por Pêcheux (1997, p.12-23). Sem esse jogo de imagens não é possível

o que está ao seu redor e se representa (pelo discurso-outro) por imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva.

Segundo Revuz (1998), esse desafio traz profundas implicações para o sujeito uma vez que ele estará envolto, concomitantemente, com três esferas existenciais básicas na construção da subjetividade. Na primeira delas “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica” (p. 217), pois o sujeito se autoafirma, se autoriza a falar em primeira pessoa em outra língua diferente da sua, ou seja, permite-se se deslocar das certezas, mesmo que ilusórias, quanta à sua capacidade de, efetivamente, discursivizar na LM e lançar-se ao outro, às outras FDs, de uma outra língua, um lugar<sup>150</sup> desconhecido, o lugar do outro, trazendo consigo a bagagem da língua materna na sua “maneira de abordar a língua estrangeira” (p. 217).

Outra esfera existencial é o trabalho do corpo, os sons, as formas de pronunciar a LE e, ainda, a dimensão cognitiva, mental, que possibilita “um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 1998, p. 217). Porém, dificilmente são levadas em consideração essas três dimensões no ensino-aprendizagem de línguas, o que talvez justifique o “insucesso” de muitos aprendizes. Podemos constatar nas SDs analisadas que os sujeitos-alunos escrevem, produzem seus textos na LE, mas não se inscrevem de modo a discursivizar seus dizeres. Mesmo escrevendo na terceira pessoa na LE, como a história do sujeito que queria ser jogador de futebol no último bloco do recorte 2, o sujeito fica “preso” à estrutura dessa língua, ou seja, não é fácil para ele deslizar para novos sentidos, para novas significações na LE, se não conseguir “transferir” sua condição de sujeito do desejo e do inconsciente para o outro, para o estranho, para a outra língua.

Acontece também em razão da cultura ocidental, na qual o que mais interessa é o ser humano ter consciência (quando não se fala em consciência crítica) de tudo, pois, como ser diferente do animal, teria ele “consciência de si e do mundo que o cerca” (CORACINI, 2003b, p. 272), possibilitando-lhe, assim, autonomia, independência e até maturidade para “alcançar a perfeição” (p. 272). Por isso, a sociedade e a família delegaram “à escola a tarefa de ensinar, o que pressupõe conscientizar” (p. 272), o que nos leva a pensar, segundo essa visão, o processo de ensinar-aprender constituído de

---

qualquer antecipação e elas(imagens) se assentam na história individual e coletiva, na ideologia e nas práticas sociais.

<sup>150</sup> A noção de lugar aqui, conforme Pêcheux(1995).

processos meramente conscientes, o que justificaria essa “intenção” do autor ao escrever como se estivesse nele o controle dos sentidos. “Se assim não fosse, como explicar o grande sucesso das metodologias às quais subjaz a noção de sujeito racional, capaz de, [...] progredir em direção a uma maior consciência, a uma maior liberdade?” (CORACINI, 2003b, p. 272-273). E também por que inúmeros profissionais que utilizam sofisticadas metodologias não conseguem expor seus alunos aos estranhamentos necessários à aprendizagem?

Para Krashen (1982, apud CORACINI, 2003b), a diferença entre aprendizagem e aquisição é que “a primeira é consciente, enquanto a segunda é inconsciente; por isso, aprende-se uma LE, mas se adquire a LM” (p. 273). Portanto, seguindo esse raciocínio, podemos dizer que a LM é adquirida inconscientemente desde o nascimento e, por essa razão, seria considerada menos conflituosa e com maior sucesso na aprendizagem? Por essa razão, a LE que se aprende na escola e ao longo da vida seria um processo consciente, com maior controle e vigilância (FOUCAULT, 1979) e, por isso, com menos sucesso? Mas se o equívoco é condição de toda língua, não estaria presente também na LE? Como, então, considerá-la um processo consciente?

Respostas, talvez, não tenhamos, mas caminhos podem ser apontados no funcionamento discursivo. A relação com a LM é inevitável. O sujeito traz para dentro do discurso da LE, mesmo que de forma inconsciente, a sua história da LM. Isso nos faz pensar que a língua outra não tem história nem sujeitos? E, ainda, que aprender é um processo consciente? Como construir essas representações de língua, e também de aprendizagem, considerando esse processo consciente? Vamos, então, refletir a respeito da constituição identitária desses sujeitos-alunos, considerando também que eles não têm a LE, representada aqui pela língua inglesa, inscrita exclusivamente no campo da linguagem.

O processo ensino-aprendizagem de línguas exige uma noção de discurso que “coloca em cena elementos incompatíveis com a concepção de leitura como processo exclusivamente *botton-up* ou *top-down*,<sup>151</sup> ou ainda como interação entre esses dois diferentes níveis de processamento”(GASPARINI, 2003a, p. 227), ou seja, é um processo em constante (trans)formação, que se dá por meio de práticas e discursos e não pode operar “com a ideia de que o texto contém um sentido necessário, intrínseco” (p. 227), nem como “mero suporte de significações. Nesse caso, o texto seria como que

---

<sup>151</sup> “Estratégias ascendentes e descendentes no ato de interpretação de um texto”(GASPARINI, 2003a, p.230).

o lugar onde o autor inscreve sua intenção consciente [...] resgatada no ato de interpretação textual” (p. 228). Segundo o autor, existe um paradoxo quando se trata de discurso interacionista, constituindo-se um “contra-senso teórico”, que envolve inclusive a LE, ou seja, o método interacionista implica critérios/esquemas para sua interpretação.

Segundo Gasparini (2003a), para apreender/atribuir o sentido intrínseco do texto demandam-se do seu leitor/autor esquemas “adequados”, como ser eficiente, ter boa aptidão, enfim, a intenção do autor, constituindo-se “com base em uma ilusão (o ‘essencialismo do texto’), ilusão essa que é questionada em sua própria teorização [...] de uma determinada forma de compreender o sujeito que lê um texto em língua estrangeira” (p.228-9). A crítica que o autor faz em relação à abordagem interacionista é que, nessa perspectiva, ao conceber que o autor tem uma intenção ao se inscrever no texto, ele “coloca em jogo sua consciência, ou seja, seu controle consciente em relação à expressão de sentidos” ( p. 229) ; assim, esse sujeito teria pleno controle do seu dizer.

Ao problematizar a abordagem interativa, Gasparini enfatiza que esta põe em cena uma suposta normatização, pois implicaria, segundo Kato (1985, p.51, apud GASPARINI, 2003a, 230), “o leitor ‘maduro’ [...] que faz uso ‘equilibrado’ de estratégias ascendentes e descendentes no ato de interpretação de um texto”, constituindo-se em uma homogeneização/padronização, o que não avançaria no sentido de ler ou produzir textos, considerando sujeito de linguagem, engajado no seu discurso pela história através de uma concepção de língua heterogênea e contraditória.

Gasparini (2003a), em seu percurso de abordagens de leitura, propõe a perspectiva discursiva, em LE, apontando para uma ruptura em relação à abordagem anterior<sup>152</sup> e questionando o que Coracini (1995, p.15) afirma em relação à LE acerca do ato de leitura como “produção de sentidos historicamente determinada, ou seja, como um ‘processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido” (p. 230). A partir desse trecho de Coracini, indaga a respeito do que se configura a interpretação de textos em LE no jogo discursivo, “isto é, na rede histórica de constituição de sentido. Não é o texto que determina a interpretação, mas sim o sujeito em sua constituição histórica” (p. 230). Nesse caso, o efeito ideológico apaga as condições de produção, produzindo “a ilusão do sentido incutido na letra” (p. 231), ou seja, o texto como uma significação intrínseca.

---

<sup>152</sup> Abordagem interacionista de que trata o autor.

São interessantes essas considerações de Gasparini para que compreendamos os diferentes imaginários que atuam na constituição de sujeitos e de discursos e, também, que a ideologia não é somente da ordem do imaginário. Contudo, precisamos entender que o imaginário<sup>153</sup> está em todo discurso, seja ideológico, seja fantasmático, mas de qualquer forma em relação ao sujeito. O imaginário ocorre como a ilusão de um efeito ideológico ou os sintomas de que fala Lacan (1998), como constatação de um outro nível de nosso psique.<sup>154</sup> Nesse sentido, o jogo discursivo “põe em cena o fato de que o sujeito não possui nenhuma ‘clareza de ideias’ sobre os sentidos que produz, uma vez que é na historicidade do interdiscurso que os sentidos se constituem.[...] Só o sujeito pode conferir sentido à materialidade do texto” (GASPARINI, 2003a, p.232).

A inquietação de Gasparini (2003a) consiste, agora, na relação materialidade x interpretação. O autor, referindo-se a Eco (1992)<sup>155</sup>, afirma que “a interpretação é discursivamente determinada, mas ela se refere a uma materialidade linguística que, se por um lado não possui um significado, por outro não deixa de exercer efeitos na produção de sentidos do leitor” (p. 232). A produção dos sentidos depende do que é rastreado da/na superfície linguística de um determinado momento histórico, o que significa dizer que para interpretar é necessário dispor das duas materialidades: a linguística e a histórica, haja vista a inscrição do sujeito de linguagem, na língua e na história.

Nesse percurso, o autor percebe que o “objeto a ser interpretado”, mencionado por Eco (1992), representa a “evidência material”, “ou seja, a materialidade significativa do texto” (p. 232), e passa a problematizar a materialidade que “não é materna”, isto é, ele se indaga se a interpretação em LM teria alguma especificidade em relação ao que Coracini (2007) trata de língua estranha, língua do outro. Apesar disso, Gasparini questiona a questão da historicidade na interpretação, considerando que “não exerce seus efeitos sem que acontecimentos imprevisíveis e aleatórios irrompam” (2003a, p. 233), já que a historicidade é o lugar de “irrupção do novo e do imprevisível, lugar onde o sujeito desponta em sua singularidade, para além da configuração histórica da significação”, não deixando de irromper acontecimentos inesperados pelo sujeito.

---

<sup>153</sup> Conforme reflexão anterior.

<sup>154</sup> Como se os sintomas, em um desses níveis, reprimido, resistisse à imersão. É o nível que podemos entender como o que é da ficção ou não ficção; distinguir linearmente o que é realidade do que é ficção-eis aí o fantasma.

<sup>155</sup> Segundo Eco (1992, p. 28), “dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter uma final feliz [...] as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (GASPARINI, 2003a, p. 232).

Dessa forma, “colocando em jogo o novo e imprevisível, a produção do sujeito em atos de interpretação pode se apresentar como contradição em relação à configuração do sentido na trama histórica” (GASPARINI, 2003a, p. 233). A partir desse deslocamento, o autor traz as contribuições de Pêcheux (2006) para referir-se ao discurso não somente como repetição de sentidos e retomadas de posições pela história, mas como produção do novo, do inusitado. Afirma que, com a obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux “elabora uma noção de estrutura compatível com a teoria psicanalítica. Essa noção elaborada tardiamente por Pêcheux, [...] comportaria necessariamente um lugar para o furo, para o real assim como elaborado por Jacques Lacan”<sup>156</sup>. Portanto, ao romper com a linearidade do imaginário discursivo e, assim, ao colocar em jogo sentidos novos, “o sujeito se constitui como sujeito inconsciente, sujeito de desejo, sujeito que não se reduz às determinações ideológicas do discurso” (GASPARINI, 2003a, p. 234). O autor conclui suas considerações a respeito da leitura e interpretação de textos em LE dizendo que, ao se colocar algo do inesperado, de novo, não somente pelas determinações históricas de sentidos, mas pelos processos inconscientes o autor/ leitor atualiza, ou (re)atualiza, sua forma de sujeito inconsciente e desejante.

Voltamos, agora, ao nosso questionamento inicial. Embora o autor busque a homogeneidade através da unidade no que formula, faz o real irromper e na linearidade do dizer desconstrói a representação de uma língua homogênea, como pudemos constatar no funcionamento *The world is the Love / Because this move us/ And all Will be different* (O mundo é o amor / por isso, nos move, muda/ E tudo será diferente), que ocorre porque estamos diante de um equívoco que emerge dos processos inconscientes. Podemos observar na estrutura o furo, pela falta constitutiva que o sujeito busca constantemente, *no amor* — o objeto faltoso — , funcionando como motor de sua existência.

O sujeito é marcado por essa falta, e isso também o constitui. Pensando assim, a construção da representação de aprendizagem não se dá por um processo consciente. O sujeito de linguagem, afetado, ao mesmo tempo, pelo equívoco, via linguagem, pela ideologia e pelos processos inconscientes, como constatamos no funcionamento acima, e nos demais enunciados dessas SDs, é um ser sempre em falta/faltoso. Não pode nos afirmar de modo consciente que o mundo é o amor e que por ele tudo se transforma,

---

<sup>156</sup> “Real em Lacan se refere aquilo que escapa à apreensão pela língua [...] engendra o jogo significante que constitui o sujeito e o sentido”. (GASPARINI, 2003a, p.235).

inclusive o sujeito. Seria o amor o objeto *a*? “Na medida em que o objeto *a* faz em alguma parte – e com um ponto de partida, um só, o do macho – o papel do que vem em lugar do parceiro que falta, é que se constitui o que costumamos ver surgir também no lugar do real, isto é, a fantasia” (LACAN, 1985, p. 85-86), ou seja, o *objeto a*, como algo faltoso, estranho que o sujeito busca reencontrar a qualquer preço.

O amor está no lugar do Outro. A identificação sexual, representada na prática analítica pelo objeto *a*, dessa forma, rompe com a linearidade de um imaginário discursivo<sup>157</sup> ao remeter a uma experiência de estranhamento, criando representações, atos transgressores, como foi possível interpretar no funcionamento *And all Will be different*. Esse sujeito, ao mesmo tempo em que constrói o discurso, identifica-se com um mundo diferente, de construção de sua subjetividade, da representação de aprender línguas, enfim, um dizer que o sujeito não domina, mas que pela multiplicidade de sentidos o constitui, o transforma. Atravessar esse objeto é ser por ele atravessado, como um sintoma que impede a plena imersão na realidade cotidiana. Portanto, na LE foi constatada a presença do Outro, interferindo não só no imaginário acerca do ensino-aprendizagem de línguas, mas como sujeito desejante, sonhador, transformador, marcado pela falta, constituindo(se).

Retomemos aqui o constatado nas SDs 6, 7 e 8, a partir de nossa inquietação a respeito do imbricamento que as representações língua materna e língua estrangeira implicam. Apoiamo-nos na leitura de Milner (1987) de que “língua é o que suporta a alíngua enquanto ela é não-toda” (p. 19), ou seja, a língua é da ordem da incompletude, da não-totalidade, mas “como é a língua?” (p. 18), existindo uma disjunção na própria noção/representação dos termos LM/LE. “Por que a fechamos na discursividade do que seja materna ou estrangeira?” (SCHERER, 2007a, p. 348), considerando que estamos sempre no entrelínguas, uma língua atravessada pela heterogeneidade que a constitui. Desse modo, “cada vez que nós procuramos essa especificidade, nós estamos nos condenando a nos inscrever em um processo de valorização/desvalorização” (SCHERER, 2007a, p. 348). Segundo a autora, não há como especificar o ensino desta ou daquela língua sob pena de não expor o outro – sujeito aluno – à experiência de estranhamento; inscrevendo o professor numa perspectiva reducionista na qual constrói a representação de língua homogênea, unívoca, emergindo desejos recalcados e de controle. Para que se estabeleça a interlocução é preciso discriminar contrastes, expor o

---

<sup>157</sup> De acordo com as reflexões de Gasparini, (2003a).



outro à opacidade, tendo como consequência os efeitos de sentido necessários à aprendizagem de línguas.

Acreditamos que aprender uma língua não é muito simples porque a língua “não é em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’, que o encontro com uma outra é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas [...]. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, [...] traz consigo uma longa história com *sua* língua” (REVUZ, 1998, p. 217). Assim, compreendemos que o processo de ensinar e aprender não é um ato sem falhas, premeditado e consciente, de sujeitos colocados como origem única de seus dizeres, mas de sujeitos como efeitos do significante, daquilo que os representa, fugindo ao seu controle. Exige-se, então, uma visão mais transformadora, um entendimento de que, “se a língua é lugar do equívoco e se o sujeito é múltiplo, cindido, inconsciente, não é possível falar de autonomia e de consciência como ideais a serem perseguidos sem incorrer em falácias e engodos” (CORACINI, 2003b, p. 282), sob pena de viver sempre (re)produzindo estruturas e verdades, sem conseguir discursivizar, ou ser falante da língua outra.

A constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de línguas a partir da heterogeneidade que constitui o entrelínguas “nos coloca em estado de reflexão” (ORLANDI, 2005, p.9), no qual os processos inconscientes, históricos e ideológicos funcionam rompendo a linearidade e homogeneidade da construção imaginária, permitiu-nos “ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (p. 9). Propicia-se, assim, a dimensão do equívoco como lugar de deriva, do real que faz furo e, com ele, outras possibilidades de sentidos no tratamento da LM, representada neste estudo pela língua portuguesa e com o outro/Outro que constitui este, desconstruindo, dessa forma, a representação de língua homogênea, transparente, e colocando em cena o jogo do desejo, do saber, do sabor, da aprendizagem de línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo o estudo da língua(gem) e processos identificatórios no ensino-aprendizagem de línguas. É um tema bastante complexo, mas, ao mesmo tempo, instigante, o que justifica nossa inquietação em tentar fazer um desfecho para algo que não tem desfecho, que está sempre em aberto, em falta, pois falar do discurso é falar de algo da ordem do inconsciente, da incompletude, de uma língua que tem um real que a torna incomparável. A execução deste trabalho pautou-se pelos questionamentos explicitados na introdução e seguiu um roteiro que compreende, além do referencial teórico que dá sustentação ao estudo, os procedimentos metodológicos que direcionam as análises e as condições para que se observe a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades da língua, compreendendo, desse modo, o imbricamento que é posto à heterogeneidade constitutiva dos discursos, tanto no que se refere à sua LM, a qual, neste estudo, é representada pela língua portuguesa, como à LE, representada pela língua inglesa.

É importante que se problematize o uso das expressões LM e LE, que, normalmente, têm sido trabalhadas de forma reducionista na sala de aula, uma vez que está em jogo a constituição da subjetividade e, nesta, incita/interfere não só o imaginário acerca do ensino-aprendizagem de línguas, mas também os processos identificatórios dos sujeitos envolvidos nesse processo. Em decorrência disso, é necessário uma concepção de língua que questione a unicidade da língua, considerando que para muitos sujeitos a língua portuguesa — a qual é representada neste estudo — não corresponde à LM. Por essa razão, o ensino-aprendizagem de línguas implica/exige um olhar especial à noção perpassada pela heterogeneidade, pela presença do outro/Outro, constituindo o entrelínguas.

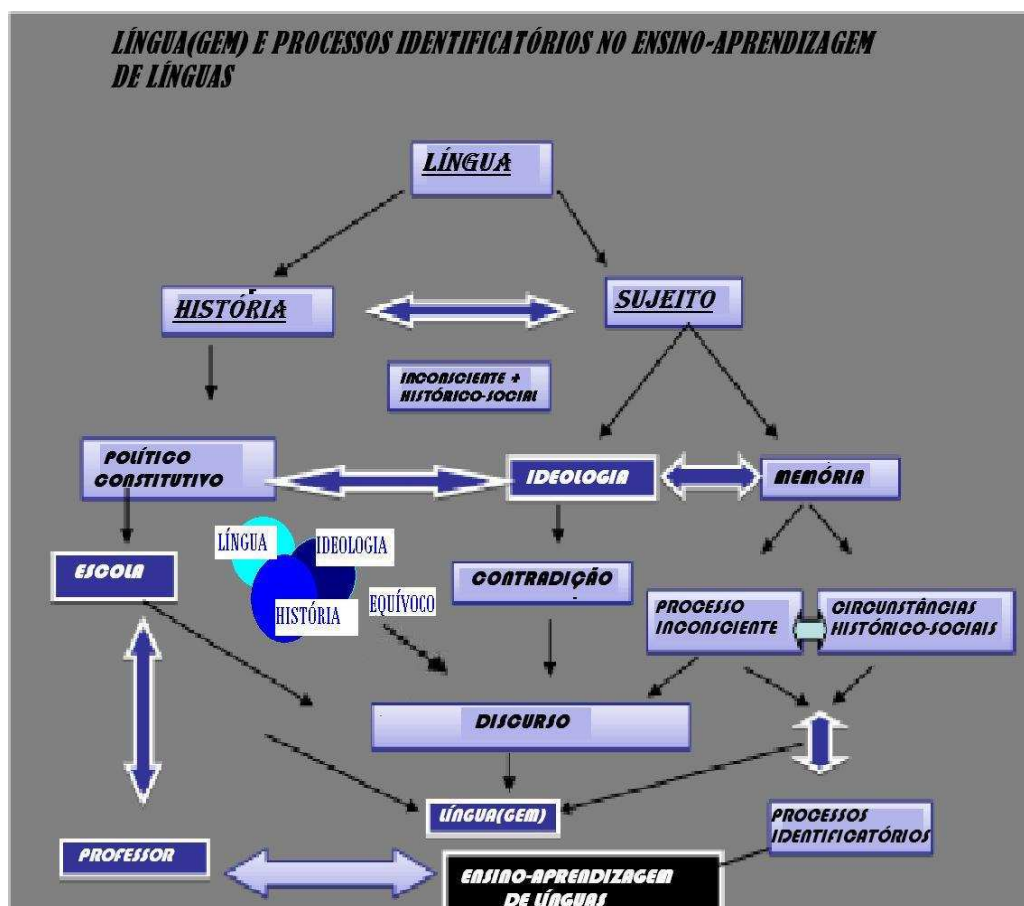
Diante dessa complexidade, optamos pelo estudo da língua(gem) e processos identificatórios no ensino-aprendizagem de línguas, os quais são resultantes da identidade inacabada e movente dos sujeitos-alunos. Também porque falar de língua e identificações é tratar da problemática contraditória que esses conceitos implicam, considerando que tanto a língua dita materna como a língua estrangeira operam com o

equivoco e com a identidade instável, não sendo possível conceber literalidade quando se trata de movimentos de interpretação e descrição de um enunciado e, em decorrência, de processos identificatórios produzidos pelos sujeitos. Nesse sentido, as diferentes abordagens discursivas de ensino-aprendizagem de línguas mostram que esse processo é muito mais inconsciente do que consciente, não se tendo como estabelecer uma relação de correspondência entre as duas línguas, embora estejamos sempre relacionando a LE à LM.

Procuramos, então, abordar o assunto sob diversas perspectivas, elaborando um amplo campo teórico, que nos permitisse evidenciar uma concepção de língua, e, conseqüentemente, de linguagem, diferenciada daquela tradicional e que desse sustentação aos processos inconscientes, sócio-históricos e ideológicos nos quais os sujeitos-alunos, também inconscientes e desejantes, históricos e ideológicos, estão inseridos, tanto para a execução das análises deste trabalho, como para contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas. Este requer não apenas aspectos cognitivos e construção de habilidades e competências, mas a dimensão da subjetividade, predominantemente inconsciente, ligada às identificações do sujeito que possibilitam a construção de suas representações identitárias a partir de sua relação com a língua e a história. A língua é exposta à falha, porque tem um real que a sustenta – real da língua e real da história –, remetendo a um sujeito disperso, dividido e desejante, tendo o inconsciente, via psicanálise, e a ideologia, pelo campo da Análise do Discurso, como ponto de referência teórica.

Então, foi possível neste trabalho, por meio dos processos identificatórios, constatar a entrada do equivoco, do que falta na língua, articulando, para isso, as categorias imaginário, simbólico e real. O estudo permitiu-nos sair das instâncias lógicas do terreno da realidade estabilizada, para que pudéssemos entender os equívocos e os processos inconscientes nos quais se encontra a língua em que os sujeitos-alunos, sujeitos de linguagem, produzem seus dizeres. Dessa forma, pode-se compreender como eles se inscrevem nas discursividades das duas línguas — marcamos no plural, não com a intenção de dividi-las, mas de pensar em uma noção de língua como sustentação da heterogeneidade constitutiva do discurso — ao trazerem para seus discursos a força do inconsciente, o Outro, que atribui sentido(s) ao significante, ou seja, ao trazer uma memória discursiva por meio de uma rede de filiações de sentidos.

Desse modo, elaborou-se um quadro para sintetizar os conceitos mobilizados nos processos de identificação dos sujeitos, determinados na relação da ideologia com o inconsciente por meio da linguagem. Vejamos:



Quadro 1

Na análise das dez SDs que fazem parte do *corpus* deste texto, pudemos evidenciar, a partir de cada bloco, cada um com sua especificidade, uma escrita atrelada ao modo como foram encaminhadas as propostas pelos professores. Isso nos levou a refletir acerca da (não)contribuição da metodologia empregada em sala de aula pelo professor ao ocupar uma posição de sujeito inscrita na FD escola — espaço de múltiplos saberes, de construção de práticas e discursos —, portanto, de uma escrita marcada pelos processos de subjetivação dos diferentes sujeitos nela afetados.

Nesse sentido, os processos identificatórios produzidos pelos sujeitos-alunos a partir de uma memória afetada pelo histórico, ideológico e imaginário, ou seja, pelos processos inconscientes e pela história, apontaram para uma prática de escrita

determinada pelo método utilizado pelo professor em sala de aula. Na primeira proposta, o professor, com uma metodologia estabelecida anteriormente, na qual propõe uma discussão sobre algumas temáticas (anexadas ao final deste estudo) em aula, solicita uma escrita a partir disso e, ainda, chama a atenção dos alunos em relação à organização do texto (número de linhas e título), apontando para um ensino-aprendizagem no qual predomina a verdade disseminada pela autoridade do professor, freando, desse modo, o posicionamento dos sujeitos-alunos e, conseqüentemente, limitando suas subjetividades.

Na segunda proposta foi possível constatar, pelos gestos de interpretação contraditórios, oriundos, provavelmente, da maneira como foi encaminhada a prática de escrita, movimentos de identificações pelas redes de significantes às quais os sujeitos-alunos se filiaram ao se inscreverem e inscreverem o outro no discurso, (re)configurando, assim, suas subjetividades. As conseqüências do jogo de antagonismos produzido pelo sujeito-aluno da DS4, ou a ironia nos versos do sujeito-aluno da SD5, enfim, toda fantasia causada pelos seus atos contribuiu para a irrupção do Real, para a prática da escrita, constituindo os sujeitos e seus discursos, na medida em que ficaram “livres” de determinações e, com isso, inscreveram seus dizeres na discursividade da língua, apesar das regularidades asseguradas nos discursos dos sujeitos-alunos pela atuação do poder controlador da instituição escola.

Na terceira proposta analisamos cinco SDs, as quais estão organizadas no recorte dois, correspondente à LE, do *corpus* deste trabalho. As SDs 6, 7 e 8, (da LE) foram produzidas, respectivamente, pelos sujeitos-alunos das SDs 1, 2 e 3, da LM. Assim, nas SDs 6, 7 e 8, escritas na língua outra, língua do outro, também justificando outra voz presente nesses dizeres, representada pela língua estrangeira, pudemos constatar alguns deslocamentos, mas implicando uma qualificação na subjetividade referente à língua materna, isto é, relacionando linearmente à LM. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de esses sujeitos terem preferido escrever na LE, recorrendo à mesma temática da escrita da LM, ou seja, os sujeitos-alunos, ao produzirem seus textos determinados pelo lugar institucional — a escola —, escreveram a partir de temas já discutidos em aula da LM, ocupando, portanto, uma posição sujeito inscrita numa FD homogênea, fechada, a sala de aula, mais especificamente, aquela em que foram produzidos os textos. Embora a sala de aula seja um espaço determinado ideologicamente, nela existem sujeitos desejanter, o que significa que há possibilidades de enfrentamentos nessa FD; é possível muitos conflitos que possam ser gerados a partir de posições antagônicas nela

existentes. Porém, mesmo que a sala de aula pudesse representar um espaço de múltiplos sentidos, foi abafado, nesse caso, pelo método utilizado.

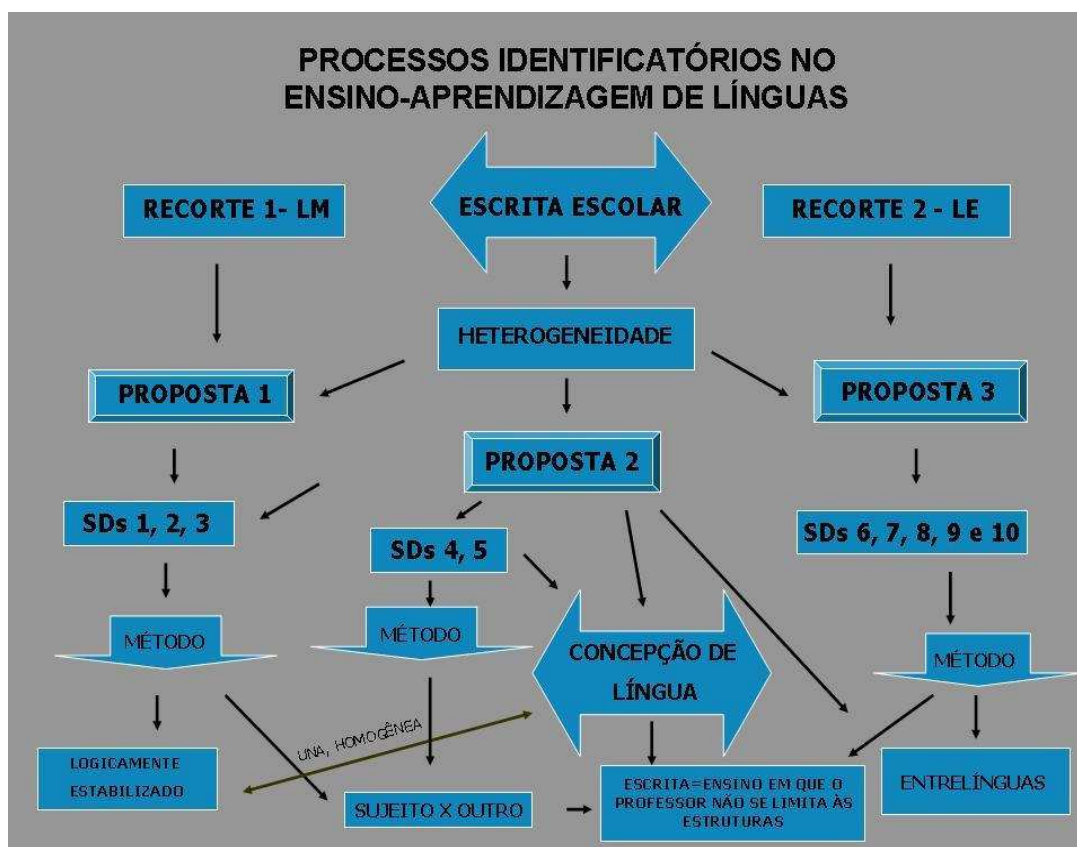
No entanto, é importante ressaltar ainda, em relação às SDs 6, 7 e 8, que, apesar de estarem diante de uma proposta de escrita, remetendo ao outro, ao estranhamento, trazendo a historicidade, em uma oportunidade, de ser sujeito da outra língua, a opção/determinação foi pela recorrência à mesma temática da LM. Provavelmente, no imaginário desses sujeitos, deveria haver um tema, com número de linhas ou outras regras preexistentes acerca do que escrever, como uma regularidade, considerando as condições de produção do texto escrito anteriormente na LM. Isso é possível ser colocado em função do questionamento surgido na aula de LE antes de produzirem seus textos, em relação ao assunto a ser abordado e ao “tamanho” do texto. Mas, de qualquer forma, esses enunciados produziram efeitos de sentidos. Na regularidade, no mesmo, foi possível deslizamento de sentidos, já que a materialidade é diferente e, nesse sentido, as condições de produção diferem, resultando em outros sentidos.

As SDs 9 e 10, também relativas à LE, correspondentes ao último bloco, foram produzidas de forma um tanto diferente. Foi possível perceber deslocamentos de sentidos nessa escrita, apontando para identificações, marcadas pela transformação, pela falta, como sujeito desejante, portanto, incompleto. Esse deslizamento de sentidos ocorreu pela repetição, a história do menino que queria ser jogador de futebol e construir uma família, neste caso, essa identificação seria da ordem do imaginário e do simbólico na medida em que as representações são construídas na relação entre significantes. Há desejos que são provenientes da identificação do sujeito com o outro, seja com o jogador de futebol, seja com a família, ocorrendo produção de sentidos.

Sempre vai existir algo da subjetividade que não se consegue representar, como percebemos nos funcionamentos *The life no stop/ It is forever*. Nessa vida que não para, algo da subjetividade desse sujeito não se pode representar. Existe um real nesses dizeres, impossibilitando tudo dizer, representado pelo desejo inconsciente e pelas fantasias, justificando seus sonhos no funcionamento *I have dreams constantly*. Dessa forma, mesmo na língua estranha, são possíveis identificações, criando espaço de transformações e mudando, conseqüentemente, a subjetividade, pois há movimento na constituição dos sentidos, já que estes não se fecham, estão sempre por acontecer; não há a existência de um sentido primeiro, mas a disseminação de sentidos que estão atrelados às condições de produção do discurso, tendo em vista a dimensão da

opacidade, da não-transparência, da falta, possibilitando sempre outras leituras, outras interpretações.

Antes de encerrar, gostaríamos de deixar para o leitor o segundo quadro-síntese elaborado por nós para representar as análises das dez SDs que formam o *corpus* deste trabalho. Observemos abaixo:



**Quadro 2**

Cada vez mais estamos tentando descobrir fronteiras, delimitar o que não tem limite, saciar o que é impossível, o desejo, mas não há objeto que supra a falta constitutiva do sujeito desejante. Por esta razão, Lacan (1998) refere-se às fantasias do sujeito e seus desejos, porque não existe o que possa satisfazer a um desejo, e isto está ligado à história do sujeito, que encontra morada na linguagem, a qual carrega o simbólico, a falta, a língua, que, por sua vez está submetida à equivocidade e aos processos inconscientes. Portanto, os sujeitos-alunos assujeitados pela ideologia e desejantes via inconsciente produziram seus textos a partir de propostas de escrita que tanto nos remeteram à experiência de estranhamento como frearam suas subjetividades, dificultando suas inscrições nas discursividades da língua.

Remetendo ao nosso *corpus*, podemos dizer que há muitos objetos perdidos no real, no qual não existe objeto que supra algo que é objeto de desejo, a língua. A fantasia remete ao saber, porque, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito, é por ele produzida, possibilitando sua formação. É no fantasma da língua mãe — seu real—, representando o fluxo da vida em oposição à metáfora paterna que surge o saber. Relacionando-o às SDs, podemos concluir que muitos foram os saberes mobilizados pelos sujeitos-alunos na construção de seus textos e, nestes, o fantasma de seu objeto, não existindo objeto que supra esse desejo, considerando que na língua algo falta sempre, porque nela está inscrito o sujeito desejante, que constrói(se) na língua(gem).

Como poderíamos atribuir limites ao saber línguas, mais especificamente, ao processo ensino-aprendizagem de línguas, se saber é sabor, portanto, objeto causador do desejo. Então, nunca poderá ser saciado completamente esse desejo, já que é da ordem do não alcançável, do não simbolizável, da não totalidade. Seguindo o pensamento de Andrade (2009), que trata da imbricação do desejo e necessidade, relacionando-os à demanda, podemos pensar a partir dessa tríade da autora que, no processo ensino-aprendizagem de línguas, temos a língua como objeto de desejo, o sujeito como demanda e, no plano da linguagem (simbólico), a falta, a qual se encontra na língua pela equivocidade e no sujeito enquanto ser- em falta. Assim, o que o professor propõe ao aluno nunca vai satisfazê-lo por completo, pois, como um ser de linguagem, ele se faz sujeito pela linguagem; esta, assim como pode constituí-lo também pode limitá-lo. A necessidade de aprender línguas muitas vezes é exigida socialmente. Por essa razão, a autora refere-se como demanda, o sujeito-aluno, o que implica uma regra para suprir a falta da sociedade e, ainda, a necessidade, numa sociedade como a nossa, é articulada à historicidade do sujeito, implicando uma escolha realizada pelo sujeito-aluno.

No caso das propostas de escrita apresentadas aos sujeito-alunos, podem constituí-los enquanto sujeitos ou, ainda, freá-los, podá-los, dependendo da meta estabelecida, ou seja, que método estaria cada professor utilizando ao encaminhar tal proposição e, em decorrência, que concepção esse professor tem de língua e, em função desta, o ensino de língua tal como se apresenta. Assim, entendemos que “a língua é outra coisa: diferente da linguagem, ela não se assenta sobre a existência como tal, mas sobre a modalidade de existência [...] por que a língua é como ela é e não diferente?” (MILNER, 1987, p. 18), o que supõe perguntar: “como é a língua?” (p. 18).

Portanto, nas propostas apresentadas ficou claro que meta o professor estabeleceu ao propor esta ou aquela escrita, diante de uma concepção de língua que



aponta para a eficácia ou não do ensino-aprendizagem, o que pode ter contribuído para que alguns alunos se inscrevessem no seu discurso e, em outros casos, ocorreu a tentativa de discursivizar na língua outra, dificultada, em razão do método empregado pelo professor.

Contudo, foi possível constatar efeitos de sentido revelando a inscrição dos sujeitos nas discursividades da língua, justificando assim os estranhamentos provocados nas SDs analisadas, todas implicando outros sentidos, outras interpretações, outras leituras, outros olhares, por parte do analista. No tratamento de qualquer língua é impossível sentir-se confortável. Quando pensamos estar numa língua, estamos imersos em muitas; por essa razão, somos exilados em nossa própria casa, seja pelo que herdamos desde o nascimento, seja pelo que nos é oferecido/imposto pela força dos embates ideológicos a que estamos permanentemente submetidos.

Por essa razão, sempre haverá conflitos, instabilidades, enfrentamentos; por isso, não é possível enunciar por meio de uma única língua, como se tudo fosse passível de desafios; lidar com a língua (seja ela materna ou estrangeira) fosse algo do consciente, do controle e domínio do sujeito. Lidar com a língua implica inquietações, tensão permanente, pois se trabalha nas zonas de fronteiras e, para que tenhamos processos identificatórios tanto na LM como na LE é preciso expor o aluno a uma experiência de estranhamento, à opacidade dos sentidos, à dimensão da subjetividade, propondo construções, desafios e, com esses, possibilidades.

Todas essas afirmações, fruto de nossas análises, nos possibilitam, finalmente, entender e trabalhar a língua em sua opacidade, considerando a heterogeneidade vinculada ao momento histórico-social. Somos confrontados com o estranho durante o tempo todo; o outro, aquele que faz parte de nós, à medida que novos sentidos irrompem, e do qual também somos parte. Portanto, estamos constantemente, na moradia do outro, sendo impossível viver sem contradições, sem dispersões, sem o outro. Precisamos compreender que toda essa história/memória dos sujeitos é carregada pela língua e, nesse sentido, a língua é viva, tem memória, tem sujeitos, tem história e, conseqüentemente, é constituída por uma multiplicidade de sentidos. Parece consenso isso, mas precisa ser construído, entendido.

Pensamos, assim, que as análises viabilizaram reflexões e encaminhamento de respostas para os questionamentos colocados no início desta pesquisa: como o sujeito-aluno se inscreve e como inscreve o outro no discurso? Há imbricação da língua portuguesa na aprendizagem da língua inglesa? Existem regularidades que percorrem os

discursos e, então, como se dá a inscrição dos sujeitos-alunos nas discursividades da LM e LE, na medida em que os sujeitos-alunos desiguais e contraditórios produziram seus discursos determinados ideologicamente e como seres de linguagem que a constituem, ao mesmo tempo em que são por ela constituídos, são desejanter, construindo identificações durante o tempo todo, quebrando paradigmas/barreiras. As regularidades percorrem os discursos e se apresentam de diversas formas, seja pela repetição, seja pela determinação ideológica; de qualquer forma há deslize de sentidos. Foi possível pela análise das dez SDs constatar a inscrição do sujeito e do outro nas discursividades da língua, considerando o entrelínguas no qual habita o sujeito.

Acreditamos que ter trabalhado a língua, linguagem e os processos identificatórios no ensino-aprendizagem de línguas na ótica da Análise do Discurso e teoria psicanalítica, pela releitura que Lacan empreende da obra de Freud, foi uma das contribuições não só para nós pesquisadores, mas para qualquer pessoa com interesse nesse assunto. Ainda cabe dizer que o assunto abordado é impossível de ser esgotado. Trata-se de discurso, do Outro/outro, do jogo que produz “o *deus-ser-* o *deuzer* – o *dizer*” (LACAN, 1985, p. 62). Nesse sentido, “enquanto se disser alguma coisa”, algo escapará sempre, pois esse dizer é materializado na língua via história, com possibilidade de deslizamentos, modificações, transformações constantes.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, J. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. Campinas: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Evangelista & Castro (Org). 2 ed. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Posições- I* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

ANDRADE, E.R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: algumas reflexões sobre o que também está em jogo nesse processo*. Belo Horizonte, 2009, 9, n. 1, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Enunciação e metaenunciação – heterogeneidades enunciativas e problemáticas do sujeito*. In.: \_\_\_\_ Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Unicamp, n.19 p. 25-42, 1990.

BALBO, G. *O Real*. In: *Dicionário de Psicanálise: FREUD ; LACAN, 2/ Prefácio de Roland Chemama; [tradutores Dulcinéa de Andrade Lima Araújo... et al.] -2ª ed. [ver. e amp.]*. – Salvador, BA : Ágalma, 2004.

BOLOGNINI, Z.C. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, Mª José (Org.) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. - Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

CORACINI, M.J.R.F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo*. Tradução de Maria José Coracini. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: Impacto das novas tecnologias de comunicação*. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, M. José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. In: CORACINI, M. José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

\_\_\_\_\_. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. In: CORACINI, M. José (Org.). 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, 1999. p. 167-175.

COURTINE, Jean-Jacques. A estranha memória da análise do discurso. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 25-32.

\_\_\_\_\_. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. ; LEANDRO FERREIRA (Org). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Editora Sagra Luzzatto. 1999. (Coleção Ensaaios, 12)

DELLAVAN, J. Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

FOUCAULT, M. (1969) *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. MACHADO, R. (Org.). Rio de Janeiro: Graal, 2001, [1979].

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. De Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996, [1971].

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* S.L: Passagens, 1992.

GADET, F. ; PECHEUX, M. *A Língua inatingível*. Tradução Bethânia Mariani e Maria Elisabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GADET, F. ; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. 2 ed., Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

GASPARINI, N.E. A Interpretação de textos em língua estrangeira: *entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo*. In: CORACINI, M. José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M.R; BARONAS, R. (Org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 3 ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. 2ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, Evandra. *Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. *Desenredo* Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 2, n.2, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *O lugar discursivo do jornalista e do cientista: o imbricamento de diferentes posições-sujeito*. O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar. UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a Identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, M. José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed, Campinas, SP: Pontes, 2002.

HENRY, P *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução Maria Fausta P. de Castro; com um posfácio de Oswald Ducrot, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. A história não existe? In: ORLANDI, Eni.P (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução: Bethânia Mariani. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. ; HAD, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas: SP: Ed. da Unicamp, 1997.

INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlo: Claraluz, 2007. p. 75-88.

INDURSKY, F. O sujeito e as feridas narcísicas dos linguistas. *Gragoatá*, Niterói, RJ: Eduff, n.5, 1998.

\_\_\_\_\_. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda ; CAMPOS, Maria do Carmo. *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p.70- 81.

\_\_\_\_\_. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

JEANVOINE, M. *Nó e enodamento borromeano*; FRIGNET, H. *Nó e enodamento borromeano* (continuação); JORGES, P. ... *ou O cardinal do nó*; RUMEN, J.P e BORROMÉEN, N. *Triskell*. In: *Dicionário de Psicanálise: FREUD & LACAN*, 1 /Prefácio de Claude Dorgeuille; [tradutores, Leda Mariza Fischer Bernardino... et al.] - 2ª ed. Salvador, BA : Ágalma, 1997.

LACAN. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. In: *Escritos* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *O Seminário: Livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LEANDRO FERREIRA, M.C. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlo: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. *A trama enfática do sujeito*. Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites/ [organizado por] Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. – São Carlos: Claraluz, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed.Universidade/ UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. O lugar da sintaxe no discurso. In: INDURSKY, F. ; LEANDRO FERREIRA (Org). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto,1999. (Coleção Ensaio, 12).

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso-* (Re)ler Michel Pêcheux Hoje.Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In:ORLANDI,Eni. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Bethânia Mariani. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: Ed da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos, 2006.

MILNER, J.C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY ; FERREIRA (Org.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

NASIO, J.D. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise* Tradução Vera Ribeiro Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed.Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*.Campinas: SP: Mercado de Letras, 2002b.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA (Org.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto, formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996b.

\_\_\_\_\_. Discurso, imaginário e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, 1994a, 14, n.61, p.53-59.

\_\_\_\_\_. *Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica*. In: ORLANDI, Eni.P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução Bethânia S.C.Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994b(Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, Michel. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. ; HAK. T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethânia Mariani. et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni.P.Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD - 1969). In: GADET, F.; HAK,T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduções de Bethânia S.Mariani .et al. 3 ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ler o arquivo hoje*. In:ORLANDI, E, P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Bethânia S.C.Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. (Coleção Repertórios).

POLI, R.P *Os 'inimigos' do povo: constituição do imaginário sobre as resistências ao governo no discurso estadonovista*. Monografia de conclusão de curso. UPF, 2008.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.

SCHERER, A, E. A constituição do eu e do outro pela interpelação da língua pela língua na história do sujeito. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. LEANDRO FERREIRA, C.; INDURSKY, Freda. (Org.). São Carlos: Claraluz, 2007a.

SCHONS, Carme Regina. *Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. “Adoráveis” revolucionários: produção e circulação de práticas político-discursivas no Brasil da Primeira República. UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Aquisição de uma língua estrangeira. Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem. In INDURSKY, F. ; LEANDRO FERREIRA (Org). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. (Coleção Ensaaios, v. 12).

\_\_\_\_\_. Identidade e segundas línguas: as identificaões no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. In: *Organon-Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v.17, n. 35, 2003.

\_\_\_\_\_. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.



## APÊNDICE

### PROPOSTAS ENCAMINHADAS AOS SUJEITOS-ALUNOS PARA PRODUÇÃO DE SEUS TEXTOS

Cabe dizer que os encaminhamentos foram realizados por três professores da escola: dois professores de LM - língua portuguesa e um professor de LE- língua inglesa. A proposta número um corresponde às SDs 1, 2 e 3; a proposta número 2, às SD 4 e 5. Estas se referem ao recorte número 1-LM. A proposta número 3, corresponde ao recorte 2 –LE (blocos 1 e 2). É importante salientar que se trata dos mesmos sujeitos-alunos nos dois recortes, ou seja, SD1- LM, refere-se à SD6 –LE; SD2 refere-se, na LE à SD7; a SD3 da LM corresponde à 8 na LE. As SD4 e 5, da LM, correspondem, respectivamente , às SDs 9 e 10, da LE. Vamos, então, às propostas:

1- Este professor de Língua Portuguesa iniciou sua aula encaminhando a seguinte orientação:

#### Proposta de redação

Inicialmente, considere os dados a seguir.

*\*Na década de 80, os jovens tinham sua primeira relação entre os 16 e 19 anos; hoje, o início da vida sexual ocorre entre os 14 e 15 anos.*

*\*Pesquisa da Unesco já traz dados de adolescentes de 11 anos com vida sexual ativa.*

*\*Segundo dados do Sistema Único de Saúde (SUS), a cada 17 minutos, nasce um filho de jovem com idade entre 10 e 14 anos.*

*\*Do total de abortos previstos por lei, 48% são de meninas de 10 a 19 anos.*

Educação, nº 63, julho de 2002.

Os dados acima apontam para uma questão importante hoje: a iniciação sexual cada vez mais precoce dos adolescentes.

Pais, professores, sexólogos, psicólogos discutem essa questão, buscando respostas para várias indagações:

- Que fatores contribuem para essa precocidade?

- A iniciação precoce pode ser vista como uma conquista das novas gerações?
- As relações afetivas se modificarão a partir desse comportamento?
- Quais consequências essa precocidade pode trazer para o adolescente?

Agora a sua tarefa é redigir um texto dissertativo-argumentativo que apresente a SUA opinião sobre esse tema. Você pode organizar a argumentação em torno da resposta a uma ou mais perguntas formuladas acima.

Seu texto deve ter, no mínimo, 25 linhas. Não se esqueça de dar um título ao texto.

2- O professor de Língua Portuguesa solicitou aos seus alunos que fizessem um texto em sala de aula sem determinar o tema e o gênero. Simplesmente lhes solicitou que escrevessem um texto.

3- Cabe explicitar, agora, o procedimento do professor de LE- língua inglesa. O professor de Língua Inglesa solicitou aos seus alunos que produzissem um texto. Ao ser questionado pelos alunos a respeito do assunto, respondeu que escrevessem sobre o que eles (alunos) julgassem/ tivessem interesse em escrever e que merecesse ser escrito em língua inglesa, não em língua portuguesa. Ainda, sugeriu que não se limitassem a título, podendo este ser atribuído no final da escrita.