

ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, Número Temático 2010

O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação

*Carla Nunes Vieira Tavares**

Resumo: Objetiva-se, neste trabalho, problematizar a relação professor-língua estrangeira no cenário educacional. Pretende-se discutir a construção da língua estrangeira como objeto de saber e como essa construção pode influenciar as representações que os professores têm sobre a língua que ensinam e sobre o que seja ensinar e aprender essa língua. O pressuposto é que uma língua, segundo Benveniste e Lacan, seja ela materna ou estrangeira, é, primordialmente, o meio pelo qual alguém pode inscrever-se como sujeito na linguagem. Ocupar a posição de professor implica que uma relação com o objeto de saber seja estabelecida de forma que, mesmo minimamente, seja possível se colocar como mediador entre aquele que demanda o saber e o próprio objeto desse saber. Trata-se de uma relação conflituosa, em que o imaginário sobre a língua estrangeira que os professores ensinam (e, frequentemente, ainda está por ser apr(e)endida) esbarra nas contingências da cena educacional e na relação que é vivenciada com essa língua estranha e/ou alheia. Propõe-se, portanto, pensar como a relação sujeito-língua incide na imagem que os professores fazem de si e como/se eles se veem investidos nessa posição.

Palavras-chave: Identidade, formação de professores, ensino-aprendizagem de língua estrangeira

¹ Agradeço à Capes o apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa que resultou neste trabalho.

* Professora do Núcleo de Língua e Literatura Inglesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG) – Brasil. E-mail: carla@sonner.com.br

Foreign language teachers: divided between wandering through a strange language and making use of someone else's language

Abstract: This paper aims at questioning the teacher-foreign language rapport in the educational scenario. We intend to discuss foreign language construction as an object of knowledge, and how this construction may influence teachers' representations of the language they teach, as well as the process of teaching and learning this language. The presupposition is that the mother tongue, as well as the foreign language, constitute, primarily, the means by which someone can be inscribed in the symbolic universe as a subject of language (BENVENISTE, 1966, 1974; LACAN, 1998). Occupying a teacher's position implies that a rapport with the object of knowledge has been at least minimally established, so that someone can assume the role of a mediator between those who demand the knowledge and the object of this knowledge itself. It is a troublesome relationship, since the imaginary ideas about the foreign language taught by the teachers (and which often haven't been grasped yet) clashes with the contingency of the educational scene and with the rapport the teachers themselves have toward that language. Therefore, we propose to discuss to what extent the subject-language rapport influences the image teachers have of themselves and if/how they see themselves invested in this position.

Key words: Identity, teacher education, teaching a foreign language

Introdução

A proposta deste trabalho deriva da inferência de que o professor de língua estrangeira no ensino básico parece encontrar-se numa berlinda.

Por um lado, pode sentir-se um completo estranho nessa posição, porque a língua que lhe é tão cara talvez não passe de um objeto pedagógico que foi fragmentado e segmentado para servir aos propósitos do ensino, o que lhe evacua a possibilidade de assumir uma dimensão constitutiva de subjetividade. A estranheza pode, também,

admirar da quase nula relação que alguns professores travam com a língua que ensinam, o que me leva a compará-los a peregrinos, sempre em busca de um ponto de conforto, um território entre línguas que os permita ocupar a posição de professor. Em ambos os casos, uma das consequências é que a língua ensinada é vista como um mero instrumento externo, muitas vezes mal usado, para fins utilitaristas.

Por outro lado, o professor de língua estrangeira, normalmente, assume essa posição devido a um desejo da língua do outro, excluindo-se, é claro, aqueles que estão nessa posição unicamente por razões de mercado. Vejo, ali, um desejo de apropriação de uma discursividade e de uma posição enunciativa diferente daquela em que alguém teve seu primeiro acesso à linguagem, a saber, a língua materna. Ocupar a posição de professor pode constituir uma oportunidade de seduzir outros a se encantarem por essa língua estrangeira, a qual se supõe que o professor saiba.

Essa conflituosa relação será abordada a partir da discussão de como a língua estrangeira pode ser considerada objeto de saber e dos diferentes investimentos que esse objeto recebe por parte do professor, dependendo da relação que trava com ele. Para tanto, esclareço que trabalho com a noção de sujeito da linguagem, o que, conseqüentemente, leva-me a concordar com Benveniste (1966/1995, 1974/2006) e, mais amplamente, com Lacan (1966/1998) quando dizem que o sujeito se funda na enunciação, constitui-se pela e na linguagem, sendo efeito da mesma. Como a língua é um dos meios privilegiados mediante a qual a linguagem se materializa, no caso de uma língua estrangeira, dependendo da relação que se trava com ela, essa língua passa a saber o sujeito e pode se tornar, junto com a língua materna, um meio de constituição subjetiva (Coracini, 2003). Acrescento, ainda, que se comprometer com tal noção de sujeito significa incluir a falta que o constitui, instaura o desejo e inaugura um movimento pulsional. Uma das saídas para lidar com a falta reside na tentativa, quase sempre mal sucedida, de recobri-la pela palavra, ou seja, por operações metonímicas e metafóricas. É nesse sentido que entendo que a língua pode ser considerada um objeto de saber, na medida em que, constituindo uma manifestação de linguagem, permite que aquelas operações se efetuem.

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 um objeto de saber por meio do qual a base discursiva fundadora de um sujeito pode ser desestabilizada, como postula Revuz (2001). É a discussão que pretendo empreender a seguir.

1. A língua como objeto de saber

A meu ver, se a língua é um dos meios pelos quais o sujeito pode advir, ela se relaciona ao saber de dois modos: ao saber *de* si, na medida em que o sujeito se diz por ela; e ao saber *sobre* si e sobre o mundo, uma vez que a linguagem faz papel de mediação entre o homem e o mundo (Benveniste, 1966/1995).

Nesse sentido, esclareço que o saber de si, neste trabalho, não é da ordem de algo consciente; antes, refere-se a um não saber, é da ordem de uma verdade de um sujeito, verdade não absoluta, meia verdade (Lacan, 1969-70/1991) que se (des)vela e se (re)configura na enunciação e flagra o sujeito como efeito – sujeito de linguagem. Por sua vez, o saber sobre si tem como uma de suas configurações o saber pedagógico, o qual é construído a partir da relação do humano com aquilo que o circunda. Trata-se de um saber constituído pela sociedade que se configura como um conjunto teórico e prático que é recortado de acordo com as necessidades daquele que aprende e no qual se deve investir o desejo para que dele se possa apropriar². Não se trata de uma visão dicotômica; ao contrário, trata-se de propor que se olhe para esse objeto de saber – a língua estrangeira – na imbricação de suas múltiplas formas, uma vez que ele se refere a um saber que não se restringe a um conteúdo pedagógico.

2. A língua estrangeira como objeto de saber de si

Inicialmente, a língua estrangeira pode ser encarada como um objeto de saber *de* si na medida em que se considere sua função de alteridade no processo educativo. O sujeito constrói-se a partir do Outro. A relação com o Outro remete-me inevitavelmente a mim mesmo, pois

² A distinção entre o saber de si e o saber pedagógico é discutida por Cifali, 1994.

há algo de mim que pode ser encontrado no Outro, ainda que, por vezes, disso que lá está eu não queira nada saber. Discuto aqui duas possibilidades em que tal função pode ser percebida: a de se assumir uma outra posição discursiva por meio da inscrição subjetiva em uma língua estrangeira, o que pode ser observado, dentre outras maneiras, pelo contar-se nessa língua; e a de se instaurar uma interrogação quanto à língua materna.

Em relação à primeira, Anderson postula que “contar-se é falar do signo da falta” (informação verbal)³. No vaivém das inúmeras histórias que conta de si, o sujeito constrói-se na linguagem. A língua estrangeira coloca-se como essa possibilidade de (re)contar-se de outro ponto de vista. A própria história do sujeito construída pela e na língua materna é posta em xeque devido a essa outra perspectiva enunciativa que se desenha pela e na língua estrangeira. É no mínimo intrigante, por exemplo, que algumas pessoas que se dizem fluentes em uma língua estrangeira sintam-se mais à vontade em falar de determinados assuntos nessa língua, sintam prazer em ouvir seus nomes próprios pronunciados *à moda* estrangeira, ou, ainda, como, nessa outra língua, passeiam por diferentes identidades com mais facilidade do que na língua mãe (Tavares, 2002).

Em relação à segunda possibilidade, a língua estrangeira não me é dada, como a língua materna. É preciso construí-la, engajar-se num processo de aprendizagem para que se possa apr(e)endê-la, escolher se enunciar por ela, empreender identificações com e por meio dela. Em outras palavras, é preciso haver uma apropriação. Nesse sentido, ela se coloca à distância necessária para servir como um elemento de alteridade que permite que se lance um questionamento quanto à língua materna e, conseqüentemente, sobre a posição sujeito que se ocupa ali.

Como desdobramento da função de alteridade, a nominação na língua estrangeira — operação pela qual passa o ser humano ao entrar

³ Trecho da aula do dia 13/12/2007, como parte do seminário de pesquisa avançado “Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation”, na Université de Franche-Comté, Besançon, tradução minha do trecho: « Raconter c'est parler du signe de l'absence ».

na linguagem e que permite que os objetos ganhem certa consistência (Lacan, 1954-55/1985)⁴ – dá-se diferentemente, justamente pela possibilidade de instauração de uma outra ordem discursiva. Esse processo traz em seu bojo uma percepção de si e do mundo diversa daquela que já está inscrita na língua materna, conforme Revuz declara:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação...ou no desânimo. (REVUZ, 2001, p. 223).

Outro aspecto reside na fantasia de se poder dizer plenamente por meio da língua estrangeira. Isso constitui um forte sustentáculo do desejo, este, movido pela pulsão de saber (Hatchuel, 2005). Segundo Anderson (1999), dificilmente alguém se engaja num processo de aprendizagem de língua estrangeira para aprender sobre a língua. O que geralmente move essa empreitada⁵ é uma tentativa de apreender o desconhecido e implica deslocamentos, conforme o autor destaca:

Possuir a língua do outro é, também, ter acesso ao reconhecimento, ser eu mesmo e ser múltiplo. Mas é preciso que entre mim e a língua incida algo que possibilite que ela seja minha. A língua outra é considerada como estrangeira porque ela não vem de

⁴ Embora se ressalte que, neste trabalho, a representação não seja da ordem de uma coincidência com a coisa; antes, em toda representação há algo que fica de fora e diz da impossibilidade da linguagem recobrir o mundo.

⁵ Cabe assinalar que, por empreitada, tento chamar a atenção de 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.

mim mesmo [...]. Há nela um mistério (ANDERSON, 1999, p. 109-110).⁶

O que o autor assinala é que o esforço necessário para que a língua do outro se torne minha passa pelo investimento cognitivo e consciente, sem dúvida. Entretanto, ele postula que, acima de tudo, para que seja estabelecido algum tipo de apropriação de algo que é exterior ao sujeito é necessário que haja um investimento afetivo, da ordem do desejo. Ele faz coro com Coracini (2003, 2007), Serrani (1998, 2001) e Revuz (2001), que postulam que aprender uma língua possui estreitos vínculos com a constituição identitária e, por consequência, subjetiva. Deixo que ele mesmo o diga por meio de outra citação:

A língua do Outro, língua que por definição me é estrangeira, marca a questão da identidade com toda a violência que essa posição lhe confere. A língua, nesse caso, funda o estrangeiro. É por isso que ela convoca posições, já que surgirão, simultaneamente, o outro e o outro de si mesmo. Essa é uma posição problemática, que exacerba a alteridade envolvendo uma recusa ou uma aceitação. [...] A aprendizagem de uma língua faz com que alguém se lance em uma aventura que o fará tornar-se outro, à sua revelia, e o colocará diante de outro alguém que parece querer ensinar uma língua (eventualmente a sua própria), o que o distingue como um demiurgo (ANDERSON, 1999, p. 108, 115)⁷.

⁶Tradução minha do trecho: Posséder la langue de l'autre est aussi accéder à la reconnaissance, être soi même en étant multiple. Mais cette langue d'autrui il faut que quelque chose fasse qu'elle soit possiblement mienne. [...] L'autre langue est considérée comme étrange parce qu'elle ne va pas de soi [...] Il y a du mystère.

⁷ Tradução minha da seguinte citação: La langue de l'Autre, langue qui par définition m'est étrangère, marque la question de l'identité avec toute la violence que cette position lui confère. La langue ici fonde l'étranger. C'est pour cela qu'elle convoque des places puisque surgira à la fois l'autre et l'autre de soi même. Position troublé s'il en est, qui exacerbe l'altérité dans un refus ou une acceptation. [...] L'apprentissage d'une langue fait que quelqu'un se lance dans une aventure qui le fera devenir autre malgré lui et le place face à

3. A língua estrangeira como saber pedagógico

Até aqui se tratou sobre a dimensão subjetiva implicada na noção de língua estrangeira. Do ponto de vista de uma relação pedagógica, porém, em que há uma demanda que funda o ato de ensinar-aprender, a língua estrangeira, como objeto de saber pedagógico, participa da triangulação necessária para que se instaure um processo de ensino-aprendizagem⁸. A relação que está em pauta aqui é a do professor com o objeto de saber e como essa relação afeta o modo de alguém ocupar esse lugar e de investir nesse objeto, o que não exclui pensar os respectivos desdobramentos dessa relação no processo de ensino-aprendizagem.

Para ser objeto de saber pedagógico, a língua estrangeira é materializada, circunscrita, delimitada, segmentada para que se torne algo que se possa ensinar e aprender. A demanda de quem quer (ou precisa) saber uma língua estrangeira traz consigo não só o encontro/confronto com outra discursividade, mas, principalmente no campo educacional, a necessidade de ver organizada e sistematizada essa empreitada.

Anderson (1999) discute a fundo como esse processo de didatização da língua se dá, e seus desdobramentos quanto à percepção do que seja língua estrangeira, além da noção de sujeito que está em jogo no ensino-aprendizagem dessa língua. Não pretendo me delongar nessa discussão, senão deter-me em dois pontos.

O primeiro é que o resultado da objetivação que a língua sofre para se tornar objeto de saber pedagógico — *Inglês, Francês, Espanhol* — articula-a com uma concepção utilitarista e instrumental de linguagem, ainda que, hoje, observe-se uma marcada influência de outros campos que incidem na construção do objeto e o ligam ao campo

quelqu'un qui est supposé vouloir enseigner une langue (éventuellement sa langue) ce qui le range, lui, en position de démiurge.

⁸ Os três polos desse processo configuram-se como sendo compostos por aquele que ensina (o professor), o que aprende (o aluno) e o objeto de saber (ou de ensino, que, no caso, é a língua estrangeira).

social⁹. Uma das consequências dessa concepção é que a língua é concebida como uma espécie de movimento de etiquetagem (*étiquetage*) do mundo. Para aprender uma língua, bastaria aprender as palavras e as regras dessa língua *para bem comunicar*. Percebe-se o caráter de tradução e de decodificação que subjaz a essa concepção que mascara a possibilidade de não correspondência de sentidos entre o que se sente, o que é possível e se deseja exprimir. A língua, assim, reduz-se a um instrumento do pensamento, cuja finalidade é representá-lo.

O segundo ponto a ressaltar é que encarar a comunicação como certa diante da palavra justa impõe a necessidade de pensar que habilidades e competências devem ser desenvolvidas para que isso ocorra. A noção de habilidade e de competência parece aportar um sutil deslocamento da premissa de que a língua é uma faculdade inata do ser humano para a articulação da língua como um conjunto de noções, funções, expressões e relações discursivas, o que demanda uma série de ações que devem ser empreendidas para que ela seja aprendida. Uma vez tomadas essas ações, utilizadas as estratégias, *dominado* o conjunto, o aprendizado se efetuará. Ao professor, cabe detectar as necessidades do aluno para se comunicar, escolher as noções e funções (ou mesmo, os gêneros) que deverão ser praticados, elaborar e/ou selecionar atividades didáticas que contemplem as necessidades, puramente pragmáticas, do *uso* da língua e, por fim, avaliar o processo. O que se *deseja* da língua é substituído pelo que se *precisa* aprender para se comunicar. Nesse sentido, Anderson (1999) assinala que a concepção do que seja “cultural” se dissocia de algo relacionado a um saber relativo à herança humana construída na civilização para se concentrar no conjunto de comportamentos, hábitos e modos de dizer e de fazer do estrangeiro, o que faz com que a dimensão subjetiva constitutiva da língua seja posta de lado. O processo tende a se resumir à execução de um conjunto de tarefas que são propostas a partir das necessidades dos alunos (e eu acrescentaria, da contingência em que se dá o ensino) e que contemplam as habilidades e as competências que devem (ou podem) ser desenvolvidas.

⁹ É o caso da incidência dos trabalhos de Habermas, Bakhtin e Vigostky nas atuais pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

Apenas a título de ilustração de como a construção do objeto de saber pedagógico *língua estrangeira* é evacuado de sua dimensão de saber de si, remeto-me às diretrizes de ensino de língua estrangeira. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1999), perpassando a visão do ensino de língua estrangeira como algo prático e utilitário há uma valorização da língua como instrumento de acesso à informação e de interação com o mundo, o que contribuiria para formar cidadãos críticos, conscientes das diferenças entre culturas. Semelhantemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE) preconizam que a língua estrangeira tem uma função educativa manifesta em três direções: no desenvolvimento de uma consciência linguística, na inserção cultural mais abrangente e na ampliação do conhecimento de mundo. Essa função pode ser resumida na seguinte citação dos PCNLE:

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa *nova*¹⁰ experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas (BRASIL, 1999, p. 38).

As diretrizes falam da dimensão crítica sócio-histórica que o ensino-aprendizagem de outra língua enverga e, portanto, formador de cidadania, palavra-chave no campo da educação e da didática de línguas. Talvez fosse mesmo possível acreditar que tocam no papel que a língua estrangeira pode assumir na constituição subjetiva, por meio da exposição a outras culturas, e como o contato com outra língua faz com que nos voltemos para a nossa língua- mãe e a cultura que ela veicula.

O que gostaria de ressaltar, no entanto, é que a concepção instrumental e utilitarista atribuída à língua estrangeira, que reina como absoluta no âmbito escolar, tem como desdobramento encarar o pensamento como uma ordem autônoma e independente; a língua

¹⁰ Grifo meu.

estrangeira como um meio de transferência de concepções e de noções de uma cultura para outra; a comunicação como possível, transparente e controlável, o que torna bastante improvável considerar a dimensão de constituição subjetiva aí envolvida. Se a língua estrangeira, como proclamam as diretrizes, deve provocar uma “nova experiência de vida” e envolver “uma abertura para o mundo”, alguma coisa dela deve ressoar e convocar algo muito íntimo do sujeito, que pode ser colocado em movimento quando este se encontra (ou se confronta) com uma língua diferente daquela em que teve acesso à linguagem, em que a alteridade é escancarada. O comentário de Cifali reforça esse ponto quando ela afirma que: “Certamente que pode existir um ‘saber sobre’ um sujeito, mas o que permite a cada um de progredir, é um ‘saber de’: um saber que se constrói por si mesmo. *Somente esse último tem o poder de transformação*” (Cifali, 1994, p. 54)¹².

Reputo, no mínimo, pouco provável que essa possibilidade se instaure num ensino que se baseie na instrumentalização e na noção de língua como da ordem de uma exterioridade ao sujeito.

Da mesma forma, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua é encarado como pertencente apenas à ordem do consciente e do cognitivo, contemplando o sujeito da aprendizagem, quando, conforme já assinalado, há outra incidência aí que desestabiliza o “certo” e traz consigo o “duvidoso”, aquela do inconsciente.

Percebe-se, assim, que, ao passar pelas transformações que a desenham como objeto de saber pedagógico, a nova possibilidade discursiva¹³ que poderia inaugurar-se com o ensino de uma língua estrangeira na escola é amenizada ou mesmo esvaziada. O ponto de articulação com as questões contempladas neste trabalho é apontar que a construção da língua estrangeira como objeto de saber pedagógico, do

¹¹ Grifo meu.

¹² Tradução minha do trecho: *Il peut certes exister un ‘savoir sur’ un sujet, mais ce qui permet à chacun de progresser, c’est un ‘savoir de’ : un savoir qu’il construit par lui-même. Celui-là seul a pouvoir de transformation.*

¹³ Lembrando que discurso aqui se refere a um processo de construção de sentidos em que o sujeito pode aparecer como efeito.

modo como ela vem sendo efetuada, deixa de lado a dimensão de meio de constituição identitária e subjetiva e pode afetar, conseqüentemente, a maneira como o professor de língua estrangeira se posiciona como tal.

No caso do ensino básico, como “desenvolver a consciência linguística” e proporcionar uma “nova vida ao aluno” por meio da exposição e da aprendizagem de uma língua estrangeira – objetivos citados nos PCNLE – se o ensino dessa língua prima pela instrumentalização, em que a decodificação e a etiquetagem são, em geral, as operações predominantes, para não dizer as únicas? Do mesmo modo, parece-me complicado estabelecer uma relação pedagógica consistente se a triangulação necessária para que ela se dê tem, pelo menos, dois de seus ápices mal estabelecidos: o objeto de saber é reduzido a um instrumento de comunicação e o professor nem sempre consegue colocar-se como aquele em quem se supõe o saber, visto que, muitas vezes, ele não se inscreve na língua que deve ensinar. Dessa forma, como manter e exercer a identidade de *professor*?

4. Desdobramentos para se pensar o papel do professor de língua estrangeira

Diante dessas considerações, ensinar e aprender uma língua estrangeira pressupõe que se consiga tomar a palavra nessa língua, posicionar-se em uma outra discursividade ou, como diz Bolognini, ser capaz de “colocar uma história, uma cultura em cena” (Bolognini, 2003, p.192).

Pensando na analogia do teatro invocada pela autora, arrisco dizer que, para desempenhar bem um papel, os atores precisam ver-se investidos nele, a fim de conseguir fazer com que algo ressoe na plateia. Essa investidura, a meu ver, passa pela relação que um ator trava com o objeto de sua interpretação. Caso contrário, corre o risco de não ser convincente, de sua interpretação ser superficial e o trabalho não passar de mera reprodução de uma obra.

De modo semelhante, entendo que um professor precise ver-se investido nessa posição para que, na relação pedagógica, algo do saber, objeto que a permeia e em torno do qual ela se desenrola, ressoe para o

aluno. Ver-se investido na posição de professor, para esse trabalho, requer que entre sujeito e objeto de saber (a língua estrangeira) seja estabelecida uma relação de tal ordem que permita ao professor, ainda que minimamente, enunciar-se do lugar de um sujeito suposto-saber. Não um saber totalitário, que advém de uma posição autoritária, mas um saber que vai sendo construído, que não se mostra completo, que sempre deixa brechas para que se pergunte o que está além dele, que convoque o outro e resulte de uma relação em que responsabilidade e autoridade estão entrelaçadas.

A responsabilidade refere-se à função que a sociedade e o próprio aluno esperam que seja desempenhada pelo professor, ao desejo que deveria levar alguém a assumir essa função, à mediação que pesa sobre o professor como aquele que poderá convidar um outro a se inserir num universo simbólico de ordem diferente daquele materno, o que pode implicar uma nova inscrição enunciativa e novas perspectivas de subjetivação. Quanto à autoridade, creio que ela vem de par com a responsabilidade quanto ao que se deseja, pois alguém que se vê investido numa posição já a exerce como aquele que sabe ao que veio, não precisa dar provas de nada, pois sua conduta já é a prova máxima de sua implicação com seu desejo. Dessa forma, o professor, por meio de sua prática e de seu discurso – este intimamente ligado à primeira – poderá ter chances de produzir ressonância naqueles que demandam o saber, porque, tal como o ator, encontra-se implicado naquilo que faz.

Referências bibliográficas

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

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique general I*. Paris, FR: Gallimard, 1995 [1966].

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2006 [1974].

BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Argus; Editora Unicamp, 2003. p.187-196.

BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*, Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

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

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Argus; Editora Unicamp, 2003. p. 139-159.

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

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

LACAN, Jacques. *Le séminaire livre 2 : Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1985 [1954-55].

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1966].

LACAN, Jacques. *Le séminaire livre 17. L'envers de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1991 [1969-70].

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. 2. ed., Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213-230.

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

TAVARES, Carla Nunes Vieira. *Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira*. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.