

AS FORMAS DE INSCRIÇÃO EM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PRIMEIRO CONTATO.

Ana Claudia Cunha SALUM¹ (ESEBA/UFU)

RESUMO: Este texto apresenta um estudo sobre o processo de inscrição de alunos do 4º ano do ensino fundamental em uma língua estrangeira, propiciado por um projeto de ensino desenvolvido por um colégio de aplicação. Investigamos, amparados pelo viés discursivo e psicanalítico lacaniano da subjetividade, as formas de inscrição em um outro registro simbólico e as possibilidades de resistência aos valores socialmente construídos sobre uma língua estrangeira, que são difundidos no imaginário social. Pudemos perceber os diferentes modos do sujeito-aprendiz se inscrever em uma língua outra, constatando, assim, a enorme dificuldade em subjetivar suas escolhas e em deixar advir suas verdades.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the process of inscription in a foreign language made by students from the fourth grade of a fundamental public school. Using concepts from French Discourse Analysis as well as the subjective psychoanalysis theory, the text reflects about the possibilities, or not, the project offers for the students to resist the social values constructed by the society about a foreign language. We have noticed that the choices are a result of representations students have about (an)other language, as well as their great difficulty in subjectivating their options and in letting emerge their truths.

1. Introdução

O objetivo deste artigo consiste em apresentar um recorte de nossa pesquisa de Mestrado, na qual investigamos o processo de inscrição de alunos do 4º ano do ensino fundamental em uma língua estrangeira a partir de um primeiro contato em um ambiente escolar, propiciado por um projeto de ensino intitulado *Projeto de Sensibilização de Língua Estrangeira*, desenvolvido por um Colégio de Aplicação de uma Universidade Pública de Minas Gerais. A implementação de tal projeto se dá por meio da apresentação de conteúdos introdutórios nas três línguas oferecidas pela escola, a saber, inglês, francês e espanhol, possibilitando que os alunos se aproximem das três línguas estrangeiras em momentos distintos e, a partir dessa aproximação, optem pela que mais se identificam.

Além de investigar as formas de inscrição em um outro registro simbólico, o recorte deste texto busca mostrar as possibilidades de resistência dos alunos, por meio de suas escolhas por uma língua estrangeira, aos valores socialmente construídos sobre uma língua outra que são difundidos no imaginário social. Desse modo, foi possível percebermos as imagens padronizadas refletidas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, as quais interferiram na constituição da identidade do sujeito-aluno, assim como do sujeito-professor.

A análise do corpus, composto por depoimentos abertos das professoras responsáveis pela execução do projeto de sensibilização seguindo a metodologia da proposta AREDA de pesquisa (Serrani-Infante, 1998) e por respostas dos alunos aos questionários, foi amparada por um viés discursivo e atravessada por conceitos advindos da teoria psicanalítica lacaniana da subjetividade. Tais teorias consideram o sujeito heterogeneamente constituído, clivado, desejante, constituído na e pela linguagem (Coracini, 2003).

Nosso interesse na apresentação desse recorte se justifica diante da necessidade de pensarmos nas representações, as quais subjazem à construção de identidades de sujeitos-alunos e professores de uma língua estrangeira, assim como diante da importância de considerarmos a singularidade de cada sujeito formada através de diferentes contatos/inscrições em uma língua que é outra.

Por meio desse recorte poderemos verificar, também, os diferentes modos do sujeito-aprendiz se inscrever em uma língua estrangeira, assim como poderemos perceber a enorme dificuldade de muitos aprendizes em subjetivarem suas escolhas, impossibilitando, assim, o advento de suas verdades.

¹ anacl70@yahoo.com.br

2. O processo de inscrição em discursividades outras

Ao desenvolvermos este texto, interessa-nos pensar sobre a relação do sujeito-aprendiz com uma língua estrangeira, assim como refletir sobre os fatores que caracterizam o aprendizado de uma língua estrangeira como um processo subjetivo, o qual envolve momentos de (des)identificação e que se apresenta como constituído por movimentos de produção e exercício da singularidade dos sujeitos-aprendizes envolvidos nesse desafio.

Constitui nossa hipótese de trabalho que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira não se limitam apenas aos aspectos exteriores ao aprendiz, como, por exemplo, às questões metodológicas e/ou sociais, ou a apenas fatores cognitivos como estratégias, memorização, dentre outros. Pelo contrário, entendemos o *modo de acontecimento da enunciação em segunda língua* (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 144) como um acontecimento permeado por aspectos da ordem das subjetividades e das singularidades. Dessa forma, entendemos que tal processo marca a possibilidade de uma desestruturação-(re)estruturação das redes e filiações, pois aprender uma língua que não é a nossa pode significar, para o aprendiz, *decifrar sentidos postos em jogo pela(s) sua(s) relação(ões) com as línguas que o habitam* (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 77). Em outras palavras, o encontro com uma língua que é outra pode propiciar deslocamentos subjetivos e modificações nas formações discursivas fundadoras do sujeito, isto é, aquelas que teceram seu inconsciente.

Pensando nessas relações, refletimos sobre o efeito desse deslocamento subjetivo para alunos do ensino fundamental, durante seus primeiros contatos com uma língua estrangeira propiciados pelo *Projeto de Sensibilização de Língua Estrangeira*. Tal projeto visa a subsidiar a escolha de alunos do quarto ano do ensino fundamental por uma das línguas estrangeiras oferecidas pela escola (francês, inglês e espanhol), as quais farão parte da grade curricular da escola a partir do quinto ano.

É possível afirmarmos, a partir da análise dos dados, que as representações sobre uma língua estrangeira atravessam os dizeres dos sujeitos deste estudo e se mostram como decisivas para as escolhas dos alunos por uma língua outra a ser estudada. Observamos, também, que, por vezes, o desejo dos alunos de estudar uma língua estrangeira resulta de suas representações do que seja essa língua. Com isso, propusemos a pensar mais profundamente na relação entre a constituição imaginária desses sujeitos sobre uma língua estrangeira e o envolvimento subjetivo proporcionado, ou não, a partir de um primeiro contato com um registro simbólico outro, isto é, pensar nos efeitos do interdiscurso² para a constituição da subjetividade desses sujeitos aprendizes. Para tanto, tencionamos problematizar a relação (entre as representações e a subjetividade), analisando as implicações do desenvolvimento do projeto de sensibilização para o exercício da singularidade desses futuros aprendizes de uma língua estrangeira.

Sendo assim, pretendemos atribuir uma atenção especial à maneira como esses alunos realizam suas escolhas no sentido de verificar se conseguem se posicionar como sujeitos desejantes ou se, ao contrário, se mantêm como sujeitos alienados a uma estrutura social que institui o que pensar, como agir e o que fazer. Neste artigo, verificaremos o funcionamento de ressonâncias discursivas³ presentes nos dizeres dos sujeitos desta pesquisa, bem como os efeitos de sentidos extraídos de suas enunciações, os quais poderão nos levar a refletir e entender as questões que dizem respeito à constituição da subjetividade.

² Faz-se importante definirmos o interdiscurso como o lugar de constituição dos sentidos, entendido como o conjunto do dizível ou o exterior de um discurso que determina o que é ideologicamente formulável em um discurso determinado (PÊCHEUX, 1988).

³ Lembremos Serrani-Infante (1998) ao nos esclarecer que as ressonâncias discursivas podem ser percebidas por meio de itens lexicais específicos ou mesmo de modos de dizer, referindo-se aos *efeitos de sentidos produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas* (p. 161).

3. O papel do imaginário de alunos e professores sobre uma língua estrangeira na constituição da subjetividade

Para o projeto de sensibilização, ora estudado, a produção e o exercício da singularidade apresenta-se como um dos seus objetivos, além da busca por proporcionar aos futuros aprendizes um momento de (re)pensarem sobre suas imagens no que diz respeito ao aprendizado de uma outra língua que não a materna. Pudemos perceber, durante a realização do projeto de ensino, que muitas dessas imagens são carregadas de crenças estabelecidas no coletivo social, as quais concebem uma maneira padronizada e invertida de perceber a realidade.

No caso dos alunos sujeitos deste estudo, enxergamos claramente essas imagens padronizadas refletidas em seus discursos⁴ e interferindo na constituição da identidade do sujeito-aluno, assim como do sujeito-professor, à medida que eles não conseguem desvincular-se da idéia de que a língua estrangeira (principalmente a inglesa) vai propiciar o pertencimento ao mundo globalizado (o que poderia lhes dar certo status), além de oportunidades de acesso àquilo que, para a sociedade pós-moderna, é tido como um grande passo em busca de todas as possibilidades de êxitos: os profissionais, os financeiros, os pessoais, e muitos outros.

As formas padronizadas de pensar constituem o imaginário dos futuros aprendizes e contribuem para que muitos deles optem não pela língua com que mais se identificaram, mas pela língua que mais supostos benefícios pode trazer. Eis o dizer desses alunos quando perguntados sobre as razões de suas escolhas por certa língua estrangeira:

Ao12I⁵: Porque eu quero aprender a língua que é falada em quase todo o mundo.

Aa13I: Porque é muito usada em trabalho quando formos grandes.

Aa14I: Porque em quase todos os países fala-se inglês.

Aa15I: Porque é uma língua mundial e vai ser muito útil para mim.

Aa17I: Porque é interessante, legal e pra mim, a mais importante.

Aa22I: Porque vai ser melhor para o meu futuro.

Ao28I: Porque na maioria dos empregos precisa de inglês fluente.

Aa30I: Porque eu acho que é melhor porque é a 2º língua mais falada no Brasil.

Ao32I: Por causa que essa linguagem é mundial e eu tenho mais interesse nela também por causa que eu quero viajar para alguns países como Estados Unidos, Inglaterra, etc.

Aa36I: Porque às vezes tem um filme em inglês ou uma música que eu quero entender.

Aa40I: Porque quando eu estiver com 15 anos eu vou para a Alemanha e fazendo o inglês fica mais fácil de aprender o Alemão.

Ao43I: Porque eu gosto e muitas páginas na Internet são em inglês e porque tem canais na tv que passam filmes bons e em inglês.

Encontramos, nas enunciações acima, essas imagens padronizadas expressas por meio do uso de um grande número de estruturas lingüísticas acima grifadas, tais como: todo(s), quase todos, muito(as), mundial,

⁴ Partimos do pressuposto teórico de que o discurso se refere ao lugar de encontro entre a materialidade da língua com a materialidade da história, encontro este afetado pela ideologia.

⁵ Ao12I refere-se ao aluno de número 12 que fez opção pela língua inglesa.

a mais, melhor, maioria etc, as quais configuram marcas de um discurso que se tornou uma representação social a respeito de como os sujeitos devem ser, o que devem ter e saber, além de como devem agir para conseguir alcançar sempre o que há de maior e melhor na vida.

Constatamos, por meio dessas ressonâncias discursivas, uma necessidade enorme (necessidade instituída e, muitas vezes, não desejada) de querer ter, ser e saber sempre tudo e sempre mais, além de uma pretensão de ser sempre o melhor. Partindo dessas enunciações, pudemos observar um discurso que clama por uma idéia de competitividade, a qual caracteriza a sociedade pós-moderna, segundo a qual, é necessário “saber uma língua estrangeira para ficar à frente dos outros e ser sempre o melhor de todos”. Essa idéia é imposta para os aprendizes em todo o seu período escolar, uma tradição que se inicia no convívio familiar, quando os pais convocam seus filhos a sempre darem mais de si, a sempre ser os melhores, propagando uma imagem de que, se assim não fizerem, não conseguirão alcançar aquilo que, supostamente, de melhor a vida pode oferecer.

Esses discursos dos pais, ou ainda, essas falas de outras pessoas, são internalizadas pelo sujeito e ficam registradas no inconsciente, o qual, como uma cadeia de significantes se apresenta na forma de um instrumento de memória. Conforme Fink (1998) postula, apesar de o sujeito ser incapaz de lembrar dessas imagens estereotipadas e disseminadas pelo coletivo social, a cadeia de significantes lembra para ele, uma vez que *o inconsciente conta, registra, anota tudo, armazena e pode resgatar aquela “informação” a qualquer momento* (FINK, 1998, p. 28 – aspas do autor). O mesmo estudioso acrescenta que, de acordo com os trabalhos freudianos, os elementos inconscientes são indestrutíveis (ibid., p. 28).

Podemos sinalizar mais imagens armazenadas e resgatadas pelo inconsciente, também nos depoimentos das professoras envolvidas no projeto:

(1) - **PII**⁶: ... eu acredito que cada língua estrangeira / apresenta o seu atrativo / né? / porque nós podemos perceber isso nos dizeres dos alunos / por exemplo a língua inglesa / é / o que vem sempre né? / que seria aquela língua que vai possibilitar uma mediação global / e reforça sempre esse imaginário de abrir portas / enfim / é uma inserção ao mundo globalizado / que o inglês dá conta / isso dentro do imaginário...

E a mesma professora prossegue dizendo:

(2) - **PI1**: ... com base também em um imaginário de que o inglês como sendo aquela língua que pode promover alguma abertura / algumas possibilidades a mais do que as outras / os alunos optam pelo inglês.

A própria professora destaca esse imaginário construído pelo social, à medida que comenta que a Língua Inglesa possui, como atrativo, a possibilidade de inserção à globalização. Esses dois depoimentos nos autorizam a interpretação de que a Língua Inglesa é representada como instrumento eficaz que garantiria um bem viver na sociedade globalizada atual, tornando-se um bem indispensável para uma integração total entre os membros do mundo globalizado.

Os depoimentos da outra professora de Língua Inglesa também destacam o utilitarismo e a hegemonia dessa língua. Vejamos:

(3) - **PI2**⁷: ... é a língua que imperava hoje em dia / é a língua universal / onde você tiver no mundo as pessoas / se você falar inglês as pessoas irão te entender né? / então é o que sempre as pessoas falam.

(4) - **PI2**: ... pode ser uma língua como qualquer outra / fácil de escolher como o inglês / eu considero o inglês assim / fácil de escolher / porque é uma língua ‘fashion’ né? / que eu costumo falar / mas o professor tem que / despertar o interesse dos alunos nessa língua né? / mesmo sendo inglês e tudo...

Tais enunciações nos permitem a interpretação de que há um movimento de persuasão por parte das profissionais envolvidas no projeto de sensibilização em fazer com que os alunos optem pela língua que mais

⁶ PI1 refere-se a uma das professoras de inglês responsável pela execução do projeto de ensino. O projeto contou com a participação de duas professoras de inglês, uma de francês e uma professora de espanhol.

⁷ PI2 é a outra professora de língua inglesa participante do projeto de sensibilização.

importância tem e não pela língua com que mais se identificam. Podemos perceber, assim, que, mesmo com aqueles que lidam com o ensino de um outro idioma, há uma dificuldade em se desvencilhar das representações construídas pelo coletivo, uma vez que elas já os constituíram e que, muitas vezes, sem perceberem, elas já estão implantadas em seus dizeres. Talvez as professoras até gostariam de incentivar seus alunos a escolher a partir de suas identificações com uma língua outra, mas os seus discursos deslizam os sentidos para uma leitura em que as opções devem ser feitas em razão da utilidade dessa língua. Desse modo, percebemos as profissionais estimulando os desejos dos alunos e suas pulsões por meio de uma estratégia de recorrer aos valores vigentes na sociedade, mobilizando, inclusive, a identidade desse aluno.

No enunciado de número (3), também destacamos um discurso comunicativista (se você falar inglês / as pessoas irão te entender), pela idéia de que a língua é tida como instrumento de comunicação, a qual adquire uma função utilitária de proporcionar uma comunicação transparente e de sentido único para seus interlocutores (um fala e o outro entende exatamente aquilo que um falou). Na perspectiva teórica deste estudo, acreditamos que conceber a língua como puramente funcional e intencional, segundo um viés comunicativista, implica ignorar que os sentidos são construídos historicamente durante a interlocução e que os sujeitos também interferem na produção desses sentidos, por meio de suas inscrições em diferentes formações discursivas⁸ e ideológicas⁹.

Grigoletto (2003) acentua que o discurso do utilitarismo/funcionalismo da língua estrangeira, principalmente a inglesa, propaga a idéia de que esse idioma é ideologicamente neutro e benéfico a todos que o aprendem. Desse modo, segundo a autora, há um silenciamento do sentido da língua como permeada por aspectos políticos e culturais, como se essa língua não fosse marcada por uma ideologia, mas apenas como um instrumento útil para todos que se propõem a aprendê-la.

Pennycook (1994), por sua vez, afirma que nenhuma proposta de professores de línguas estrangeiras é política ou culturalmente neutra. Assim, faz-se importante percebermos o papel político do professor, responsável por disseminar uma língua e os aspectos culturais por ela, inevitavelmente, introduzidos.

Continuamos, então, a mostrar um depoimento que salienta a importância de estudar uma língua estrangeira, conforme ilustrado abaixo:

(5) - **PI2:** (...) você tem que dar uma aula muito boa / ao mesmo tempo / não só vendo esse lado de / aula boa e tal / mas falando da importância da língua / em que esse aluno vai usar essa língua / né? / prá ver que a língua estrangeira / não é só uma matéria / fácil / uma matéria prá cumprir currículo / não / a língua estrangeira hoje em dia / é essencial / até mais importante / eu considero mais importante que outras matérias né? / que a gente vê na escola / considerando a vida adulta do aluno depois ...

Mais uma vez, seguindo os efeitos de sentido que esse depoimento (8) nos sugere, percebemos os sujeitos presos aos aspectos da ordem da utilidade de uma língua, os quais nos conduzem a pensar no *status* que a Língua Inglesa assumiu na inscrição discursiva dessa professora. Por isso, notamos uma enorme coincidência entre as construções imaginárias dos alunos e das professoras participantes do projeto de sensibilização no que se refere ao instrumentalismo e utilitarismo de uma língua outra.

O discurso da globalização, também evidenciado em várias dessas enunciações e aliado ao do utilitarismo, é o que prega que é possível, ao aprender uma língua estrangeira, desfazer fronteiras, conectar lugares e pessoas, e nos expor mais rapidamente às imagens, culturas e idéias de uma infinidade de diferentes lugares. A ideologia que podemos 'ouvir' por trás desse discurso sugere a necessidade de as pessoas se sentirem incluídas nos assuntos que se referem ao mundo, surgindo, assim, uma constante procura por desenvolverem características que contribuam para um pertencimento, que, na pesquisa em questão, é a de falar uma língua estrangeira como um determinante de inclusão em um mundo globalizado. Algumas formulações dos sujeitos-alunos, como a seguir explicitamos, ilustram o discurso da globalização:

Ao12I: O inglês é uma língua universal.

⁸ Entende-se por formações discursivas o funcionamento discursivo que determina os modos de dizer e o que se pode e deve dizer em determinada época e circunstância (PÊCHEUX, 1988, 1997 b).

⁹ Para Gregolin (2003, p. 26), as formações ideológicas *comportam uma ou mais formações discursivas, isto é, o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição em uma dada conjuntura. As palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra e não podem ser apreendidas senão em função das condições de produção, das instituições que as implicam e das regras constitutivas do discurso. Por isso, não se diz uma coisa qualquer, num lugar qualquer, num momento qualquer.*

Aa14I: Porque quase todos os países falam inglês.

Aa15I: Porque é uma língua mundial.

Aa18I: Porque é uma das línguas mais faladas.

Aa19I: Porque é a língua mais conhecida no mundo...

Ao23I: Porque Inglês é usado em quase todos os lugares.

Aa36I: Conversar com pessoas inglesas.

Essas enunciações refletem um efeito de sentido de que a globalização garante a inserção dos sujeitos na atualidade, como uma forma de inclusão social, além da garantia de transformar o aluno em um 'cidadão do mundo', capaz de atuar em tudo que está a sua volta.

O discurso da universalidade de uma língua contribui para induzir os aprendizes a pensar de forma pré-determinada, a partir de considerações prévias, a que podemos atribuir o nome de estruturas de alienação (MRECH, 1999). Tais estruturas enfatizam processos de generalização, por meio dos quais, de acordo com o discurso dos sujeitos participantes desta pesquisa, só terá sucesso, um futuro melhor, facilidade na vida e cargos importantes, quem souber falar um outro idioma.

As estruturas de alienação incluem, ainda, certos modos estruturados de pensar, os quais, por sua vez, estabelecem o que escutar, o que dizer, como fazer, o que fazer, e, até mesmo, como neste caso, qual língua estudar. Ao se antepor às impressões estabelecidas pelos próprios sujeitos, essas estruturas de alienação instituem formas prévias de atuação, formas que determinam a maneira e a forma de os sujeitos pensarem, a partir de um quadro de referência. Nesse caso, a singularidade do sujeito não consegue sequer ser produzida. Por isso, é preciso que cessemos com esses modos estruturados de pensar e, principalmente, de agir, para que possamos dar início à produção e ao exercício de nossas singularidades. O discurso da universalidade da língua inglesa e o da globalização, conforme descritos anteriormente (Ao12I, Aa14I, Aa15I, Aa18I, Aa19I, Ao23I e Aa36I), são exemplos claros de enunciados que revelam um modo estruturado desses sujeitos pensarem sobre a língua estrangeira, uma maneira generalizada de representar essa língua outra, visto que tais dizeres aparecem associados a imagens concebidas previamente.

Mrech (1999) atenta para o fato de que

qualquer fenômeno ideológico, na sociedade contemporânea, necessita ser estudado com cuidado muito maior, pois as imagens prévias – as estruturas sociais de alienação no saber – sempre tendem a se antepor às impressões estabelecidas pelos sujeitos. (MRECH, 1999, p. 30)

Faz-se necessário que, como educadores, pensemos a serviço do que estão implicadas todas essas maneiras estruturadas de pensar, a fim de que possamos evitar as armadilhas das construções imaginárias e, a partir daí, conseguirmos nos posicionar subjetivamente e, conseqüentemente, explicar nossas ações pedagógicas e ajudarmos nossos aprendizes a se implicar e a se envolver subjetivamente em seus aprendizados.

No que se refere às opções pela Língua Espanhola e Francesa, percebemos os aspectos subjetivos como os que mais se refletiram nas declarações das professoras e nas respostas dos questionários aplicados aos alunos participantes do projeto. Isso nos leva a uma interpretação de que os alunos que optaram pelo francês e pelo espanhol apresentaram um movimento maior de identificação com essas línguas ao invés de ficarem presos às concepções estereotipadas, como, geralmente, aconteceu com os alunos que optaram pela Língua Inglesa (Ao12I, Aa19I, Ao23I, Ao36I, Aa22I, Aa28I e Ao43I, anteriormente destacados). Alguns excertos, a seguir, comprovam essas impressões:

Ao68E¹⁰: Porque eu acho interessante e tem a ver com nossa língua.

Ao65E: Eu acho mais fácil e eu tive vontade de aprender.

Ao63E: Eu gosto.

¹⁰ Ao68E refere-se ao aluno de número 68 que optou pela língua espanhola.

Aa59E: Porque eu acho muito interessante e hoje eu mais me identifico.

Ao57E: Porque eu acho engraçado e vejo nas novelas e tenho interesse.

Aa56E: Porque é uma língua que chama a atenção.

Aa52E: Porque eu acho essa língua bonita.

Aa9F¹¹: Porque quando eu crescer eu quero ir para a França.

Aa8F: Porque eu tenho muito interesse em aprender Francês.

Ao7F: Porque eu gosto do jeito francês de falar.

Aa6F: Porque eu tenho vontade de fazer e porque eu já faço inglês e espanhol.

Aa3F: Porque eu acho francês muito bonito.

Aa2F: Por três motivos: porque eles não gostam de inglês, porque eu acho interessante e porque eu pretendo ir para França quando eu fizer 15 anos.

Ao1F: É muito interessante essa língua deve ser melhor estudada.

Esses excertos autorizam-nos a leitura de que esses sujeitos, apesar de também constituídos por um imaginário de viagens, novelas etc. conseguem colocar em jogo novas significações e ressignificam aquilo que é dado como certo, indo além das determinações ideológicas de sentido, já que conseguem se mostrar e se posicionar diante de uma língua estrangeira. Esses sujeitos mostram uma capacidade de desejar, revelando ao máximo seus interesses e seus gostos. As ressonâncias discursivas percebidas por meio do emprego de estruturas lingüísticas como *vontade, bonito, interessante, interesse, gosto, quero e identifico* mostram-nos que esses alunos conseguiram subjetivar a causa de seu desejo, isso é, mostraram uma capacidade de se implicar nas suas escolhas por uma língua outra. Essas ressonâncias discursivas em torno desses itens lexicais não se fizeram muito presentes nos dizeres daqueles que optaram pela Língua Inglesa, conforme destacaremos mais adiante neste estudo.

Além da diferença nas estruturas lingüísticas usadas pelos alunos participantes do projeto (diferenças entre os alunos que optaram pela Língua Inglesa e os que optaram pela Língua Francesa e pela Espanhola), podemos notar, também, o emprego da primeira pessoa do singular em todos os excertos anteriormente destacados (**eu gosto, eu tenho vontade, eu acho, eu quero, eu pretendo, eu me identifico etc.**), em oposição aos que expressavam as opções pela Língua Inglesa (como em **Aa13I, Aa14I, Aa15I, Aa22I e Ao28I**), nos quais os sujeitos justificavam suas escolhas pelo que a língua poderia oferecer e não pelo que eles sentiam em relação a essa língua (**empregos, futuro, língua muito usada, todos os países, língua mundial**). Podemos pensar que essas diferenças, nos itens lexicais utilizados, sinalizam que os alunos apresentam formas variadas de inscrição em uma língua estrangeira, as quais nos fazem perceber as diferentes constituições dos sujeitos e as diferentes produções de sentidos.

Essas variedades de inscrições dos alunos nas diferentes línguas estrangeiras oferecidas pela escola foram bastante claras no depoimento da professora de francês. Quando levada a analisar as opções dos alunos por uma determinada língua estrangeira, a enunciadora afirma:

(6) - PF: ... ao observar os alunos que fazem opção pela língua inglesa / eu observo assim / uma praticidade / (...) / eles pensam assim / nessas questões / nessas questões de emprego / nessas questões de intercâmbio / na questão também do inglês ser a língua mais falada / do mundo / (...) / então agora quando o aluno faz opção pela língua francesa / eu observo uma diferença muito grande / porque eles sempre me falam / é que eles gostam / que / eles gostam da língua francesa / que eles consideram-na uma língua muito bonita / eles falam dos monumentos / que são

¹¹ Conseqüentemente, atribuímos o código Aa9F à aluna de número 9 com opção pela língua francesa.

conhecidos mundialmente / como / claro / a Torre Eiffel / o Arco do Triunfo / e / eles falam também / às vezes / não muitos / mas falam da comida / falam dos perfumes / (...) / eu sinto mais afetividade quando eu ouço os alunos da língua francesa falar / e os do espanhol / da língua / que fazem opção pela língua espanhola / eu sinto afetividade também / mas eu sinto também / um apelo muito grande da nossa sociedade / porque atualmente o nosso país / ele está se abrindo / para os países / é / que falam espanhol / (...) / eles estão envolvidos nessa coisa da beleza da língua / porque também é uma língua bonita / e também nessa questão de mercado / (...) mas eu observo assim / quando o aluno / ele faz opção pela língua espanhola / ele não é tão influenciado pela família / é mais uma escolha dele / essa é minha observação ...

Percebemos, no discurso de **PF**, as diferenças entre o que subjaz às escolhas dos alunos pela Língua Inglesa, pela Francesa e pela Língua Espanhola. Esse enunciado de número (6) autoriza-nos a leitura de que os alunos que fizeram suas opções pela Língua Francesa e Espanhola conseguiram demarcar sua maneira própria de desejar. Isto denota que esses jovens aprendizes não mais se sacrificaram ao desejo do Outro, mas encontraram o seu próprio desejo, bem como o seu modo singular de desejar (ASSIS PACHECO, 1996, p. 50).

Já os outros professores, quando levados a depor sobre os atrativos da Língua Espanhola e da Francesa, também evidenciaram aspectos que não condiziam a um utilitarismo e instrumentalismo da língua, diferentemente de como aconteceu nas explicações pelas escolhas do inglês (recortes **1, 2, 3, 4**). Veremos alguns desses depoimentos:

(7) - **PI1**: ... e o espanhol / o que vem sempre que eu poderia destacar como atrativo seria que / é aquela língua que é mais próxima do português / é uma coisa que eles sempre dizem...

E ainda:

(8) - **PI2**: ... apesar de tudo o inglês ainda continua sendo a língua mais procurada / o espanhol vem crescendo bastante / mas o que me preocupa foi o francês / eu acho que nesse projeto de sensibilização o professor tem que / vai muito do professor / se você / pode ser uma língua como qualquer outra / fácil de escolher / como o inglês / (...) / o espanhol / desculpa / o francês / eu fiquei bastante assustada...

Como dissemos, às escolhas pelo espanhol e pelo francês não foram atribuídos valores de utilitarismo e instrumentalismo, assim como não foram associadas a nenhum ganho advindo do estudo de tais línguas estrangeiras. Pelo contrário, ao interpretarmos esses dizeres, verificamos, mais uma vez, que são poucas, ou quase nenhuma, as explicações para essas escolhas. Pudemos observar que tanto **PI1** quanto **PI2** não conseguiram identificar e se silenciaram sobre o que poderia ter mobilizado o desejo desses alunos em escolher as Línguas Francesa ou Espanhola. Podemos afirmar esse fato pelo dizer de **PI1**, quando afirma:

(9) - **PI1**: ... o francês // eu não sei se a própria língua seria o atrativo mas / é são poucas as opções / eu não sei se eu poderia dizer o que / atrairia mais os alunos pra essa língua ...

Com isso, percebemos que **PI1** não encontra razões que justifiquem o atrativo pela Língua Francesa. Percebemos uma completa omissão em relação a esses atrativos, talvez porque a Língua Francesa não constitua essa professora em nenhum aspecto, ou ainda, esse silenciamento marca o lugar de onde ela fala, seu lugar como professora de língua inglesa, que não se interessa em revelar os aspectos que estariam envolvidos nas escolhas pelo francês.

Já **PI2** acredita que as poucas opções pela Língua Francesa devem ser mais bem refletidas e atribui ao professor esse papel de angariar opções. Nesse sentido, a professora de inglês acredita que se o professor souber '**vender o seu peixe**', ele pode vir a conquistar mais os alunos. Vejamos:

(10) - **PI2**: ... o projeto de sensibilização / o que me assustou / foi a pouca quantidade de escolha / quanto a língua francesa né? / isso me deixou bastante

assustada / e / eu não sei porque isso acontece / apesar de tudo o inglês ainda continua sendo a língua mais procurada / o espanhol vem crescendo bastante / mas o que me preocupa foi o francês / eu acho que nesse projeto de sensibilização o professor tem que / vai muito do professor / se você / pode ser uma língua como qualquer outra / (...) / mas o professor tem que / despertar o interesse dos alunos nessa língua né?

E ela continua:

(11) - PI2: ... eles / os alunos consideram o inglês a mais importante / a que tá na moda / e existe até um certo preconceito eu senti / na escolha do francês / porque o espanhol sei lá / por causa do Mercosul né? / o espanhol tá sendo bastante estudado também / e o francês não / então eu acho assim / que os alunos têm um sentimento / “por que estudar o francês?” / “qual que vai ser o meu ganho em aprender essa língua?” / então / eu acho que isso interfere bastante / é uma resistência / bem grande / em relação ao aprendizado de outras línguas né? / mas isso eu acho que tem que ser / bem falado pelo professor do projeto de sensibilização / na hora que tiver acontecendo né?...

Em alguns momentos dessa fala (11), podemos notar que aquilo que ela atribui ao pensamento dos alunos é muito similar àquilo que ela também pensa, como, por exemplo, sobre a importância de estudar a Língua Francesa. No depoimento a seguir, também podemos flagrar essas coincidências entre o seu dizer e o dos alunos:

(12) - PI2: ... a parte da língua francesa / a importância da língua / porque é viável estudar o francês / prá tirar esse mito que os alunos tem / contra essa língua // até eu tive quando comecei a faculdade // “por que estudar essa língua?” né? / “qual é a razão disso?”

O fato de **PI2** ter se incluído nessa fala (**até eu tive resistência quando comecei a faculdade**) comprova-nos que ela pensa, assim como muitos de seus alunos, que o estudo de uma língua estrangeira deve estar sempre associado à viabilidade, à utilidade e ao saber o que fazer com essa língua no futuro. Não importa gostar ou se identificar por uma língua outra, mediante os efeitos de sentido que a enunciação nos leva a ter. Percebemos, assim, que a professora sente necessidade de saber para que serviria a aquisição de tal conhecimento (em 12: **Por que estudar essa língua? Qual a razão disso?**)

O fato não significa que todos os alunos que fizeram opção pela Língua Inglesa não conseguiram se implicar em suas escolhas e nem se apresentar em suas singularidades, mas apenas refletimos sobre o porquê de isso não ter acontecido com muita frequência. Destacamos alguns excertos nos quais os aprendizes que optaram pela Língua Inglesa também se mostraram capazes de se deslocarem subjetivamente. Vejamos:

Aa48I: Porque eu achei essa língua interessante.

Aa45I: Porque eu sempre tive vontade de aprender a inglesa.

Ao42I: Porque eu gosto das palavras estrangeiras desse lugar.

Aa38I: Porque tenho vontade de fazer esta língua.

Aa20I: Porque eu acho legal o inglês.

Aa16I: Porque eu gosto, acho interessante.

Podemos notar, por meio dessas respostas, apesar do número bastante reduzido, que tais escolhas tiveram uma implicação subjetiva para esses sujeitos, uma vez que notamos um movimento de satisfação de um desejo próprio e não uma demanda do Outro. Mesmo assim, não podemos descartar nossa inquietude ao pensarmos na grande maioria desses jovens que optou devido às representações que constituem o seu imaginário.

A partir dessa análise, não queremos desconsiderar o momento histórico e social das formações discursivas e os lugares que os sujeitos desta pesquisa ocupam, os quais se refletem na maneira como apreendem o mundo a sua volta. Apenas nos propusemos a pensar, com base nessas observações, nas diferentes maneiras dos alunos se inscreverem em um registro simbólico que é outro. Tais maneiras acabam por demonstrar aspectos da ordem da singularidade de todo sujeito e de todo discurso e se apresentam como incidentes na experiência de ensinar e aprender um outro registro simbólico.

4. As possibilidades de resistência

Neste trabalho, nos propusemos a pensar nas diferentes maneiras do sujeito se inscrever em um outro registro simbólico e, conseqüentemente, nos diferentes modos de se relacionar com ele. Assim, pensamos que o *Projeto de Sensibilização de Língua Estrangeira*, aqui estudado, cria condições para os alunos driblarem algumas representações da língua estrangeira que habitam o imaginário social, dentre elas, a que coloca a Língua Inglesa como sendo mais importante para ser aprendida do que uma outra. Ao verificarmos os diferentes modos do sujeito-aprendiz se inscrever em uma língua estrangeira, percebemos, também, a enorme dificuldade desses aprendizes em subjetivarem suas escolhas, impossibilitando, assim, o advento de suas verdades.

Acreditamos, então, que o sujeito, por ser do desejo inconsciente, é um sujeito com capacidade de fazer irromper sentidos outros e resistir àquilo que estava historicamente/ideologicamente determinado. E, desse modo, para finalizarmos, mencionamos Elia (2004), para o qual a resistência do sujeito não pode ser considerada como um fator negativo, mas, sim, como um indício da incidência do desejo. Usando suas próprias palavras, *o fator que faz com que o sujeito resista à sugestão é o desejo* (ibid., p. 61).

5. Referências bibliográficas

ASSIS PACHECO, Olandina de. *Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

CORACINI, Maria José. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *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, 2003. p. 193-210.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998. 253p.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral (orgs). *Teorias Lingüísticas: problemas contemporâneos*. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

GRIGOLETTO, Marisa. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. In: *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 41, 2003. p.39-50. Jan/Jun 2003.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999. 144p.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman, 1994.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *D.E.L.T.A* . Campinas, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997.

_____ Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.