

**PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ENTRE O PEREGRINAR NA LÍNGUA ESTRANHA E O SE APROPRIAR DA
LÍNGUA ALHEIA COMO A (NÃO) GARANTIA DE IDENTIDADE**

Carla Nunes Vieira TAVARES¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir a constituição identitária de professores de língua estrangeira que lecionam em escolas públicas brasileiras e que, durante a pesquisa, participaram de um programa de formação contínua. Acredita-se que, como resultado de identificações outras estabelecidas durante o programa, deslocamentos podem ser observados na imagem que eles fazem de si como professores, na representação da língua estrangeira que ensinam e do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Identidade; Sujeito; Língua estrangeira.

ABSTRACT: This work aims at discussing the identity constitution of teachers of foreign language in Brazilian regular state schools during a continuous education program. We believe that displacements can be observed in the image the teachers have of themselves as teachers, of the foreign language they must teach and of the teaching-learning process as a result of points of identification established during the program.

Keywords: Identity; Subject; Foreign language.

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira faz parte de uma ação maior que, nas ciências da educação, é compreendida como ação educativa. Essa pode se presentificar onde quer que haja relacionamento humano, não sendo, portanto, exclusiva da educação formal (Von Hohendorff, 1999). Seus objetivos passam por aquilo que alguns chamam de “utopia educacional”, uma vez que encerra um ideal educacional, qual seja, o de contribuir para a formação de indivíduos desenvolvidos, bem como permitir a inserção dos mesmos em uma coletividade (Cifali, 1994; Filloux, 1996).

Ensinar e aprender uma outra língua se insere nesse projeto de inserção na coletividade, especialmente em um mundo perpassado, direta ou indiretamente, pelo multiculturalismo resultante da globalização, sendo que a última parece implicar a necessidade de uma língua que, minimamente, possibilite a comunicação entre os povos. Essa idéia é validada nas diretrizes de ensino de língua estrangeira. Nos PCNEM² (1998), além da visão do ensino de língua estrangeira como algo prático e utilitário, pode-se perceber a valorização da língua como instrumento de acesso à informação e de interação com o mundo,

¹ Doutoranda no Programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos sobre a Linguagem, UNICAMP, em co-tutela com a Université de Franche-Comté, França; Professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que auxilia a execução desta pesquisa.

² PCNEM = Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

o que contribuiria para formar cidadãos críticos, conscientes das diferenças entre culturas. Os PCNLE³ (1998), por sua vez, preconizam que a língua estrangeira pode ajudar a ampliar o conhecimento de mundo ao colocar o aluno diante de novas realidades e novas culturas; desenvolver a consciência lingüística do aluno por possibilitar uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem a partir de operações de comparação, contraste e associação entre a língua do aluno e a língua estrangeira; e propiciar uma inserção cultural abrangente, uma vez que o ensino de outra língua deveria trazer consigo a cultura que ela veicula.

Essas considerações envolvem questões chaves, que, ao que parece, assombram muitos professores de língua estrangeira e giram em torno do quê e como fazer para alcançar esses objetivos; de que tipo de ensino e de conteúdo poderia viabilizá-los; se estariam eles investidos ou não nessa posição de forma a levar a cabo o esperado: ensinar uma língua estrangeira. Tais questões, a meu ver, tocam o cerne da identidade do professor enquanto tal, na medida em que colocam em xeque ou reforçam sua posição. Afinal, o professor está num dos ápices da triangulação necessária para que qualquer relação pedagógica se dê, na qual há um saber em jogo, alguém que demanda um saber e outro alguém em que se supõe esse saber (Filloux, 1996; Hatchuel, 2005).

Ocorre que, muitas vezes, o professor de língua estrangeira não se vê investido nesta posição, seja por duvidar de sua capacidade de gerir o aspecto pedagógico envolvido na mediação entre o aluno e o objeto⁴ de saber pedagógico, seja pela insegurança que desfruta quanto à sua própria relação com esse objeto, seja pela incongruência entre o que representa como sendo ensinar-aprender uma língua estrangeira, ou ainda pela combinação desses e de outros fatores. Há sempre um discurso da falta (Baghin-Spinelli, 2003) em pauta nos dizeres dos professores de língua estrangeira, notadamente nos do ensino básico.

Movidos, talvez, por essa falta – que, necessário dizer, em si mesma não é negativa; pelo contrário, é constitutiva do sujeito humano –, muitos professores se engajam em cursos de formação continuada, para, dentre outros motivos, aprofundar seu conhecimento metodológico, teórico e lingüístico a fim de se tornarem “melhores professores⁵”. Esses cursos proclamam, no geral, serem capazes de empreender transformações na prática dos

³ PCNLE = Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.

⁴ A noção de objeto se baseia na psicanálise, especialmente no Seminário X de Lacan ([1962-63]2005), sem olvidar, contudo, o que foi proposto por Freud (1914, [1920]1980) sobre o tema. Dessa leitura depreende-se que o objeto falta e é faltoso, causa de desejo, objeto da pulsão. Refere-se a algo passível de receber investimentos da ordem do desejo e a uma exterioridade constitutiva do sujeito por remeter-se à falta fundante do mesmo.

⁵ Conforme declarado por vários professores participantes desta pesquisa.

professores, o que, a meu ver, poderia se desdobrar em um ganho positivo na constituição identitária dos mesmos e uma maior responsabilização pela sua prática.

Intrigada, portanto, por essa busca e questionando que impactos sobre a constituição identitária dos professores de língua estrangeira do ensino básico tais cursos poderiam empreender, esta pesquisa se constrói em cima da hipótese de que, caso ocorram mudanças nessa constituição, elas seriam conseqüência de instâncias de identificação que são propiciadas pelos cursos, as quais, possivelmente, provoquem deslocamentos na imagem que os professores fazem de si, da língua estrangeira e do que seja ensinar-aprender essa língua.

Como decorrência, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações de si e da língua estrangeira fazem os professores antes, durante e depois do curso de formação continuada?
2. É possível observar alterações dessas representações nesse processo?
3. Há indícios de pontos de identificação no *corpus* da pesquisa? Em torno de que elementos eles se dão? Como eles se manifestam na materialidade lingüística? Eles sugerem deslocamentos na posição de professor de língua estrangeira?

A investigação, portanto, visa a perceber se identificações são instauradas durante cursos de formação continuada; investigar se, caso ocorram, elas incidem num possível reposicionamento identitário dos participantes como professores de língua estrangeira e analisar como isso acontece. De modo mais amplo, objetiva-se contribuir com as pesquisas na área de formação de professores de língua estrangeira ao se problematizar a constituição identitária na formação de professores de língua estrangeira, apontar para a necessidade da promoção de instâncias de identificação nesses contextos como possibilidade de promover deslocamentos nas posições que os (futuros) professores ocupam e discutir a necessidade de responsabilizar-se por essa posição.

Nesse sentido, foi observado e analisado durante um ano um curso de formação continuada promovido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) que tem duração de 18 meses e é dedicado aos professores de inglês do ensino básico da rede pública de ensino do estado de São Paulo. O curso é parte de um programa maior de formação continuada e foi escolhido por três motivos. Primeiro, por ser esse o curso que encerra o projeto. Segundo, por nele os professores já terem passado pelo aperfeiçoamento lingüístico⁶ (quando este é necessário), o que leva à pressuposição de que a intensificação do contato com a língua estrangeira já tenha provocado mudanças na relação sujeito-língua e, conseqüentemente, nas

⁶ Este é o termo que o programa usa para se referir ao período em que os professores participantes freqüentam o curso de inglês.

representações que os professores têm sobre essa língua e sobre eles mesmos como professores. Terceiro, por ser durante o curso da IES que se acirra o questionamento sobre a identidade de bom professor de inglês e as representações⁷ a respeito do que é ensinar e aprender inglês, o que parece repercutir na imagem que os professores fazem de si. Nesse sentido, parece ser, nesse momento do programa de formação continuada, que as representações poderiam ser mais discutidas e as identificações melhor observadas.

Os sete professores participantes da pesquisa foram escolhidos com base na resposta positiva ao convite lançado pela pesquisadora, na segunda aula do curso, convocando aqueles que tivessem vontade de participar de uma pesquisa sobre o impacto do curso sobre a formação de cada um como professor de língua estrangeira. O critério foi o voluntariado porque se acreditou que os dizeres que comporiam o *corpus* seriam mais ricos se resultassem de uma relação com a pesquisa baseada no laço que se estabelece quando o desejo é invocado.

Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa se compõe de três partes.

Uma primeira parte é composta pelas respostas escritas a um questionário proposto pela coordenação do curso que objetiva a levantar dados sobre os professores participantes do curso: sua formação e capacitação, sua aprendizagem e como eles avaliam sua prática. Por meio da análise das respostas, espera-se aferir algumas representações sobre o que os professores entendem como língua, língua estrangeira e como eles se vêem como professores dessa língua. Espera-se que as representações, nesse momento, esclareçam algo da constituição identitária dos professores que iniciam esse módulo do curso de formação continuada.

Uma segunda parte do *corpus* constitui-se de reflexões escritas pelos participantes que foram demandadas pelos professores ministrantes do curso e pela pesquisadora no decorrer do período de observação, de acordo com os temas que eram discutidos nos módulos do curso. Essas reflexões se revelaram, em alguns casos, exemplos de narrativizações de si em que se pode perceber a construção da ficção sobre o que é ser professor de uma língua estrangeira, sobre como os professores se relacionam com essa posição e com essa língua. Como contraponto às reflexões escritas, foram coletados alguns planos de aula que os participantes elaboraram a pedido dos professores ministrantes do curso e que sofreram re-elaborações a partir dos comentários desses últimos. A intenção é contrapor as representações dos participantes com aquilo que eles propõem em sala de aula a fim de problematizar a

⁷ A noção de representação circunscreve-se aos estudos pós-culturais e pode ser entendida como modos de interpretação não literal da realidade (Woodward, 2000; Chnaiderman, 2001). Elas podem ser percebidas por meio de imagens, enunciados ou signos, o que não implica uma apreensão fiel daquilo que é representado.

dificuldade de haver uma congruência entre a imagem que fazem de si, da língua que ensinam e do processo de ensino-aprendizagem com a prática de sala de aula.

Uma terceira parte do *corpus*, reputada a mais relevante por ser nela que os participantes falaram mais livremente e, por isso, os efeitos de subjetividade serão mais perceptíveis, compõe-se da transcrição de depoimentos e de entrevistas gravados com os professores participantes no início e no final do período de observação, a fim de analisar se ocorriam deslocamentos nas representações que os professores fazem de si, da língua estrangeira e do ensino/ aprendizagem dessa língua e como os possíveis deslocamentos se articulariam com processos de identificações que poderiam ser instaurados durante o curso. A entrevista se baseou em um roteiro semi-estruturado de perguntas que foram elaboradas de forma a abordar as questões de pesquisa. Ao final do período de observação, o mesmo roteiro serviria de base para uma nova entrevista, as respostas seriam comparadas e as dissonâncias seriam analisadas. Entretanto, optou-se por oportunizar aos participantes uma escuta daquilo que foi gravado inicialmente e, com base nas impressões deles e da pesquisadora sobre o que havia sido dito, gravou-se um segundo depoimento tendo a pesquisadora como interlocutora. O objetivo foi que os depoimentos privilegiassem aquilo que ressoou nos envolvidos na pesquisa, pois, conforme Riolfi (2000), certas interrogações têm a potência de descolar o interrogado de alguns significantes e arrancá-lo da alienação pela temporária suspensão do sentido e pelo reposicionamento do sujeito. Além disso, foram feitas anotações de campo durante as aulas.

A análise se volta, portanto, para os dizeres dos professores participantes, uma vez que a identidade se constrói por meio da linguagem, e se orientará por um fazer metodológico que se desenha a partir dos estudos sobre o discurso, notadamente de autores franceses, como Pêcheux ([1975]1988, [1983]1997) e Authier-Revuz (1998, 2004).

A opção se deve porque a natureza desta investigação se inclina para uma vertente de pesquisas na Lingüística Aplicada que procura questionar o que parece ser inquestionável, considerar as condições de produção e a historicidade do evento que analisa e problematizar a identidade e a constituição dos sujeitos envolvidos. Longe de se colocar em oposição a vertente mais tradicional, essa vertente crítica (Pennycook, 2003, Rajagopalan, 2003) pretende repensar a relação teoria/prática, investir no caráter interdisciplinar da Lingüística Aplicada e abordar a linguagem enquanto veículo de constituição subjetiva, tendo como desdobramentos a constituição política, social e identitária do sujeito.

Dentro dessa vertente, alguns trabalhos se propõem a pensar a noção de sujeito como sendo a de sujeito de linguagem, que se ancora na psicanálise, em especial, em uma corrente

lacaniana, que vê o sujeito como dividido, atravessado pelo inconsciente e, portanto, impotente para controlar o dizer, uma vez que sua ilusória homogeneidade pode ser, a qualquer momento, quebrada pela irrupção de algo inesperado, da ordem do equívoco, o qual é considerado aqui como constitutivo da linguagem. O sujeito é heterogêneo e se estrutura a partir de uma falta que lhe é fundante e que o coloca no circuito do desejo. O desejo, porém, sempre advém do Outro, que não é necessariamente um elemento físico, humano, mas o esqueleto material e simbólico de uma estrutura significativa que permite ao *infans*⁸ aceder ao mundo social e cultural (Elia, 2004). O sujeito se constitui nessa relação de alteridade com o Outro, conforme Coracini assinala: “é pelo e no olhar do outro que me vejo como um outro, que internalizo como sendo o ‘eu’, outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e por que sou” (Coracini, 2007, p.143). Percebe-se, assim, que o eu, responsável pela dimensão imaginária de unidade, de homogeneidade e de identidade do sujeito e que, aqui, comparece na figura do professor participante da pesquisa, é uma instância da constituição subjetiva, assim como o sujeito, que se refere àquilo que emerge na linguagem e que dá conta do que não sabemos, cujos efeitos no dizer serão observados na análise. Cabe, porém, ressaltar, que a psicanálise entende o sujeito como o resultado da divisão instaurada pelo inconsciente, de modo algum dicotômica, mas constitutiva.

Trabalhar com essa noção de sujeito pressupõe, também, que a própria noção de linguagem abarque a dimensão da falta, do furo, do equívoco, do não fazer sentido. Desse modo, a linguagem é entendida como uma prática simbólica de representação, uma estrutura opaca atravessada pelo histórico e pelo social, o que faz com que os sentidos não sejam transparentes. O caráter representativo da linguagem comporta em si o contraste entre a tentativa de dar uma unidade ao real e a impossibilidade de fazê-lo, uma vez que a percepção dos objetos não corresponde exatamente à sua representação (Lacan, [19534-54] 1975). Ao aceder ao mundo de linguagem e mergulhar nos meandros do simbólico que ela encarna, o ser ganha o estatuto de humano, mas perde a ilusão de qualquer possibilidade de correspondência biunívoca entre a coisa e aquilo que a representa. Por ser simbólica, ela é a sede dos significantes a partir dos quais um sujeito se constitui (Lacan, 1998). Essa perspectiva permite que se concorde com Danon-Boileau (1987) ao ele afirmar que, em todo uso da linguagem, existe uma economia particular do sujeito que é colocada em jogo, visto que, para falar, é

⁸ O termo *infans* para Lacan se refere ao ser que ainda não acedeu ao universo de linguagem.

preciso submeter-se à arbitrariedade da lei, mas, ao mesmo tempo, enunciar-se em um discurso. Desse modo, encontram-se, no discurso, o geral e o singular.

O equívoco e o conflito são elementos considerados como constitutivos da linguagem e apontam para o caráter heterogêneo dos discursos, para a diversidade de interpretações possíveis diante dos vários intérpretes e das várias situações de interpretações. Acredito que essa visão de sujeito e de linguagem permite abordar questões pertinentes à Linguística Aplicada sob outros ângulos. Abre-se, assim, espaço para a abordagem do embate, dos conflitos, da diferença, dos processos de identificação, dos processos de formação, de ensino-aprendizagem, marcados por variáveis não controláveis ou experimentáveis, o que, no meu entender, inclui na área a dimensão do inconsciente que está constantemente em jogo quando se trata da relação sujeito-língua. O espaço privilegiado em que essas questões se desenrolam, se digladiam ou encontram alguma ilusória harmonia é o discurso, esse entendido como heterogêneo, como um espaço de construção de sentidos atravessado pelo sócio-histórico e pelo inconsciente, estando assim regido pela estrutura e marcado pelo acontecimento (Pêcheux, [1983]1997).

Uma vez que a língua é uma das manifestações prioritárias da linguagem, defende-se que aquela é "o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional" (Revuz, 2001, p. 217). Essa afirmação afasta a idéia de que a língua seja puramente um instrumento de comunicação e demanda a discussão de questões que ligam a inserção na linguagem a fatores relativos às subjetividades dos indivíduos e não somente a fatores lingüísticos, culturais e cognitivos. Para esta pesquisa, a premissa de Revuz importa porque trabalha-se com o pressuposto de que ao se ver inscrito na linguagem pela língua e dela se apropriar, o bebê deixa de ser *infans* para assumir seu lugar de sujeito no mundo (Lacan, [1953]1966). Nesse sentido, Anderson (1999) aponta que a língua materna é um tesouro coletivo, uma vez que é por meio dela que o sujeito acede à linguagem, sendo, por isso, aquela que marca uma filiação, que nos dá um sentimento de pertença a um modo de ser, a uma cultura, a um mundo. Como desdobramento dessa noção, pode-se dizer que, se a língua materna é responsável pela construção de uma discursividade na qual e por meio da qual o sujeito se constitui, a língua estrangeira pode representar uma outra possibilidade de constituição subjetiva na medida em que por ela a base discursiva fundadora de um sujeito pode ser desestabilizada, como postula Revuz (2001). Obviamente que isso implica dizer que a maneira de habitar essa língua outra, diferente daquela em que alguém se viu inserido no universo da linguagem, é, também, outra, ou seja, a significação, o interdito, a articulação dos

seus sons, a escuta de si mesmo, dentre outros, se dá em outra ordem discursiva e de modos singulares, dependendo de **como** e se cada um aí se inscreve (Revuz, 2001; Coracini, 2007).

Desse ponto de vista, a própria noção do que seja ensinar-aprender uma língua estrangeira é interrogada. Entende-se, portanto, que a aprendizagem de uma língua estrangeira demanda que o sujeito se aproprie dessa língua outra, se autorize nela e seja autorizado por ela nesse movimento de apropriação. Não é possível limitá-la a um conjunto de práticas e de expressões a serem memorizadas e utilizadas em contextos situacionais ou instrumentais, como parecem propor algumas metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob o risco dela evacuar sua possibilidade constitutiva de subjetividades; pelo contrário, trata-se de um processo muito mais amplo, que passa pela identificação com uma outra discursividade, com uma posição enunciativa nessa outra língua que permita a alguém falar, ainda que do lugar do estrangeiro, como aquele que dela, minimamente, se apropria. Tomar a palavra numa outra língua afeta, desloca, muda o sujeito que se encontra/confronta e se embrenha em apre(e)nder uma língua, conforme Serrani (1998), Coracini (2007) e Anderson (1999) assinalam. Só há aprendizagem quando “o outro é (in)corporado, ‘fagocitado’” (Coracini, 2007, p.11).

Com base na discussão acima, enfatiza-se que, numa relação pedagógica, a língua estrangeira não deve se limitar a ser um objeto de saber pedagógico unicamente, porque, embora tenha que ser materializada, circunscrita, delimitada, segmentada, e o modo como se desenrola o ensino-aprendizagem dessa língua tenha que ser organizado e sistematizado para que ela se torne algo que se possa ensinar e aprender, ela representa um significativo elemento de alteridade em torno do qual outras discursividades sobre si e sobre o mundo podem ser construídas. Na verdade, de acordo com Anderson (1999), dificilmente alguém se engaja num processo de aprendizagem de língua estrangeira para aprender sobre a língua. O que, geralmente move essa empreitada⁹ é uma tentativa de apreender o desconhecido e implica deslocamentos. O professor de língua estrangeira, como aquele em quem se supõe o saber na relação pedagógica, deve fazer mediação entre aquele que aprende e o objeto de saber que está em jogo, a língua estrangeira. A relação que o aprendiz desenvolverá com esse objeto depende, em grande parte, do modo como o professor, ele mesmo, o investe e o torna passível de investimento (Anderson, 1999). Acredita-se, por conseguinte, que, para promover a

⁹ Cabe assinalar que por empreitada tento chamar a atenção que o processo é da ordem de um projeto que envolve uma construção, envolvimento, investimento, obstáculos e uma possível realização. Dificilmente alguém sai de um processo de aprendizagem de língua estrangeira incólume, por mais curto que ele tenha sido. As pessoas, normalmente, guardam lembranças (nem sempre doces) do encontro/confronto que tiveram com uma língua outra.

tomada da palavra na língua estrangeira, o professor precisa, primeiramente, ter tomado a palavra na língua que ensina, ver-se dito e dizer-se por meio dela, o que ratificaria sua posição de professor.

Tentando articular as questões de pesquisa com o que foi percorrido até o momento, por meio da análise das representações dos professores quanto ao que entendem como língua estrangeira, ensinar-aprender essa língua e ser professor da mesma, pretende-se investigar o que está presente no imaginário dos professores, se esse imaginário sofre deslocamentos, em que direções eles iriam e que impactos eles causariam na constituição identitária dos professores. Em outras palavras, trata-se de examinar em que medida os professores de língua estrangeira, ao passarem pelo programa de formação continuada, conseguem, minimamente, se responsabilizar por sua palavra por meio de um reposicionamento frente a ela e como isso ocorre. Os deslocamentos poderiam afetar a prática e a imagem que têm de si mesmos e poderia render efeitos positivos no sentido de uma maior valorização da língua estrangeira na ação educativa e no reconhecimento da mesma como um meio de constituição subjetiva.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon : Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso” In: _____. **Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido**, Porto Alegre: EDUCRS, pp.11-80, 2004 [1982].

BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. O Professor de Língua Inglesa em formação e sua relação com o dizer nessa língua-alvo: um estudo dos silenciamentos nas práticas de Ensino. **Crop**: São Paulo, USP, 9, pp.189-220, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIFALI, M. **Le lien éducatif**: contre-jour psychanalytique. Paris, FR : Presses Universitaires de France, 1994.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DANON-BOILEAU, L. **Le sujet de l'énonciation** – psychanalyse et linguistique, Paris, Ophrys, 1987.

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

FILLOUX, J. **Du contrat pédagogique** : le discours inconscient de l'école. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : L'Harmattan, 1996.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar. Vol. XII **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980 [1914].

_____. Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. Vol. XVIII **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980 [1920].

HATCHUEL, F. **Savoir, apprendre et transmettre** : une approche psychanalytique du rapport au savoir. Paris : La Découverte, 2005.

LACAN, J. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In : _____. **Écrits I**. Édition en poche. Paris, FR: Editions du Seuil, 1966 [1953], pp.235-321.

_____. **Les écrits techniques de Freud**. Édition en poche. Paris : Seuil, 1975 [1953-54].

_____. **Seminário livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005 [1962-63]

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1998 [1966].

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997 [1983].

PENNYCOOK, A. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, Mercado de Letras, 2003, pp.21-59.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**. 2 ed., Campinas: Mercado das Letras, 2001, pp.213-230.

SERRANI, S.M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (org) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, pp.143-167, 1998.

VON HOHENDORFF, C.M. “Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece”. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica (APPOA)**, Porto Alegre, 16, pp.52-60, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.), HALL, S., WOODWARD, K. (2000) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.