



REMEMORAÇÃO E ESQUECIMENTOS: IMIGRAÇÃO, ALTERIDADE E EFEITOS DE SENTIDO NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS

¹ Kátia Honório do Nascimento, Autora;

¹ Doutoranda e mestre em Linguística Aplicada pela UFMG.

Resumo

Este artigo expõe a narrativa de um professor de inglês de escolas públicas do Vale do Jequitinhonha/MG, que rememora um período de vivência nos Estados Unidos, como imigrante ilegal, e sua posterior formação como professor aqui no Brasil. Segundo Coracini (2011), a memória explicita-se pelos esquecimentos que possuem sentidos, configurando a busca por fragmentos depositados no inconsciente e constituindo a subjetividade dos sujeitos. Ao relatar um fato esquecemos outros, o que nos leva a imbricar ficção e realidade, consciência e inconsciência. Memória é esquecimento, realidade, recordação e ficção, sendo, portanto, significação (CORACINI, 2011). A abordagem teórico-metodológica desse estudo é a da teoria discursiva de Pêcheux (1975/2009, 1969/2010), atravessada pela psicanálise freudo-laciana (FREUD, 1899/1996, 1914/1996; LACAN, 1964/2008). Para os gestos de interpretação do corpus, encontramos dispositivos linguísticos na materialidade discursiva (DE FINA, 2010), que nos mostram um sujeito (entre)laçando os fios de sua memória ao construir sentidos para sua narrativa e para seu imaginário em seu processo identificatório com a alteridade e seu lugar de origem.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Memória. Narrativa. Inglês.

Abstract

This work shows an English teacher narrative who works in State schools in Vale do Jequitinhonha/MG. He remembers a period he had lived in United States as an illegal immigrant and his studies to be a teacher in Brazil. According to Coracini (2011), the memory shows forgetfulness, which has meanings. It figures the search for other fragments that lead us to mix fiction and reality, consciousness and thoughtlessness. Memory is forgetfulness, reality, remembrance and fiction, that is, significance (CORACINI, 2011). Our theoretical-methodological approach of this study is based on the crossing of the discursive theory (PÊCHEUX, 1975/2009, 1969/2010) with the freudo-lacanian psychoanalysis (FREUD, 1899/1996, 1914/1996; LACAN, 1964/2008). Our analysis shows a subject intertwining the thread of his memory when giving sense to his story and to his imaginary in his identification process with the other and his hometown.

Keywords: Applied Linguistics. Memory. Narrative. English.

1 Introdução

O presente artigo apresenta a narrativa de um professor de inglês de escolas públicas do Vale do Jequitinhonha/MG, que rememora a experiência vivida nos Estados Unidos como imigrante ilegal e sua trajetória e motivação em tornar-se professor de línguas aqui no Brasil. Os fragmentos de sua memória são mostrados em recortes discursivos, coletados em entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas delineiam três momentos bastante significativos de sua história: a imigração, a aprendizagem da língua inglesa (doravante, LI) nos Estados Unidos e seus estudos no Brasil. Nosso objetivo com esse estudo foi apr(e)ender (sobre) as regularidades discursivas e as singularidades que compõem a identidade deste participante da pesquisa. Buscamos compreender sua constituição identitária como professor de inglês através de sua narrativa, evidenciando trechos que nos mostram um sujeito (entre)laçando os fios de sua memória ao construir sentidos para sua narrativa e para seu imaginário em seu processo identificatório com a alteridade – o Outro estrangeiro e sua língua, e seu lugar de origem. Nesse sentido, a pergunta balizadora de nosso estudo se refere a quais representações imaginárias o participante possui em relação à LI, à alteridade e ao magistério.

A motivação para empreendermos essa investigação se deve à minha experiência de docência como professora de inglês em uma universidade federal situada no Vale do Jequitinhonha, o que me possibilitou ter conhecimento da história singular de um aluno. A cidade natal desse aluno tem a tradição de exportar pessoas para os Estados Unidos, como imigrantes ilegais, desde a década de 1970, devido à situação de vida difícil na localidade e de dificuldades financeiras, que são históricas. A história com ele não foi diferente: em 1989, aos 18 anos, e depois em 1995, ele parte para os Estados Unidos, em seu dizer, a fim de trabalhar e “ganhar dólar”. Nessa empreitada, ele aprende inglês em terra americana e se torna fluente no idioma. Sua experiência é tramada por percalços e descobertas e, acima de tudo, essa experiência, mais tarde, perfaz sua constituição como professor de inglês em sua terra natal.

Ao trazermos a trajetória de um professor de inglês na constituição de sua identidade como docente, temos como objetivo compreender melhor a área de formação de professores e de ensino de línguas. Outro objetivo refere-se ao que Pereira (2012, p. 31) propõe: “fazer falar, fazer repetir e fazer perlaborar”, dispositivos constantes no princípio freudiano que, em outras palavras, refere-se ao “fazer falar para que o sujeito não só se lembre e relate sua própria experiência, mas tenha a chance, ao repeti-la em sua própria fala, de teorizá-la de modo singular, de responsabilizar-se pelo que fala; e, quem sabe, de elaborar-se subjetivamente” (PEREIRA, 2012, p.31). Essa proposta suscita um deslocamento subjetivo do sujeito que reelabora suas posições de sujeito diante de uma perlaboração, que acaba por marcar sua singularidade através dos furos e falhas de sua própria fala, de seu próprio discurso.

Nossa proposição de pesquisa se orienta por uma base epistemológica da Linguística Aplicada (doravante, LA) pelos estudos voltados ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira (doravante, LE), implicada por atravessamentos teóricos (BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2007, 2011; NEVES, 2002; SÓL, 2013, 2014; TAVARES, 2010; TAVARES; BERTOLDO, 2009, dentre outros). Ao dialogar com outras disciplinas, a LA salienta a possibilidade de estudos serem informados por teorias outras que vêem os participantes da pesquisa como sujeitos em ação no mundo social e que possuem “uma sócio-história da qual são participantes com suas marcas sociais” (MOITA LOPES, 1999, p. 434). Para tanto, trabalhamos com a noção de sujeito definido por Coracini (2007), Eckert-Hoff (2008) e Neves (2002): um sujeito cindido, clivado, formado pelo inconsciente, pela ideologia e pelo discurso, demarcando-o como sujeito efeito da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1998). Esse sujeito, ao se significar, mergulha na contingência da deriva de sentidos outros e na presença do outro em seu dizer, conforme apontam Coracini e Bertoldo (2003). Nesse sentido, objetivamos analisar a constituição identitária de um professor de inglês através dos efeitos de sentido provocados por suas representações e seu processo identificatório com o Outro e a LI. Nossa proposta de recorte teórico-metodológico se apoia nas perspectivas discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004; ORLANDI, 1984, 2005, 2012; PÊCHEUX, 1975/2009, 1969/2010; TEIXEIRA, 2005) e na perspectiva psicanalítica freudo-laciana (FREUD, 1899/1996, 1914/1996; LACAN, 1964/2008). Levamos em consideração, para nosso procedimento analítico, o papel da memória (CORACINI, 2007, 2011), as condições de produção do discurso e a historicidade (PÊCHEUX, 1975/2009, 1969/2010) e a heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004) no relato do pesquisado.

2 Fundamentando a tessitura teórica de nosso estudo

Para nortearmos nossa discussão, apresentamos nessa seção algumas conceituações teóricas que servem de base para empreendermos os gestos de interpretação do corpus. Consideramos a perspectiva teórica que trabalha com a noção de “sujeitos múltiplos, descentrados, clivados e atravessados pelo inconsciente” e que perfaz o paradigma discursivo-desconstrutivista, como comentam Coracini e Bertoldo (2003, p. 13). Para Stübe (2011), o sujeito é concebido como cindido por ocupar várias posições no discurso. Ele é considerado clivado por ser perpassado e fragmentado pelo inconsciente. Também é um sujeito descentrado, visto que “emerge pela linguagem, através de lapsos e atos falhos”, podendo “emergir onde algo falha na linguagem, por isso sujeito fal(t)ante: ao falar, algo sempre escapa, falha” (STÜBE, 2011, p.37). Esse paradigma também assume a linguagem como opacidade, sempre margeada pelo equívoco e pela falha. Sendo assim, o sujeito não tem controle sobre os sentidos que produz, não se percebendo flagrado pelo já-dito, pelo já-lá, pela memória discursiva, pelos discursos outros e pela falta constitutiva a todo sujeito

(AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004; CORACINI; BERTOLDO, 2003). Esse sujeito, evidencia Authier-Revuz (1998), se constitui na ilusão de ser um sujeito-origem de seu dizer, que vive na ilusão imaginária do controle do seu dizer e dos sentidos daí derivados, sendo, portanto, sujeito-efeito da linguagem.

Para Coracini e Bertoldo (2003), esse é o sujeito que a LA assume na perspectiva discursiva atravessada pela psicanálise e que adotamos em nossa pesquisa: um sujeito que, ao significar-se, mergulha na contingência da deriva de sentidos outros. Além disso, esse sujeito é heterogêneo, contraditório e desejante. Por isso, concebemos o sujeito da pesquisa na concepção psicanalítica: “sujeito da linguagem atravessado pelo inconsciente que não controla nem a si mesmo, nem ao outro, nem os efeitos de sentido de seu dizer” (CORACINI; BERTOLDO, 2003, p. 11). O dizer não se mostra transparente, mas opacificado. Por isso, Authier-Revuz (1998, p. 182) atesta que o que temos de visível nessa situação é o fato de termos “um enunciador lutando com as palavras, com a materialidade da língua”, com sua opacidade.

Tampouco, esse sujeito percebe que os traços do inconsciente não cessam de trabalhar nele a falha através dos significantes que irrompem em seu discurso (PÊCHEUX, 1975/2009). Lacan (1964/2008) defende que o inconsciente evoca os efeitos do significante e acontece através do simbólico e da linguagem; por isso do inconsciente estar estruturado como linguagem, como Lacan (1964/2008) preconiza. O inconsciente barra o efeito do significante ao ponto de este mudar de proferição e produzir significação e não significado; o que irrompe na fala foge ao consensual quando os sujeitos demonstram no corpo a marca do efeito barrado de um significante. Já o significado é um efeito deste que, ao ser barrado, muda o sentido das coisas. Lacan (1964/2008) atesta que o significante marca tudo o que vem do inconsciente: tudo aquilo que escapa ao sujeito. Na produção do significante há uma cadeia de sons, fonemas, sílabas, palavras e frases que são proferidos no lugar de um outro significante e a troca de um por outro representa um desfazimento, uma ruptura da cadeia do significante em sua linearidade, o que o impele a significar uma outra coisa. Muitas vezes, esse processo faz aflorar o não-dito, o que não se queria dizer ou o que não se sabia que se queria dizer através dos lapsos de fala, de escuta, dos atos falhos, da denegação etc. (AUTHIER-REVUZ, 2004; LACAN, 1964/2008). Lacan (1964/2008) ainda afirma que o inconsciente é o discurso do Outro, o que o liga ao que é alteritário e exterior ao sujeito. O sujeito está alienado ao Outro, visto que este o constitui. E, nesse caso, Lacan (1964/2008, p. 200) evoca a figura do Outro como sendo a do inconsciente. Para Lacan (1964/2008), o sujeito é e sempre será definido como efeito do inconsciente e do significante.

Tavares e Bertoldo (2009) acrescentam que o sujeito é tido pela psicanálise lacaniana como sujeito do desejo e da falta. O desejo, para os pesquisadores, funciona como a “força do sujeito do inconsciente, que o move sempre em direção a alcançar um objeto causa do desejo” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 126). Esse sujeito é sujeito da falta porque busca

completude para si mesmo, mas se perde nos lapsos da fala pela emergência de seu inconsciente, conforme nos fala Lacan (1964/2008). Como Lacan (1964/2008) alega que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, esse sujeito “corresponde àquilo que emerge na linguagem e que dá conta do que não sabemos” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 127). Ele não tem o controle sobre o que diz, pois há sempre o inconsciente e o equívoco da língua a comandar o que se diz, o que se esquece e o que não é dito: “disso decorre da interpretação nunca ser definitiva, nunca ser única; há sempre o equívoco: outras possibilidades, outros sentidos a descortinar” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 59). Apoiados, então, em Tavares e Bertoldo (2009), consideramos a relação do pesquisado com o processo de ensino-aprendizagem de LI e sua ida aos Estados Unidos sendo tomado na ordem do desejo e da falta. Levamos em conta que, esse sujeito, ao ser enredado pela falta e pela busca de seu desejo, se vê diante da falta constitutiva de todo ser humano (AUTHIER -REVUZ, 1998).

Apoiamo-nos também em Coracini (2007, 2011) para conceituarmos a memória. A linguista a conceitua baseando-se nas perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista. Pela perspectiva discursiva, a memória é fruto da historicidade, explicitando uma oscilação e circularidade no/do discurso que passa pelo histórico e o linguístico e é evidenciado nas práticas discursivas. A memória é constituída de esquecimentos, sendo vista como algo alinear e atemporal. É esquecimento e, por isso, interpretação (CORACINI, 2007). A memória discursiva é um processo inconsciente e, portanto, ficção e realidade se imbricam, diz Coracini (2011). Por assim dizer, as recordações da memória “são sempre efeitos de ressignificações feitas a posteriori no tempo” (CORACINI, 2011, p. 35). Na abordagem psicanalítica, a memória é observada como um ato inconsciente, cujo controle foge ao sujeito. Na abordagem desconstrutivista, a memória é percebida por um movimento para trás – a posteriori, que procura fragmentos do inconsciente e do passado como um verdadeiro arquivo. A memória se faz pela história e pela ficção, visto que ao rememorarmos os fatos, o fazemos pelo esquecimento e pelo apagamento de outros fatos que produzem novos fatos, reconfigurados como verdade, mas sendo somente (re)interpretação (CORACINI, 2011). A memória, portanto, é um exercício de lembrar, esquecer e (re)interpretar, suscitando sempre um exercício de escritu(r)a (de si) (CORACINI, 2011).

Outros conceitos que nos interessa são os de representação e de identificação. Sól (2013) afirma que a representação está conectada à falta e é da ordem do inconsciente, desempenhando um papel importante na constituição da subjetividade do sujeito. A representação é entendida como de natureza inconsciente e está presente na construção das subjetividades dos sujeitos. Também se liga à noção de memória e assim, apresenta-se em “fragmentos desordenados, descontínuos, recalcados, diluídos, ‘esquecidos’ no inconsciente, em que, num determinado momento, um ‘eu’ se põe a lembrar e a se organizar na linguagem, através de uma narrativa, dando um sentido para os pedaços que afloram no discurso” (SÓL, 2013, p. 143). Através desses fragmentos e do trabalho de rememoração, os sujeitos criam

uma história de si e falam sobre si. Para Neves et al. (2013, p. 197), as representações se configuram “identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios às imagens que temos uns dos outros e ao significante”. Conforme aponta Tavares (2010, p. 130), “as representações mobilizam o registro do imaginário”, que está na organização do eu e em relação às imagens do mundo. Nesse sentido, o eu se apresenta como uma instância psíquica ao se identificar com certas imagens, afirma Grigoletto (2003). Grigoletto (2003) acrescenta que, de acordo com a teoria psicanalítica lacaniana, as representações são da ordem da identificação simbólica e imaginária. A identificação simbólica se situa na origem do sujeito do inconsciente e no significante e a identificação imaginária se conecta à origem do eu e às imagens das coisas (FREITAS, 2009).

3 Metodologia da pesquisa

Pela teoria discursiva, o trabalho interpretativo que depreendemos em nosso estudo se dá pela observação das condições de produção da materialidade discursiva produzida pelo participante da pesquisa, verificando a relação entre a ideologia, o histórico e o inconsciente. Nos atentaremos para a opacidade do discurso e a não-literalidade das palavras, o que nos leva à compreensão do sentido e do não-sentido contidos na fala do entrevistado (PÊCHEUX, 1975/2009, 1969/2010): é o dito, o não-dito e o já-lá presente em seu discurso. Orlandi (2005) acrescenta que devemos, sobretudo, procurar entender os aspectos históricos, simbólicos e ideológicos que permeiam o discurso analisado, criando nossos gestos de interpretação e escutando para além das evidências, isto é, “procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2012, p.59). De acordo com Orlandi (2004), os gestos de interpretação se apoiam em um dispositivo teórico e trabalha com a opacidade da linguagem, com a sua não-evidência. Assim sendo, nossos gestos de interpretação se dão pela via da escuta do corpus através da falha, da falta, das repetições, dos pontos de deriva do discurso. Vale lembrar que, como o discurso é compreendido por uma pluralidade de sentidos outros, os gestos de interpretação depreendidos neste artigo são também uma prática discursiva, que empreendida pelo analista de discurso, que também está sujeito à determinadas condições de produção do discurso, à ideologia e à historicidade, determinando uma interpretação e não outras. Nossos gestos, portanto, não têm a intenção de serem a única possibilidade de interpretação dos dizeres do sujeito da pesquisa, conforme evidencia Sól (2013).

As condições de produção do discurso em análise referem-se a duas entrevistas, gravadas em áudio e transcritas e uma narrativa escrita, concedidas por um professor de inglês e que se referem à sua história de imigração para os Estados Unidos e seu contato (às vezes, confronto), utilizando termos de Bertoldo (2003), com a LI e o Outro estrangeiro, sua cultura, riquezas e bens. Essa experiência vivida leva-o a buscar, mais tarde, uma formação

na língua inglesa, a fim de lecionar e ser reconhecido. Seu discurso é produzido através do acionamento de suas memórias relativas a essas duas experiências. A primeira entrevista serviu de base para a constituição de um estudo piloto, realizado em 2012 pela pesquisadora e refere-se à sua vivência nos Estados Unidos e à aprendizagem da LI. A segunda entrevista foi coletada em 2014, para nossa pesquisa de doutorado (que se encontra em andamento) , e refere-se à sua formação como professor de inglês e sua participação no PIBID. Para esse artigo, apresentamos alguns recortes discursivos de seu relato sobre a imigração e sua formação no magistério.

4 Os gestos de interpretação: imigração, alteridade e efeitos de sentido na aprendizagem e na formação de um professor de inglês

O participante da pesquisa, à época das duas entrevistas e da escrita da narrativa, era professor de inglês de escolas públicas em uma cidade situada no Vale do Jequitinhonha, que fez parte do circuito do garimpo nos séculos XVII e XVIII. Ele foi imigrante ilegal nos Estados Unidos em 1989 e, em seguida, de 1995 a 2000. Sua motivação para viajar para fora do país, segundo ele, se deveu à tradição de sua cidade natal de ter pessoas indo para os Estados Unidos para lá trabalhar. Várias dessas pessoas voltam à sua cidade e ostentam bens comprados com o trabalho lá empreendido: “tinha pessoas que tinham ido lá e chegou comprou uma casa, comprou um carro/ fez isso. Então aí/ eu estava procurando alguma coisa para fazer e eu falei com meu pai: ‘Pai eu quero ir para os Estados Unidos’”. Além desse fato, na narrativa escrita, Valenteⁱ escreve: “A região da cidade do S. tem uma tradição de pessoas que vão para os Estados Unidos. E no início do ano de 1988, quando trabalhava com meu pai em um garimpo de diamante, pedi a ele que se não tivéssemos sucesso nesta “cata” (nome dado a escavação do garimpo), ele me ajudasse com os papéis para conseguir um visto para os Estados Unidos, pois já sabia de primos que estavam lá”.

Como ele mesmo escreve na narrativa, ele elabora seu “plano santo” para conseguir ir para lá: “Foi aí que elaborei meu “**plano santo**” (grifo nosso)ⁱⁱ. Desliguei o telefone e disse para meu pai que ele poderia arrumar o dinheiro emprestado, que ele pagaria assim que eu chegasse lá. Procuramos, então, o Senhor J. da J., uma agência de viagem que financiava a passagem. E assim foi feito”. As palavras marcadas por aspas, segundo Authier-Revuz (1998, p. 118), remetem-se a um discurso outro e, “por isso, o contorno que elas traçam no discurso é revelador daquilo que o discurso tem a demarcar como ‘outro’ em relação àquilo em que ele se constitui”. Podemos dizer que a utilização dessa expressão faz alusão à música de sucesso do grupo Legião Urbana – Faroeste Cabocloⁱⁱⁱ. Valente, em certa medida, se parece com o personagem João de Santo Cristo, um anti-herói, filho do atraso social e da miséria que sempre assolaram nosso país. Esse anti-herói se afigura e constrói sua identidade a partir

dos resultados da dura condição social em que sempre viveu. Assim, ele vai para outra cidade tentar a sorte, ficando maravilhado com suas luzes e lá começa a trabalhar. No entanto, ele trabalhava até a morte e seu dinheiro não dava para se sustentar e, assim, ele elabora um “plano santo” para melhorar de vida.

Nos Estados Unidos, Valente aprende a falar inglês, enquanto trabalha em alguns estabelecimentos comerciais. Segundo ele, ele nada sabia falar e pela indicação do irmão, ele procura aprender sozinho algumas sentenças e expressões em inglês. Para falar da primeira tentativa de aprender inglês, Valente utiliza-se de uma expressão coloquial para se referir ao esforço que empreendeu em seus estudos: “eu fiquei dois meses com **a cara enfiada** nesse programa”.

RD1

Quatro fitas é/ quatro fitas e um método né? Era para você ler aprender/ Então, eu fiquei dois meses com a cara enfiada nesse programa/ lembro até hoje das lições, por exemplo/ os dias das semanas “Today is Tuesday Monday Wednesday”, lembrando todos (...) e aí/ eu fui é/ fui chegan::do e aprenden::do, fui chegan::do e a primeira palavra que eu lembro que aprendi até hoje é broom vassoura, porque o americano pegou “Broo::m”, a vassoura. “You swe::p” e pronto/ e assim foi e aí foi aprendendo né

Segundo Coracini (2011), a memória encontra-se registrada no corpo do sujeito e não se apaga. Ela é constituída por uma pluralidade de registros que se entrelaçam, sendo as palavras o modo como a memória vêm à tona. Essa experiência de Valente foi tão marcante que ele se lembra das lições – “lembro até hoje das lições”, e da primeira palavra que aprendeu: *broom*. No entanto, sua narrativa é imprecisa, indicando que somente lembramos porque esquecemos, como ressalta Coracini (2011). Esquecemos para depois lembrar em fragmentos de narrativas que vão e vêm utilizando-nos de elementos orientadores e dispositivos linguísticos vagos, alineares, desprovidos de detalhes de orientação temporal e espacial, nos diz De Fina (2010), como os encontrados em nosso *corpus*: “e nesse tempo”, “mas quando eu cheguei”, “eu lembro, por exemplo, a primeira vez”.

A partir disso, percebemos em sua narrativa representações sobre a alteridade que organizam o processo de reconstrução de sua narrativa e de sua constituição identitária: “lá” e “cá”, “aqui” e “lá”, termos usados em sua rememoração. Esses dispositivos linguísticos conferem ao relato uma orientação espaço-temporal, ainda que vaga, estabelecendo momentos de configuração da identidade/identificação do sujeito pesquisado com a alteridade e compreendendo “uma experiência carregada de sentidos” (DE FINA, 2010, p. 92). O participante da pesquisa usa esses elementos linguísticos para comparar as duas terras – o

“lá”, representando os Estados Unidos e o “cá”, representando sua cidade natal. Assim, ele estabelece as diferenças linguísticas e culturais entre esses dois mundos diferentes: “E lá onde eu morei era uma beira de praia e **aqui** eu morava no interior né/ então a gente não conhecia essas coisas/ era beira de praia/ aí as pessoas conhecem **lá** siri (...)”. Como Valente mesmo fala: “não é do meu ramo, do meu mundo né”. Desse modo, ele se torna um narrador, sócio-historicamente formado por sua experiência de vida e de aprendizagem da língua de “lá” em comparação com a língua de “cá” e a descoberta de um mundo novo. Esse encontro com a língua estrangeira o coloca diante de um mundo cheio de novidades em termos de vocabulário e de coisas: lagosta/*lobster*, cogumelo/*mushroom*, que não são do seu ramo, e que não são do seu mundo, nos dando a entender que ele não conhecia esses alimentos. Isso nos mostra também a diferença econômica entre o seu mundo e o mundo do Outro, nos fazendo ver que a modalidade desse encontro, nos termos de Revuz (1998, p. 215), está além do encontro com o fenômeno linguístico entre a língua materna (doravante, LM) e a LE.

RD2

É/ aprender mesmo eu aprendi é o inglês quando eu morei nos Estados Unidos, em 1989. Sim, comecei a aprender, aprendi o inglês lá. (...) Tem algumas palavras que eu aprendi lá/ que eu nem conhecia em português lobster, que é lagosta/ que eu fui [inc.]/ o cogumelo mushroom não conhecia aqui/ porque também não é do meu ramo, do meu mundo né”. (...) E lá onde eu morei era uma beira de praia e aqui eu morava no interior né/ então a gente não conhecia essas coisas/ era beira de praia aí as pessoas conhecem lá siri/ essas coisas lá não pra mim/ eu conheci isso lá/ aprendi lá/ então eu aprendi a falar saber aquilo em inglês/ aí quando eu voltei pra aqui que eu fui descobrir o que era em português

Segundo De Fina (2010), essa orientação “lá” e “cá” não se mostra como um elemento periférico na narrativa, antes sim, ela cria um ponto de foco que nos expõe a travessia entre dois mundos opostos: o mundo das descobertas, da aprendizagem e do encantamento e o mundo da pobreza e da limitação. Simbolicamente, os elementos linguísticos “lá” e “cá” representam o cruzamento de uma fronteira imaginária que divide dois mundos, em que um deles tem uma conotação simbólica mais positiva, visto como algo melhor. Deflagramos, assim, em sua narrativa, a desapropriação de um corpo biológico e social – instituído em uma região de pobreza do Vale do Jequitinhonha, com tradição de exportação de mão-de-obra barata para os Estados Unidos, que dá lugar a um corpo cultural – espaço simbólico no uso da linguagem e na construção de sua identidade. Essa desapropriação se faz pelo Outro de “lá” com a construção de um imaginário de riquezas e maravilhas, que carrega possibilidades de aprendizagem efetiva da língua na terra do falante nativo e a possibilidade de melhorar de vida e ter mais dignidade. Essa desapropriação também se dá através da desconstrução do

Outro de “cá” pela negação de uma realidade de pobreza e de falta. Assim, temos o maravilhar-se com o novo, com o diferente que o encanta e o inquieta para mais tarde voltar, revelando o seu desejo de voltar para um outro lugar: o lugar do Outro. Vejamos os RD3 e RD4.

RD3

Porque eu nasci no S. e morei a vida inteira no S./ eu fui para os Estados Unidos a primeira vez foi em 1989, eu tinha 18 anos na época, mas só que eu fiquei 1 ano lá/ foi ideal porque um rapaz de 18 anos/ tudo era novidade tudo era MARAVILHOSO. Então de 1989 para 90/ até 90/// um ano certinho, de 89 a 90. Aí fui/ tive aquela experiência maravilhosa de 1 ano de um rapaz de 18 anos descobrindo um mundo todo novo.

RD4

Sim/ fui para trabalhar também aí em 1990 eu voltei para o S. (...), mas eu sempre querendo voltar para lá/ aí fui/ aí estudei/ aí foi/ aí que completei o ensino médio/ essas coisas todas para poder terminar o ensino médio/ aí voltei uma segunda vez em 95 (...) já eu fiquei aqui de 1990 até 1995 sem lugar eu queria voltar para aquele mundo lá/ aquela coisa que eu gostei e ficava e fiz coisas/ estudei claro/ mas eu queria voltar para lá/ e aí consegui em 1995 voltar (...).

A questão se torna mais complexa quando se observa a aquisição de uma LE, que se apresenta como uma “possibilidade de um outro lugar”, “de se inserir em uma outra discursividade que não a da língua materna” (BERTOLDO, 2003, p. 91). Discursividade esta que no imaginário coletivo refere-se à figura do Outro, podendo estar de certa forma, relacionada a algo visto mais positivamente, sendo assim, mais preferível: “até porque ainda eu expliquei pra ela: ‘É que eu moro num Estado que não é nem muito rico e também nem muito pobre/ **então a gente quer uma coisa melhor ainda/ eu vim para caçar uma coisa melhor ainda**”. Valente acredita que, nos Estados Unidos, ele encontraria essa coisa que seria melhor ainda do que o que ele tinha em sua terra natal. Nesse ponto, percebemos um traço de denegação. Na psicanálise lacaniana, a denegação é uma manifestação do inconsciente, mancando uma resistência com um significante existente e que, ao mesmo tempo, o sujeito tenta barrar (KAUFMAN, 1996). É uma verdade reprimida que, ao ser negada, o sujeito a afirma, comenta Sól (2014, p. 41). Quando Valente é instado a responder porque foi para os Estados Unidos e se o motivo era porque passava fome em seu país, ele diz que não: “eu me lembro que eu já estava justamente depois que eu já estava falando um pouquinho com a gerente, eu falei ‘Eu não passo fome no país/ se eu passasse fome eu ia pra São Paulo **porque lá no meu país a gente tem condições de trabalhar**’”. Mas, ao

mesmo tempo, Valente afirma que estava ali buscando uma coisa melhor ainda para si que, sem dúvida, seria a melhoria de suas condições sócio-econômicas vividas em sua cidade natal pela atividade do garimpo.

Assim, o participante da pesquisa pode estar sendo colocado em pontos limítrofes e contraditórios: entre o gozo e o pertencimento a esta nova coletividade pelo desejo da língua estrangeira e dos bens e da riqueza do outro, o desejar estar em e ser parte da discursividade da LI, que é diferente da LM e a clivagem e o deslocamento em relação à sua comunidade de origem. Vemos, assim, a relevância da alteridade enquanto elemento que atua na composição de sua identidade e sinaliza a busca pelo pertencimento a uma outra discursividade. O sujeito da pesquisa sofre um deslocamento em sua identidade devido ao contato com a língua inglesa e com o Outro estrangeiro e também devido ao desejo pelo desejo do Outro (CORACINI, 2007). Conforme mencionado, os sujeitos são considerados pela psicanálise como sujeitos da incompletude, desejantes e da falta, que se completam no/pelo Outro.

Esse ponto conduz a uma outra questão para nossa discussão. Revuz (1998, p. 227) salienta que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Todavia, “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225). Nessas relações complexas entre tornar-se um outro ou tornar-se o outro, que não é o da LM, emergem pontos de sutura e modos de subjetivação dos sujeitos^{iv}, que podem revelar sua identificação atrelada ao desejo do Outro estrangeiro. Atentando-se para essa questão, o sujeito da pesquisa pode, nesse caso, ter sofrido um deslocamento em sua identidade e ter se tornado clivado nesse ponto de sutura quando se divide entre querer ser/estar da/na coletividade/discursividade da LI. De acordo com Revuz (1998, p. 227), “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Podemos ver isso pela escolha lexical do participante através dos significantes “deslanchar” e “envolver”: “então, de repente eu já falava e já foi embora e as coisas aconteceram/ e aí né/ com seis meses né/ de 2000 para cá eu **deslanchei, falando** (...) que aí que eu fiquei até 2000 aí então/ aí realmente **eu deslanchei mesmo**” (...) e tal aquelas coisas assim/ **envolven:::do e tal/** já estava trabalhando no McDonald’s/ virei gerente então/ de repente eu já falava e já foi embora e as coisas aconteceram”.

Em vários trechos de sua narrativa, Valente se apresenta como alguém que se adaptou bem aos costumes dos americanos, tendo inclusive passado a participar de eventos sociais deles, mostrando sua adaptação ao novo lugar, como podemos verificar nesses dois trechos: “então **realmente eu vivi no cotidiano mesmo/ no dia-a-dia com amigos/ com outros colegas/ com outras famílias**” e “mas eu vivi assim/ de/ nos fins de semana de/ é/ de participar dos *barbecues* né/ *Thanksgiving*/ (...). As ressonâncias de palavras e frases nominais – “envolver”, “deslanchar”, “eu vivi no cotidiano mesmo”, utilizadas por ele indicam sua boa adaptação à vida americana e sugere uma aceitação dos americanos pelo fato de

ele já estar envolvido com a língua, já ter deslanchado na aprendizagem. Isso permite que ele experiencie o cotidiano dos americanos. Esse fator, em sua opinião, cria um diferencial entre ele e os brasileiros imigrantes. Mas essa experiência não se faz sem conflito. Veja no RD5 abaixo:

RD5

Bem diferente é/ bem diferente/ bem diferente/ às vezes/ até um pouco os brasileiros te isolam porque você está entrando demais na cultura deles/ então/ às vezes/ os brasileiros mesmos “Ah não você já está muito americanizado você fala demais”. Então/ eles se inibem um pouquinho de te manter no círculo deles/ é uma própria proteção/ né?

Ao sinalizar a atitude dos outros brasileiros diante da boa adaptação dele na América, Valente utiliza-se de termos que atenuam o conflito existente entre eles: “às vezes”, “um pouquinho”, e justifica esse comportamento falando que “é uma própria proteção” dos brasileiros. Mas, nesse caso, proteção contra o quê ou quem? Isso nos faz pensar que o período vivido nos Estados Unidos como imigrante ilegal não foi tão cheio de maravilhas como sugerido. O marcador conversacional “né” ao final de sua afirmativa, segundo o Dicionário Houaiss (2009), é de uso coloquial e indica uma contração da locução “não é”, usada no final de perguntas interrogativas diretas. Também indica pedido de confirmação ou de concordância com o que foi dito ou apenas pausa. Ao fazer uso desse marcador, o participante da pesquisa parece nos pedir que concordemos com o que ele pensa ser o significado da atitude de defesa, de proteção dos brasileiros.

Outro fator de conflito refere-se à própria imigração e o modo como são tratados os imigrantes ilegais nos Estados Unidos. Ser ilegal nos Estados Unidos significa enfrentar preconceitos e discriminação, principalmente das autoridades. Ao responder a seguinte pergunta: “Como você foi tratado pelos americanos sendo imigrante?”, Valente suspira e solta uma interjeição enfática: “NOSSA SENHORA”. Ele repete o significante “difícil”, acompanhado do advérbio de intensidade “muito” e comenta que essa foi “uma questão difícil/ muito difícil/ muito séria”. Esse é um ponto central em sua narrativa que marca o caráter conflitivo de sua experiência. Mesmo deslanchando na aprendizagem da língua e se envolvendo com a comunidade americana, não há como eliminar a diferença entre ser estrangeiro (sobretudo, ilegal) e ser nativo, principalmente para as autoridades, como foi o caso dele. Isso é evidenciado pelo RD6, onde podemos ver a forma de tratamento dada pelas autoridades aos imigrantes ilegais ao os denominarem – “*alien*”, uma criatura fora desse mundo, de um lugar habitado por estranhos seres, em nosso entendimento. E, como Valente mesmo afirma, às vezes, a conotação é mais forte ao os chamarem “*illegal alien*”; além de estranhos, de serem

fora desse lugar, a denominação aponta que eles estariam em situação de ilegalidade, de afronta à lei americana de imigração.

RD6

Vem dos órgãos públicos mesmo o próprio nome/ eles chamam o imigrante de alien, que é alienígena/ alien/ você não/ é tanto que até hoje tem non-immigrant visa, immigrant visa se você estiver lá/ o non-immigrant visa, que é o visto de turista/ o immigrant visa, que é o visto de imigrante. Mas para eles, o imigrante é aquele que pediu aqui/ pediu o visto e ganhou/ lá imigrante, aquele que foi lá/ é alien e, às vezes, illegal alien.

Além desses fatos revelados na narrativa de Valente, havia um incômodo que não vinha à tona durante a entrevista. Em vários momentos, ele parece querer mencionar o evento e não consegue. Há trechos de sua fala que são incompreensíveis, não nos dando condições de entender o que ele proferiu. Ao que parece, foi um fato traumático e de difícil narração como podemos verificar pelas escolhas lexicais feitas por ele: “fui obrigado”, “essas dificuldades”, “abruptamente”, “eu tive que voltar”. Sua volta ao Brasil não se faz sem traumas, uma vez que verificamos em sua narrativa que ele já estava envolvido com o cotidiano americano e com a língua. Além disso, ao tentar narrar o ocorrido, ele comete um equívoco ao se confundir e ao trocar os elementos linguísticos “aqui” e “lá”: “**eu vim para aqui e/ abruptamente/ eu tive que voltar**” e, também nos confunde: ele veio para o Brasil e voltou para os Estados Unidos? Esse traço, captado em sua materialidade discursiva se manifesta pelo equívoco, por uma falha que irrompe em seu intradiscorso e expõe “a ruptura da língua em relação ao sujeito” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 28) e nos revela um sujeito em con-fusão, que falha ao dizer onde as palavras escapam (TEIXEIRA, 2005) e, assim, se diz. O equívoco talvez aponte seu desejo inconsciente de voltar para os Estados Unidos e que ele deixa escapar num lapso da língua. A troca de um significante pelo outro leva a outra significação pelo não-dito ou pelo o que não se sabia que se queria dizer.

Em outro trecho, o sujeito da pesquisa afirma que precisa contar a história de forma bem detalhada, porque senão a entrevistadora não ia entender nada. E, para isso, ele usa o adjetivo “doida”: “porque senão você fica doida” e, em seguida, ri. Esse riso também nos confunde, visto que percebemos a dificuldade dele em narrar o fato. Isso se confirma quando ele fala enfaticamente “NOSSA SENHORA” e suspira e sussurra, como em uma confissão, dizendo que o acontecido foi muito traumático. Para Foucault (1988, p. 62-65), a confissão se transformou daquela que tinha um caráter de vigilância e de punição para aquela de libertação. Nesse sentido, esse ato “não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, porém daquilo que se esconde ao próprio sujeito e que só se pode revelar progressivamente”. Para Eckert-Hoff (2008, p.115), na confissão, trata-se de fazer

revelar o jogo que está escondido ao próprio sujeito. Trata-se de procurar rastros de seu inconsciente, um sinal que, para a autora, pode ser interpretado.

RD7

Voltar realmente/ então/ em 2000 eu somente voltei porque fui obrigado [inc.] (...) não/ era, era ficar lá/ não sei se até hoje/ porque passou essas dificuldades, né? Porque até 2000 [inc.] (...) é interessante, vai dá pra mim determinar o momento exato que eu quis ser professor/ em 2000/ eu vim para aqui e/ abruptamente/ eu tive que voltar (...) é/ mas eu voltei/ mas eu tive é/ o problema foi isso/ eu/ para você entender né/ porque senão você fica doida (riso)// eu fui em 1989/ fiquei lá 1 ano ilegal/ sem o visto/ voltei/ em 1995 eu voltei de novo com o visto de turista/ eu fiquei lá de [inc.] (...) eu conto essa história porque eu tenho que contar bem detalhado (...) (suspiro) NOSSA SENHORA (sussurrado) (...) muito traumático, muito traumático, porque é assim

Após voltar ao Brasil, Valente decide dar aulas de inglês em sua cidade natal, pois volta dos Estados Unidos fluente no idioma. No entanto, falta-lhe o diploma de professor, o que lhe é cobrado pelas pessoas que achavam que ele tinha estudado no exterior: “Ah ele estudou LÁ/ Então ele deve ter o diploma”. Então, Valente sente a necessidade de buscar a formação de professor e entra para a universidade. Na entrevista concedida em 2011, ele nos apresenta uma representação do magistério através de certos significantes que se repetem e que, mais tarde, fazem eco na sua constituição como professor: “respeito” e “diploma”. O título de professor a ser concedido por uma universidade onde só tem professores doutores, craques que dominam a língua inglesa, já faz diferença entre seus pares e já lhe traz o respeito e a admiração deles. Tudo indica que em sua cidade natal, situada em uma região economicamente estagnada como a do Vale do Jequitinhonha^v, um diploma é um diferencial e traz respeito e reconhecimento de seus moradores e dá o respaldo necessário para mostrar que o detentor do diploma está autorizado e sabe a língua. Isso nos coloca diante de sujeitos constituídos por relações de poder-saber e pelos discursos que veiculam verdades, conforme nos revela Foucault (1996). Isso também aponta para uma ordem do discurso em nossa sociedade que se institui como verdade: é preciso ser qualificado para se entrar na ordem do discurso, segundo Fernandes (2012). O sujeito que fala na/sobre a educação deve ser/estar qualificado para tal. Aqui temos, discurso, verdade, saber e poder imbricados na constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 1981) e na constituição da subjetividade de Valente como professor de inglês, que busca respaldo para seu conhecimento através do diploma universitário e do conseqüente respeito e aceitação de seus pares. A teoria do discurso, nesse sentido, nos possibilita pensar a relação do sujeito da pesquisa com as formações discursivas que circulam

na sociedade: é preciso estar autorizado para se apropriar de determinado saber, sobretudo o saber acadêmico. Vejamos o RD8:

RD8

*NÓ/ é/ é uma experiência assim/ **respeito/ é a primeira coisa que vem** porque se você fala que você aprendeu lá você fez tudo/ mas **o título** você vai ter/ e **já tá me fazendo diferente**, já vem as pessoas “Aquele lá daquela universidade **que só tem professor craque doutor que fala**, então ele conversa com eles”. Então, é o respeito/// as pessoas vão/// **eu ainda não recebi o diploma, mas eu acho que vai trazer isso**. (...) Nesse cursinho foi justamente isso: eu voltei, as pessoas acharam que eu tinha estudado lá. Logo que eles foram num momento “**Ah ele estudou lá! Então ele deve ter o diploma**” [inc.]. Quando eles ficaram sabendo que na verdade eu não tinha estudado lá **que eu não tinha o diploma**/// foram desistindo/// eles acharam que eu não sabia porque **eu não tinha o respaldo**, né?*

(Entrevista concedida em 2011)

No recorte discursivo abaixo, podemos ver novamente o significante “diploma” que se repete e que traz respeito, credibilidade e poder para Valente como alguém que já tinha uma experiência com a língua, mas que não tinha credibilidade entre seus pares. Do mesmo modo, o significante “credibilidade” reverbera em sua fala, uma vez que o primeiro se liga ao segundo como discurso de verdade. Ter um diploma de curso superior torna-se um imperativo na vida de Valente, o que pode ser percebido pelas expressões “tinha que ter um diploma” e “é necessário você ter o diploma” para se ter mais credibilidade como professor. Eckert-Hoff (2008, p. 92), na esteira de Foucault, nos diz que saber e poder estão engendrados no discurso dos sujeitos-professores, sendo constituído de “vozes de diferentes lugares que recobrem e sinalizam a historicidade do sujeito e a não-homogeneidade”. Assim, Valente resvala na alteridade: “nunca se sabe se a voz que fala é do eu ou do outro, do eu e do outro em ressonância, ou do eu no outro, num jogo de ventríloquo”, como se refere Eckert-Hoff (2008, p. 92). A voz do discurso que ressoa na fala de Valente é a seguinte: é preciso ter o diploma para mostrar o saber e para poder. Discurso esse materializado neste enunciado: “eu já procurei o diploma para eu poder”, indicando um lapso em seu discurso. Com isso, podemos entender a subjetividade dele ali produzida, numa inversão da lógica existente de poder-saber para o poder-ser. Vejamos:

RD9

É porque eu tinha uma experiência com o inglês, que eu morei nos Estados Unidos e sabia falar, mas eu não tinha diploma. Então, eu tinha que ter um diploma para trabalhar no Estado e até mesmo para ter credibilidade né com as pessoas/ mostrar para as pessoas que eu realmente tinha estudado para poder ensinar inglês (...) o diploma veio acrescentar credibilidade. (...) apesar de você saber, é necessário você ter o diploma/ Falar que estudou

num lugar, que você teve uma formação. Isso as pessoas acreditam mais/ as pessoas te veem com mais respeito quando você vai ensinar. (...) eu tentei dar uns cursos particulares, mas como eu já disse, eu não tinha aquela credibilidade (...) E logo que eu iniciei, eu já procurei o diploma para eu poder/ procurei o a superintendência para eu poder tirar os documentos (...). Eu agora estou procurando fechar o meu ciclo/ formar/ para eu ter mais credibilidade (...)

(Entrevista concedida em 2014)

No entanto, mesmo buscando o diploma, parece que Valente não deixou de desejar voltar para os Estados Unidos. Em uma passagem de sua entrevista, em 2014, ele comete um lapso: “Mas foi exatamente em 2008/ foi quando eu vi o curso da universidade X, que eu vi falando do curso Y, com formação em Inglês/ foi que realmente atinou para mim que eu poderia fazer isso/ **e realmente eu traí, trilhei esse caminho**”. A falha em sua enunciação parece denotar esse desejo de voltar que foi traído, de certa forma, pela conquista do diploma, que define uma outra trilha para sua vida, tanto que ele declara que, naquele momento, ele estava tentando fechar um ciclo em sua vida. Esse ano também marca seu recebimento do *Green card*, que ele inclusive o denomina de “bendito”, culminando talvez com a elaboração de seu “plano santo” lá em 1988. Receber o *Green card*, o possibilita tentar novamente “fazer a América”: “aí eu vou ter que agora dar entrada nos meus papéis **para receber esse bendito Green card/** que tá lá até hoje/ que agora como eu sou (...)/ então agora eu tenho direito ao *Green card* (...)”.

5 Considerações finais

Nesse artigo, tivemos como a intenção de empreender gestos de interpretação sobre a materialidade discursiva de um professor de inglês, coletada em duas entrevistas (uma em 2012 e a outra em 2014) e em uma narrativa escrita. Nesta pudemos ver o participante da pesquisa falando o mesmo de modo diferente. Na narrativa, entrevemos o motivo de ele querer ir para os Estados Unidos: a vida no garimpo que não trouxe sucesso e dinheiro. Desse modo, pudemos confirmar a historicidade que o constituía àquela época: sua cidade natal, lugar de pobreza e de dificuldades e tinha o costume de enviar, para os Estados Unidos, mão-de-obra barata para lá trabalhar clandestinamente com o desejo de ganhar dólares e ter mais dignidade. Seu desejo é tão forte, que ele elabora um “plano santo”, uma referência ao personagem da música Faroeste Caboclo, do grupo Legião Urbana. Tal qual João de Santo Cristo, Valente se apresenta como mais um daqueles brasileiros que teve sua vida permeada por condicionantes sociais e econômicos que não os permitem ter uma vida mais digna e ascender socialmente. Desse modo, Valente busca a terra americana e lá se envolve, se maravilha e deslancha na língua e na inserção ao cotidiano americano.

Ao longo de sua narrativa, verificamos a contraposição entre dois mundos diferentes que o faz oscilar entre duas discursividades/coletividades diferentes: os Estados Unidos e sua cidade natal, o inglês e sua língua materna. Isso expressa um conflito existente e explicita como o sujeito da pesquisa é um sujeito que vive na fronteira do entre: entre ele e o outro, entre uma língua e outra(s), entre um sentido e outro(s), entre isto e aquilo”, conforme nos cita Coracini (2014, p. 18). Nesse viés, alguns significantes proferidos nos mostram que o maravilhar-se pelo mundo do Outro não se fez sem conflitos – a palavra “*alien*” e o adjetivo “difícil”, por exemplo. E, assim, num gesto de confissão, Valente sussurra a interjeição “*Nossa Senhora*” e acrescenta “muito traumático” para explicar como foi sua volta ao Brasil.

Percebemos também o ponto de sutura que o ata a esses dois mundos e que permeia seu discurso. Os elementos linguísticos “lá” e “cá” trazem uma série de implícitos que revelam como o sujeito da pesquisa está constituído por esses mundos. Seguindo o imaginário coletivo, temos os Estados Unidos como um lugar com bens e riquezas superiores aos nossos e, por isso, visto como um lugar preferível e muito melhor. Esse imaginário também permeia a subjetividade de Valente conforme vimos nos recortes discursivos aqui elencados, através dos significantes “novo” e “maravilha”: tudo era **novidade** tudo era **MARAVILHOSO**. Então de 1989 para 90/ até 90/// um ano certinho, de 89 a 90. Aí fui/ tive aquela **experiência maravilhosa** de 1 ano de um rapaz de 18 anos descobrindo **um mundo todo novo**”. A repetição do signifiante “voltar”, em um momento da narrativa, revela seu intenso desejo de voltar que, em um outro momento, é expresso pelo equívoco: “**eu vim para aqui e/ abruptamente/ eu tive que voltar**”.

Desta feita, de 1989 a 2012, temos a desapropriação de um corpo biológico, social – do Outro de “cá”, que se transforma em um corpo simbólico, que se faz pelo Outro de “lá”. Essa desconstrução do Outro de “cá” fixa-se como uma negação de um real de pobreza e de falta, com a imigração para os Estados Unidos, com a aprendizagem efetiva do inglês e a tentativa de fazer parte dos costumes e cotidiano dos americanos. Isso descortina um mundo de maravilhas para o participante da pesquisa. Em 2014, Valente conquista o diploma que traz respeito, credibilidade e reconhecimento junto a seus pares. O diploma também a conotação de poder-saber, demarcando sua autorização para lecionar a língua e sua legitimação pelo discurso de poder-saber: “**eu já procurei o diploma para eu poder**”. Dessa maneira, o Outro de “lá” é absorvido pelo diploma, que passa a possibilitar sua formação profissional e o fortalecimento de sua dignidade, mas não sem um sentimento de traição como vimos. Desse modo, um ciclo é encerrado no/pelo Outro de “cá”: antes informalidade, ilegalidade e trauma, hoje reconhecimento por estar formando em uma instituição cheia de doutores craques. Por outro lado, o recebimento do *Green Card* irá abrir uma outra possibilidade para ele, novamente, tentar se apropriar do Outro de “lá”.

Referências Biográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria.José. (Org.). Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

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

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: _____; GHIRALDELO, Claudete Moreno. (Orgs.). Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 23-74.

_____; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.). 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.

_____. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. In: Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 4-24, Ago./Dez. 2014.

DE FINA, Anna. Tempo, espaço e identidade em narrativas de imigração. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (Orgs.). Para além da identidade: fluxos, moviemtnos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 85-106.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. O dizer da prática na formação do professor. Chapecó, SC: Argos, 2002.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Discurso e sujeito em Michel Foucault. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michael. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. [1969]. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

_____. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1996.

_____. História da sexualidade: o cuidado de si. v. III. 10 ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Microfísica do poder. Trad. Roberto MAchado. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho. Aspectos da subjetividade brasileira no contato/confronto com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. p. 71-88.

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. [1899]. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Recordar, repetir e perlaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. [1914]. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. (Org.). Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-238.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Thomas Tadeu. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.

KAUFMAN, Pierre. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Trad. Vera Ribeiro; Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. [1964]. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. D.E.L.T.A., v. 15, n. especial, 1999, p. 419-435.

NEVES, Maralice de Sousa et. al. Deslocamentos identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no Projeto Educonle. In: DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. (Orgs.). Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 191-216.

NEVES, Maralice de Sousa. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 276p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. Pontes: 2012.

_____. Segmentar ou recortar. (Série Estudos, 10). In: Linguística: questões e controvérsias. Uberaba, 1984. p. 9-26.

PÊCHEUX, Michael. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [1969]. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 307-315.

_____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. [1975]. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). A psicanálise escuta a educação: dez anos depois. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

PEREIRA, V. L. F. O artesão da memória no Vale do Jequitinhonha. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Ed. PUC/MINAS, 1996.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 2014. 217f. (Tese de doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do projeto Educonle. In: DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. (Orgs.). Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 141-160.

SOUZA, J. V. A.; HENRIQUES, M. S. (Orgs.). Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

STÜBE, Angela Derlise. Imigração e identidade: incidências na formação de professores. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko. (Orgs.). Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 33-53.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 279p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos. (Org.). **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009. p. 125-134.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise do discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

ABRAMOVAY (org.) **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: UNESCO, 2007.

ARANHA. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA & MARTINS. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

BELLUZZO & VICTORINO. **A juventude nos caminhos da ação pública**. São Paulo em Perspectiva, nº 18, 2004.

CARLOS (org.) **Ensaio de geografia contemporânea**. São Paulo: Hucitec São Paulo, 1996.

CASTRO. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 16, nº 30, 2008.

CASTRO & ABRAMOVAY. **Ser jovem hoje, no Brasil: desafios e possibilidades**. Programa de Prevenção à Violência nas Escolas, 2015.

CASTRO & GOMES & CÔRREA (org.) **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DAYRELL. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, 2003.

DAYRELL & GOMES. **A juventude no Brasil**. (sem outros dados na publicação).

DEBORD. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GONÇALVES. **Juventude brasileira**: entre a tradição e a modernidade. Revista de Sociologia da USP, nº 02, 2005.

LOPES et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, vol. 17, nº 03, 2008.

MANDELLI et al. **Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 63, 2011.

SANTOS. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

SAQUET & BRISKIEVICZ. **Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial**. Caderno Prudentino de Geografia, vol. 01, nº 31, 2009.

SILVA. **Território**: abordagens e concepções. Boletim DATALUTA, dezembro de 2015.

SOUZA & PAIVA. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, 2012.

SPOSITO. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, 2000.

TRANCOSO & OLIVEIRA. **Juventudes: desafios contemporâneos conceituais**. ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade, vol. 04, nº 02, 2014.

ⁱ Utilizamos um nome fictício para identificarmos o participante da pesquisa.

ⁱⁱ As transcrições foram feitas segundo a legenda de símbolos adotada por Sól (2014, p. 15) em sua tese de doutorado: o sinal / indica pausa curta e hesitação; o sinal /// indica pausa longa e hesitação longa; o sinal [inc.] indica palavra ou trecho incompreensível; o sinal (...) indica supressão de determinado trecho da fala do entrevistado; maiúsculas indicam entonação enfática; as aspas ‘ ’, “ ” indicam citações literais do entrevistado e a reprodução de discurso direto; o sinal :: indica alongamento de vogal ou consoante; palavras, frases ou sentenças em negrito indicam trechos analisados.

ⁱⁱⁱ A música “Faroeste Caboclo” foi composta por Renato Russo, em 1979 e faz parte do terceiro disco da *Legião Urbana – Que país é esse?*, lançado em 1987.

^{iv} Para Hall (2011) os pontos de sutura são as junções dos sujeitos às estruturas de significação. Esses pontos de sutura compreendem a confluência entre “os discursos e as práticas” e os “processos que produzem subjetividades” (HALL, 2011, p.111-112). O teórico argumenta que os discursos e as práticas convocam os sujeitos para que assumam seus lugares como aqueles “portadores de discursos particulares”. Os processos que produzem subjetividades envolvem as subjetividades que os constroem suas identidades como sujeitos. E são nesses pontos de sutura onde o sujeito pesquisado pode estar sendo convocado a rearranjos em suas “posições-sujeito”, (HALL, 2011, p.112) delineadas por representações simbólicas e imaginárias sobre a alteridade.