

## IDENTIFICAÇÃO E DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DO SUJEITO APRENDIZ DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Valdeni da Silva REIS<sup>26</sup>

**Resumo:** O presente trabalho investiga as representações do sujeito-aprendiz frente à dimensão afetiva com a Língua Estrangeira e com sua subjetividade que o singulariza. Para tanto, são analisadas entrevistas de cinco enunciadores falantes de diferentes Línguas Estrangeiras. A análise nos leva a estabelecer a relação desse sujeito aprendiz com sua identidade, com a cultura do outro e com sua própria cultura e, por fim, com o modo como a afetividade transita nessa relação. As representações dos sujeitos nos indicam seus diversos deslocamentos identitários a partir de seu em confronto com a experiência de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Língua Estrangeira. Identidade. Cultura. Dimensão Afetiva.

**Abstract:** *This paper investigates the representations of learners facing the affective dimension involved in the process of learning a foreign language as well as the learners' subjectivity that makes them unique. For this purpose, five interviews with speakers of different foreign languages have been analyzed. The analysis establishes the relationship between the learner and his/her identity, and the culture and the way the affective dimension is involved in this relationship. The learners' representations point out the movements and reorganization of their identities facing a foreign language learning experience*

**Keywords:** *Teaching-learning. Foreign Language. Identity. Culture. Affective Dimension.*

### Introdução

Tornar-se capaz de enunciar em uma língua estrangeira (LE), isto é, capaz de produzir e mobilizar efeitos de sentido em uma língua outra, porta consigo algo da ordem subjetiva que pode fazer com que o sujeito se revele aí como portador de outro (alguém).

---

<sup>26</sup> Área de Língua Inglesa da Faculdade de Letras (UFMG). Belo Horizonte/MG. Brasil.  
valdeni.reis@gmail.com

Essa experiência leva o sujeito a criar novos caminhos, mesmo que a custo de profundas e dolorosas sanções rumo a uma reorganização identitária. Assumo, portanto, que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227) em um movimento contínuo, e nem sempre pacífico, de deslocamentos identitários e a consequente reinvenção de si.

O termo “deslocamentos” é aqui compreendido como um ir e vir; como um movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, para outra (NEVES, 2008). Concordando com Serrani-Infante (1998) e também com Coracini (2003b), percebo que se inscrever em uma LE é estabelecer o confronto com o próprio estranhamento, permitindo-se se re-significar. Nesse confronto, mobiliza-se a constituição da subjetividade desse sujeito logo, sua constituição identitária frente a novas identificações que coexistirão em meio às outras imagens e vozes que nele já estão instauradas.

No presente trabalho, discutirei a relação do sujeito com a LE, sua constituição identitária a partir desse contato, bem como sua relação com a cultura da LE, consigo e com seu modo de se posicionar (e se enxergar) no mundo a partir de tal relação.

A seguir, discuto as noções de sujeito, identidade e identificação assumidas nessa proposta e, posteriormente, delinheiro a metodologia utilizada nesse estudo. Por fim, apresento a análise dos depoimentos de sujeitos-enunciadores de uma LE.

### **A identificação, deslocamentos e o sujeito aprendiz de uma LE**

Partindo de Hall (1997), temos três concepções do termo *identidade* sendo essas respectivamente a partir do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo era visto como o sujeito centro da ação, da consciência, completamente centrado e unificado, logo, dono de uma identidade una, *indivisa*. O sujeito sociológico, por outro lado, era formado a partir das relações sociais tidas como mediadoras de valores, símbolos, sentidos e da cultura do mundo à sua volta. A identidade era aí vista como fruto da interação desse sujeito com a sociedade que o rodeia e, ainda que possua um centro (mundo interior/pessoal), este é modificado pela ação social (mundo exterior/público). Já o sujeito pós-moderno representa, segundo o autor, as diversas influências conflitantes e contraditórias recebidas por esse sujeito e que nele fazem moradas. Esse sujeito pós-moderno se revela, assim, portador de

identidades contraditórias, diferentes, logo, não unificadas ou centradas; identidades que se deslocam continuamente. Segundo Hall (1997, p.13),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Pensando nessa fantasia citada acima por Hall, diria que a noção de identidade una e acabada muitas vezes se revela, a meu ver, como uma ilusão, isto é, como uma imagem fabricada e distribuída (consciente e/ou inconscientemente), em última instância, no intuito de que determinados objetivos sejam alcançados. Esses objetivos podem ser os mais variados possíveis, como a exaltação de uma identidade que unifica um povo, uma nação, uma raça, como no caso da Alemanha de Hitler; ou como no caso de puristas da linguagem que buscam defender e exaltar uma língua pura, “protegendo-a” de influências estrangeiras, segundo eles, ameaçadoras da identidade de um povo (REIS, 2006a); ou ainda, a imagem fabricada e comercializada do *American Way* ou *American Dream* que povoou e ainda povoa o sonho de tantos povos que se aventuram em busca desse sonho de realização e oportunidades.

Já Silva (2000) salienta que sempre houve e sempre haverá movimentos e/ou processos que trabalham na produção de identidade, como os que tendem a fixar e estabilizar dada identidade ou aqueles que, por outro lado, tendem a subvertê-la ou desestabilizá-la. De qualquer forma, essa imagem, ilusão ou fantasia se multiplica, choca-se e se desloca em meio a outras tantas imagens que constituem cada sujeito, e o desestabilizam, e o descentram.

Maher (1998) percebe a identidade como algo construído sócio-historicamente, logo como um fenômeno essencialmente político, ideológico e em movimento constante. Segundo Hall (1997), as pessoas que defendem que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que na modernidade tardia o conceito de sujeito se dá a partir de seu descentramento, deslocamento. Explorando tal descentramento, o autor aborda cinco marcos seguindo as proposições de Marx e Althusser; de Freud e de Lacan; de Saussure, Derrida e Foucault; e dos movimentos sociais (HALL, 1997).

No presente trabalho interesse-me pela noção de sujeito e seu descentramento a partir da leitura e resignificação lacaniana da obra de Freud, cujo pilar se aloca na estruturação do inconsciente como linguagem (LACAN, 1998; 1999), isto é, por meio da linguagem em seus equívocos, lapsos, “escorregões”, que o inconsciente se dá a ver.

Nesse sentido, o sujeito do ensino e da aprendizagem se constitui na e pela linguagem e, portanto, abriga uma multiplicidade de vozes que ora convergem, ora se chocam. Em seu contato com o outro à sua volta e em sua forma de se fazer e reconhecer nas relações o aprendiz vai sendo capturado e se constitui aí como sujeito enunciador de uma LE.

Vemos, assim, que aquilo que o sujeito diz e faz em sua experiência de aprendizagem e vivência desse/nessa LE vai sendo constituído por esses inúmeros momentos em que o sujeito se reconhece no mundo do qual ele faz parte a partir de seu contato com o outro. Sua tomada de posição é guiada, desse modo, pelo modo como esse sujeito é capturado ou não pela ação e o dizer que o rodeia. Para Mannoni (1994, p. 196) “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”. Ao falar dessa captura no ensino-aprendizagem de uma LE há uma dimensão afetiva que deve ser considerada.

É somente na relação que o sujeito desenvolve não sua identidade – uma vez que não falo de algo uno, estável, acabado – mas sim, da identificação aqui assumida “como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288). No Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998) o termo identificação é resumido da seguinte forma:

termo empregado em psicanálise para designar *o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam.* (Grifos do original) (p. 363)

Digo, portanto, que a relação é a condição primeira para que haja a identificação, seja na relação consigo mesmo e com o modo de se colocar no mundo; seja na relação com o outro e com a língua que nos constitui. Esta, por sua vez, faz com que o sujeito além de se constituir, também se reinvente na dinâmica surpreendente do contato com o outro.

O conceito de identificação aparece ao longo da obra de Freud e particularmente em *Psicologia de Grupo e a Análise do Ego* (1921). O autor inicia o capítulo intitulado *Identificação* definindo que esta “é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. Esse laço, ainda nos termos do autor, é ambivalente, uma vez que pode se tornar “expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”.

A noção de identificação aparece na obra de Lacan a partir do registro imaginário pela noção do *estádio do espelho*<sup>27</sup> (1998). Segundo tal noção, o ser humano ainda criança, ao ser confrontado com o espelho, assume uma imagem virtual de si como o seu “eu”. É desse modo, que se (re)conhece ao (re)conhecer o outro, por meio dessa imagem de si, a qual se aliena. O adulto desempenha, portanto, um papel decisivo nessa constituição uma vez que é ele quem aponta a imagem no espelho como sendo a própria criança (“ali você”). É desse modo, que é também pelo olhar do outro que o eu se constitui e constitui a forma de (se) ver (n)o mundo. A esse processo, Lacan (1998) nomeia de identificação. Entendemos, assim, que a constituição do “eu” ideal se dá a partir do momento em que o indivíduo, ainda criança, assume essa primeira identificação, a partir da qual ao longo de sua vida as outras identificações são constituídas<sup>28</sup>.

A identificação diz, portanto, de um laço emocional que envolve o sujeito e seu modo de se relacionar e posicionar com o mundo. Serrani (2002) afirma que fatores afetivos configuram e determinam o sucesso ou insucesso na produção e aprendizagem da LE, sendo, desse modo, necessário insistir em pesquisas neste campo. Assim, linguagem (aprendizagem), identificação e afetividade se revelam intrinsecamente ligadas, sendo que esta segunda pode funcionar como elemento de impulso ou de bloqueio na aprendizagem e utilização de uma determinada língua (AMATI-MEHLER et al., 1995).

De acordo com Amati-Mehler et al. (1995), existe um potencial plurilinguístico primário, universal, que se exprime na capacidade neurofisiológica de aquisição da

---

<sup>27</sup> Segundo o dicionário de psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p. 194), essa expressão foi cunhada por Lacan em 1936 designando um momento psíquico e ontológico da evolução humana, localizado nos primeiros meses de vida (entre 6 a 18). Nesse período, a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal por meio de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem num espelho. Os autores ainda explicitam que aqui no Brasil também encontramos essa expressão como “estágio do espelho” ou ainda “fase do espelho”.

<sup>28</sup> Ao longo de sua obra, Lacan reelabora a noção de identificação apresentada por Freud. No entanto, dada a limitação da presente proposta, não me atarei a esse seu trabalho.

linguagem. Assim, por meio do impacto das relações afetivas, este potencial linguístico é atualizado nas estruturas psíquicas inconscientes e conscientes que cristalizam o conceito de si e dos outros. Os autores defendem ainda, que a linguagem pode ser considerada um importante elemento que se instaura em uma relação afetiva internalizada, constituindo de tal forma um segundo nível de comunicação e também de estruturação das relações internalizadas.

Por fim, concordando com Miccoli (1996, p. 100), acredito que para alcançarmos o sucesso de nossa prática pedagógica no ensino-aprendizagem de LE é necessário vivenciar e oferecer aos nossos alunos “não só a consciência sobre a parte cognitiva de seu processo de aprendizagem”; a autora acrescenta aí a parte afetiva, que aqui muito me importa, mas acrescento também fatores da ordem do discurso e do inconsciente, do laço emocional que envolve o aprendiz fazendo com que este se aproxime ou se afasta da língua alvo.

Desse modo, o sujeito se constitui ao fazer parte dessa língua que é nele constituída. Nessa relação todas as vozes que já habitam esse sujeito procuram lugar em meio à afetividade que o envolve em sua relação com a língua. Nessa efervescência, a identidade do aprendiz é movimentada, ou, como prefiro, são mobilizados momentos de identificação a partir da língua, do outro, etc. que podem ser apontados em suas representações.

Partindo da teoria cultural pós-estruturalista, o termo representações enfatiza a sua dimensão de significante, sendo, portanto, uma construção do real e não apreensão e, da mesma forma, uma maneira de atribuição de sentidos (SILVA, 2000; HALL, 1997). Nesse sentido, nenhum significado está preso ao significante, e por isso, os sentidos deslizam, deslocando-se, e aí e desse modo que as representações são construídas. Para Coracini (2003a, p. 219), por outro lado, “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”.

### *A constituição do corpus e as ressonâncias discursivas*

O principal dispositivo que orienta a presente análise é a escuta discursiva, que se caracteriza como o meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentidos, são evidenciados (ORLANDI, 1999). Por meio dessa escuta, procurarei, então, descrever a relação do sujeito com sua memória e com as vozes que o constituem, estabelecendo nesse estudo, uma relação entre descrição e interpretação a fim de compreender como a identidade do sujeito é delineada em seu dizer, bem como sua relação com a LE e o lugar ocupado pela afetividade nessa relação. Segue abaixo um detalhamento sobre os enunciadores que tornaram essa escuta possível por meio de seus depoimentos.

- Enunciadores

O *corpus* desse estudo se constitui de entrevistas com cinco enunciadores em LE com idade entre 23 e 40 anos, sendo quatro mulheres e um homem. Três desses enunciadores falam sobre sua experiência de aprendizagem do francês, do italiano ou do português como LE e as outras duas enunciatóricas falam de sua aprendizagem do inglês. Ressalto que não há nenhuma razão metodológica para a utilização de dois depoimentos envolvendo a aprendizagem da língua inglesa. Ocorreu que no momento das entrevistas, duas pessoas ficaram interessadas em contribuir com meu estudo e, por isso, optei por considerar ambos os depoimentos.

Detalhando os participantes, Casimiro<sup>29</sup> tem 23 anos, é formado em Letras e é professor de francês. Tetê tem 24 anos, é mestranda do curso de Letras e professora de italiano. Alice tem 23 anos e é estudante de Letras. Alice é filha de um italiano com uma brasileira, nasceu no Brasil e foi aos dois anos de idade para a Itália, onde permaneceu até os 16 anos. Durante esse período, o pai proibia o uso da língua portuguesa no ambiente familiar. Ela vinha para o Brasil em seu período de férias de verão, mas não utilizava frequentemente a língua portuguesa. Mariana tem 26 anos, é mestre e professora de inglês e Carolina tem 40 anos e também é mestre e professora de inglês.

- Depoimentos e categorias de análise

Um questionário contendo seis perguntas (ANEXO 1) deveria ser entregue aos cinco participantes juntamente com um gravador, no qual cada informante gravaria suas

respostas acerca de seu processo de aprendizagem de LE<sup>30</sup>. No entanto, apenas dois dos informantes gravaram seus depoimentos dessa forma, uma vez que duas preferiram que eu estivesse presente para perguntar coisas que eu julgasse importantes para meu estudo. Desse modo, obtive entrevistas semi-estruturadas, já que as perguntas eram mais exploradas no decorrer da entrevista. Já Alice recebeu o questionário via e-mail, respondeu a todas as questões por escrito e me enviou seu depoimento também por e-mail.

Os enunciados serão analisados a partir do princípio das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001). Tal princípio define que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante: as representações. Nos depoimentos, o pesquisador se preocupa não com o conteúdo dos enunciados, mas sim com os modos de enunciar, isto é, o modo como os efeitos de sentido são produzidos trabalhando na constituição do que é dito e/ou intencionado dizer; representações; contradições, conflitos e *já-ditos* (interdiscurso) que, imbricados, coadunam-se na materialidade daquilo que é dito no fio do discurso (intradiscurso).

Assim, o conjunto de categorias das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias<sup>31</sup>):

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
  - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
  - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
  - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisivas e de glosas.

---

<sup>1</sup> Esse nome e todos os outros são fictícios e foram escolhidos pelos próprios informantes.

<sup>30</sup> Conforme orienta a proposta AREDA (Análise das Ressonâncias em Depoimentos Abertos) de pesquisa. Ver Serrani-Infante (1998).

<sup>31</sup> Serrani-Infante (2001, p.40) propõe apenas três categorias das repetições. Porém, a partir de Reis (2006b; 2007) utilizamos uma subcategorização no intuito de facilitar a operacionalização dessas categorias.



A análise será focada nos seguintes pontos:

- ♦ Modos de dizer nos quais as representações do que seja aprender/falar essa LE são evocados;
- ♦ Modos de dizer que tecem representações da constituição identitária do aprendiz, da sua L1; da L2 e da cultura;
- ♦ Modos de dizer nos quais é enredada a atuação do outro no processo de aprendizagem;
- ♦ Modos de dizer nos quais a afetividade pode ser apontada e os efeitos de sentido aí mobilizados.

### **Análise: Língua estrangeira e momentos de identificação**

Observando as marcas discursivas que se repetem, aponto que há um dizer que trabalha para a constituição de um sentido predominante: a LE que funciona como veículo de capacitação. Dito de outra forma, quatro dos cinco enunciadores utilizaram a palavra *capaz*, ou palavras dessa mesma família (capacidade, por exemplo), pelo menos uma vez e a relacionaram à aprendizagem de LE mobilizando determinados efeitos de sentido, conforme os excertos abaixo<sup>32</sup>:

(1).

*hoje o italiano funciona pra mim como uma porta// (...) e me causa muita ALEGRIA/ muito prazer/ saber que eu posso me comunicar/ com outra pessoa de uma cultura assim/ diferente da minha// em uma língua/ que não é a MINHA/ e que eu tenho capacidade pra isso// é uma satisfação ENORME/ saber que o outro ta me entendendo/ e eu/ que eu to me fazendo entender/ (TÊTE)*

(2).

*após/ né/ / é/ ser/ fluente/ por saber/ / né/ falar inglês/ eu/ eu/ me sinto mais confiante/ mais/ é/ aberta pra/ querer conv/ entender/ outras pessoas/ querer conhecer*

<sup>32</sup> Esses são os símbolos utilizados para a transcrição: / = pausa breve; // pausa longa; [ ] = comentários/perguntas da pesquisadora; (XXX) = sequência incompreensível; (...) = omissão de trechos da fala; X = suspensão de um nome próprio; [risos]; ~ interrupção de uma formulação anterior; Palavra em caixa alta = ênfase dada pelo enunciador.

novos mundos/ mesmo/ em geral/ (...) então/ eu digo como self esteem/ *minha confiança aumentou*// em questão até pelo meu trabalho/ pensando que eu sou professora de inglês/ então/ por eu sentir/ que eu posso comunicar/ na língua alvo/ com a qual/ eu/ eu/ ensino/ outros/ outras pessoas/ a se comunicarem também/ eu acredito que eu me vejo como uma pessoa/ mais// mais// *é// é// // CAPAZ// mesmo*/ acho que/ eu me tornei/ mais/ *mais/ confiante/ mais/ mais capaz mesmo*/ de// de/ tanto como profissional/ quanto como pessoa// porque/ eu uso dessa linguagem/ como eu já/ disse/ antes/ na/ no/ nas outras perguntas/ eu/ eu/ utilizo essa língua o tempo inteiro// (...) (MARIANA)

(3).

(...) *então hoje* eu me sinto assim *capaz* de viver em qualquer parte do mundo/ e/ e/ fazer contatos/ e conviver/ *com as outras pessoas* (...) (CAROLINA)

(4).

(...) falar Português (...). Me ajudou também em conquistar um pouco da minha independência, vendo que eu era *capaz* de resolver problemas, enfrentar situações novas. *Depois*, aprender Português me deu mais *confiança* quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira: se eu consegui com o Português, por que eu não iria conseguir com o inglês? Ou francês? Ou alemão? (ALICE)

Explorando os sentidos que ressoam nesses ou desses modos de enunciar, aponto, primeiramente, a presença, em todos os excertos, de um adjunto adverbial de tempo<sup>33</sup>: *hoje, após, hoje, depois*. É fácil assim inferir que há um deslocamento temporal que mobiliza o sujeito em aprendizagem de uma LE. Essa língua o mobiliza e o constitui de outra forma, de modo que ele passa a se enxergar já dividido, isto é, modificado a partir de seu contato com a LE, e se dizer antes dela e depois dela, configurando momentos distintos, sujeitos modificados, identidades fragmentadas ou múltiplas, em múltiplos momentos de identificação: a LE, nesse sentido, ocupa um espaço de troca, transformação, uma nova posição enunciativa. Para Kramsch (1998), o ensino-aprendizagem de uma LE pode ser visto como outra possibilidade de criação e

<sup>33</sup> Ressalto que as perguntas 3 e 4 começam com um marcador temporal, *hoje* (...). No entanto, os advérbios temporais não aparecem necessariamente nas respostas a essas perguntas.

troca de signos a serem usados em um dado contexto social, abrangendo, deste modo, muito mais que regras sintático-gramaticais.

A partir dos excertos acima, identifico representações dos enunciadores acerca da competência na LE como sendo equivalente à capacidade de executar essa ou aquela atividade. Dito de outro modo, adquirir competência linguística é relacionado a ser competente logo, capaz de fazer algo, como se *comunicar, entender, conviver, ou resolver problemas*, como visto nos trechos: *saber que eu posso me comunicar (...) que eu tenho capacidade pra isso / capaz de viver em qualquer parte do mundo / vendo que eu era capaz de resolver problemas, enfrentar situações novas*. O contato e, mais que isso, a inserção do sujeito nessa língua o capacita e o autoriza a assumir uma experiência, ou executar uma atividade outrora impossível. Dentro do sujeito, passa, então, a coexistir uma voz que lhe garante a capacidade de se ver incluído em outro grupo, isto é, um grupo de uma outra língua; um grupo de um outro povo; ou ainda, um grupo que tem problemas e é capaz de assumi-los e resolvê-los.

Salientando um outro ponto, é importante perceber que essa capacidade vem sempre acompanhada pela importância do outro. Em outras palavras, aprender essa LE é sempre um elemento que aproxima o sujeito do outro, ou se aprende para o outro, para o contato do sujeito com o outro, como pode ser visto nesses trechos: *saber que o outro ta me entendendo; entender/ outras pessoas/ querer conhecer novos mundos / fazer contatos/ e conviver/ com as outras pessoas*. Segundo Revuz (1998, p.220),

abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber.

Desse modo, sujeito e língua estão imbricados e a LE abre esse espaço metaforizado por Tetê, como uma *porta que é a entrada*, segundo os excertos, para novos mundos, novas possibilidades. A entrada na LE é representada como algo que torna o sujeito capaz de atravessar essa porta (entrar) e, a partir de então, vê-se incluído numa nova realidade. Contudo, essa relação não se dá de forma simples, uma vez que requer do sujeito deslocamentos identitários, bem como resignificações consigo próprio, com os outros e com aquilo que está sendo aprendido e por ele apropriado, daí a ressonância nos excertos acima, da presença do outro, como se o fato de aprender uma

LE fosse algo para outro sujeito e não para si próprio. Com isso, pode ser notada tanto a complexidade do sujeito aprendiz, quanto sua constituição a partir do olhar do outro e de sua heterogeneidade daí oriunda. Concordo assim com Prasse (1997, p. 66), afirmando que o desejo da LE não é um desejo de saber; mas sim o desejo do outro. Nesse sentido, de acordo com a autora, a LE significa forte atração pelo outro, “inveja dos bens do outro, do gozo do outro” e, portanto, não pode (deve) ser simplificada a uma relação de referentes e correspondentes com a LM. Ao mesmo tempo, a relação com LE aproxima o sujeito e sua própria língua, não como espelho de correspondências, mas sim como ponto de partida para o deslocamento, um ponto de referência apenas, mas que é trabalhada concomitante no momento em que o sujeito passa a vivenciar a aprendizagem de uma LE e aí passa por determinados deslocamentos identitários e de representações. Como pode ser observado nos excertos abaixo:

(5).

eu tive modificação *no uso de minha própria língua materna// é/ a língua estrangeira/ me possibilitou// é// usar outras formas na minha própria língua/ e aprender mais a respeito dela/ (...)* (CASIMIRO)

(6).

acredito também que *aprender o Português me ajudou para ter uma compreensão melhor do funcionamento das línguas, da gramática, das estruturas. Também comecei a perceber que realmente não tem como traduzir tudo de uma língua para outra... lembro que eu tentava usar certas expressões do português nas cartas aos meus amigos italianos, mas eu nunca conseguia achar uma tradução boa.* (ALICE)

Nesse sentido, é a partir da língua do outro, isto é, a LE e de seu mundo (*novos mundos*) que o sujeito se volta para sua própria língua. Ou seja, é a partir daquilo que sua língua e seu mundo não são, que o sujeito enxerga e alcança aquilo que sua língua parece ser, e nesse sentido, ela não é a única, mas ocupa um lugar essencial na identidade de seu falante, como observamos nas palavras de Mariana:

(7).

(...) // após/ né/ / é/ ser/ fluente/ por saber/ / né/ falar inglês/ eu/ eu/ me sinto mais confiante/ mais/ é/ *aberta pra/ querer conv/ entender/ outras pessoas/ querer conhecer novos mundos/ mesmo/ em geral/ é/ e/ e também/ saber/ que a minha língua/ não é a única/ é/ é/ expressão/ que eu posso/ eu posso/ ter né/ a forma de FALAR/ eu posso usar outras línguas/ né/ não não só como o inglês também/ apesar que é minha/ língua/ a língua/ que eu/ que eu amo também/ né/ claro/ junto com o português/ (...)*

(MARIANA)

(8).

Meu primeiro contato com inglês foi na quinta série// e era assim// HORRÍVEL/ eu/ eu/ eu sou da roça né/ você vê pela *minha identidade roceira/ risos/ e/ e/ a gente não tinha livro/ e o professor insistia que a gente recortasse figura de revista/ (...)*

(CAROLINA)

(9).

E minha relação com essa língua é uma relação/ assim/ muito *forte de/ IDENTIDADE// eu// a minha apresentação ali / hoje/ eu mudei de uma hora pra outra/ porque tinha/ prof~outras pessoas que falavam inglês/ e eu falei assim/ eu vou falar meu inglês brasileiro/ do qual eu tenho muito orgulho/ e eu um orgulho/ eu cresci/ criei essa relação de identidade com a LINGUA/ de ORGULHO/ assim como eu tenho esse orgulho da identidade brasileira/ então eu tenho orgulho de minha identidade de professora de inglês//* (CAROLINA)

(10).

(...) na *minha identidade de bras~justamente// e/e/eu sei/ que/ e assim/ me permite acesso ao mundo// a/ a/ qualquer coisa na internet/ a/ aos artigos científicos// então não é só uma identidade brasileira/ mas/ uma identidade assim/ digamos/ de cidadão do mundo/ eu me sinto desse jeito/ eu nunca me senti assim/ que eu/ que eu/ por exemplo/ tenho duas culturas brasileiras/ não/ a minha cultura/ é brasileira/ conheço a cultura americana/ eu convivi lá/ eu conheço/ mas eu não me considero/ bicultural/ nunca me considerei/ então eu me considero assim/ brasileira/ de cultura brasileira// e// mas assim/ me considero/ um cidadão do mundo/ pelo fato/ de eu ter oportunidade de ler textos publicados em vários lugares do mundo/ tendo acesso à*

tecnologia/ e/ essa comunicação/ então/ por isso/ então eu acho/ que/ que/ *aprender inglês me/ me facilitou isso/ me/ me/ tornar um cidadão do mundo//* (CAROLINA)

A glosa utilizada por Mariana, por meio da palavra *mesmo*, funciona como um comentário, um acréscimo para que seja reforçada a ideia desse movimento de sentidos de querer e poder realmente conhecer *novos mundos* a partir da descoberta de novas línguas. Reforço que a ressonância da metáfora *porta* e da representação da língua que capacita, retornam nesse dizer: “*após... ser/ fluente/ por saber/ / né/ falar inglês/ eu/ eu/ me sinto mais confiante/ mais/ é/ aberta pra ...*”. Mais uma vez a LE capacita, impulsiona, possibilita, ou, como no excerto 10, facilita que o sujeito se torne um “*cidadão do mundo*”, mas é importante observar que a LE é aproximada da LM. Ao mesmo tempo, é importante observar as (re)significações identitárias do sujeito aprendiz a partir desse contato, ou confronto entre LM e LE. Observando as falas de Carolina acima, aponto a circularidade na exposição de determinados sentidos. Entendo circularidade como dizeres parafrásticos que, em uma espécie de movimento circular, ressoam e retornam a um mesmo espaço dizível na reafirmação de um sentido (REIS, 2007) que deveria ser ressaltado, ou deveria ser abafado. Na fala de Carolina, há assim, um movimento que circula em torno dos sentidos de identidades; de identidade brasileira; de língua inglesa e de cidadão do mundo. É interessante observar que Carolina, apesar de assumir em sua fala perspectivas identitárias bem marcadas (como a de “roceira”, como a de professora de inglês, como de brasileira, como identidade que causa orgulho, etc), no excerto 10 “escorrega” e usa *cidadão do mundo*, e não cidadã do mundo. Para Silva (2000), só há necessidade de afirmar que *se* é algo, pois não nos encontramos em um mundo homogêneo sendo, portanto, necessário (ou obrigatório?) marcar uma identidade e, ao mesmo tempo, definir a diferença, sempre via linguagem que, segundo o autor, é tão indeterminada e instável quanto o conceito referente à identidade e à diferença.

Creio que a fala que ressoa no dizer de Carolina vem de um outro lugar; vem da globalização, de questões de gênero ou de um outro lugar interdiscursivo que se “acomoda” (ou incomoda?) à sua fala apontando a contradição, ou ao menos, que mais de uma voz fala partindo dela, sendo esta a voz do Outro. Nas palavras de Revuz (1998, p. 220), falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em “frases feitas”. Não é raro que esse navegar mude de direção. Sendo esse Outro da ordem do

inconsciente, ele é entendido aqui como esse “escorregão” que muda a direção do navegar da fala de Carolina.

Há um outro confronto vivenciado por Carolina nesse depoimento quando aponto um lapso que demonstra o sujeito perpassado pelo inconsciente, cujos domínios de sua fala, escapam-lhe na seguinte proposição, “*eu nunca me senti assim/ que eu/ que eu/ por exemplo/ tenho duas culturas brasileiras/ não/ a minha cultura/ é brasileira*”. Afinal, percebemos aqui o confronto entre as culturas vivenciadas por Carolina. Segundo 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”. Daí essa instabilidade no movimento dos sentidos produzidos pela fala de Carolina.

Assim, percebemos o embate para a compreensão mais elaborada acerca da (re)significação que o encontro com a LE e sua cultura causa às construções identitárias de Carolina. Os deslocamentos ficam, então, claros. Explicito também que o estranhamento que o contato e/ou confronto com a LE pode causar no sujeito é graças às (re)negociações de sentidos que passam ser necessárias para a compreensão de si e de seu lugar. Nesse sentido, aprender uma L2 pode representar uma reinvenção da própria identidade. Eu diria, no entanto, que as identidades apesar de se deslocarem coexistem e é por isso que um mesmo enunciador deixa ecoar, em sua fala aparentemente una e linear, diversos sentidos, que produzem os mais diferentes efeitos.

Por fim, é necessário explicitar os questionamentos e deslocamentos impulsionados pelo confronto com a LE. Ao mesmo tempo, é importante apreendermos as relações afetivas mobilizadas nesse confronto. Vejamos os excertos abaixo:

(11).

Minha relação com essa língua// hoje eu *me sinto bem à vontade para falar nela*/ rs/ [você gosta então] *gosto/ gosto muito/ [hoje? Porque? Antes você não gostava?]*// não/ *sempre gostei/ sempre gostei*/ de/de falar francês/ a partir do momento que eu aprendi/ era o tempo todo/ tanto que eu tive/ *um aprendizado muito rápido/ justamente por ter/ muito gosto por essa língua*// (CASIMIRO)

(12).

(xxxx) eu estudo italiano/ né/ eu decidi estudar italiano// por causa da *sonoriDADE da prosódia dessa língua// // e sobretudo pelo PRAZER//* que eu sempre tive/ em/ OUVIR// e em/ tentar às vezes/ em pronunciar/ quando eu nem sabia dizer nenhuma palavra/ em italiano/(...)

Hoje minha relação com o italiano é de *intimidade// (...) Eu sinto PRAZER quando eu preciso usar o italiano//* (TETÊ)

(13).

Eu diria que// que é uma relação mesmo/ *de amor mesmo/ de paixão/ sempre gostei do inglês//* né/ desde novinha/ desde oito nove anos de idade/ eu já começo a/ a/ a/ falar/ e minha relação é muito/ assim/ é/ internacional/ também/ porque eu tenho vários/ amigos/ né/ no mundo todinho devido/ a/ meus estudos/ tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra// então/ além/ é claro/ da minha profissão/ né/ minha profissão é/ professora de inglês/ então/ é// *maior paixão do que isso/* não precisa nem explicar// né (MARIANA)

Os enunciadores claramente evidenciam a relação de prazer e afeto positivo (amor, gostar, apreço, etc.) com a LE por eles aprendida e, ao mesmo tempo, explicitam como essa afetividade colaborou com o processo de aprendizagem. Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma LE representa um objeto de altos investimentos, repetidamente passionais. O aprendiz e a língua podem se relacionar, segundo os excertos acima, de forma íntima, confortável, prazerosa e mobilizadora já que é essa relação de identificações com a LE que contribui para que o sujeito queira ser professor(a): “*minha profissão é/ professora de inglês/ então/ é// maior paixão do que isso/ não precisa nem explicar//*”. Desse modo, temos a complexidade dessa discussão. A aprendizagem de um LE provoca sensações múltiplas, ora de estranhamento, ora deslocamento, ora atração, ou repulsão, reafirmando que a discussão aqui desenvolvida deve ressaltar que a relação entre a língua e o sujeito provoca movimentos da ordem subjetiva, e assim, as reações e sentimentos se revelam múltiplos segundo a história de cada um e as identificações pelas quais o sujeito é capturado. Ainda assim, todos esses afetos e vozes, mesmo que dissonantes, contraditórias e conflituosas, ressoam fortemente na constituição de cada um, logo, nas representações e no seu modo de vivenciar a aprendizagem de LE.



Segundo Revuz (1998), o confronto com a LE faz com que o sujeito mobilize o laço que ele mantém com sua própria língua. Nesse sentido, prossegue a autora, a tentativa de aprender uma LE “vem a perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Segundo Pavlenko (2001), por outro lado, a aprendizagem de uma L2 requer do aprendiz uma renegociação de identidades. Vejamos estes últimos excertos:

(14).

Igual eu te falei/ né/ eu cresci em cidade do interior/ cresci realmente na ROÇA// então eu acho que// eu/ eu nunca NEGUEI/ essa minha identidade/ de/ de/ de ser da roça/ mas/ mas/ aprender inglês// é// era uma forma/ eu acho assim/ que era uma forma// deu viver melhor comigo mesmall/ porque/ mesmo sendo de interior/ mesmo sendo// então/ por exemplo/ a primeira vez/ que eu saí de viçosa/ eu saí do país/ foi quando meu marido foi fazer doutorado/ e era um sonho muito antigo/ desde que eu comecei a estudar inglês/ (...) (CAROLINA)

(15).

Às vezes também é difícil viver “em uma língua estrangeira”: aonde quer que eu vá, todo mundo sempre pergunta “De onde que você é?”, “Você é daqui mesmo?”. Às vezes, quando percebo *o tanto de Português que eu ainda deveria aprender, o tanto de palavras, sotaques, expressões, gírias que eu não sei e que todos os nativos sabem*, aí eu fico me sentindo ainda *meio perdida e me pergunto se realmente dá para dominar uma língua estrangeira*. Por outro lado, *o italiano se tornou um pouco estrangeiro para mim... já não acompanho a língua como antes... Acaba que eu sempre me pergunto se o Português é realmente uma língua estrangeira para mim...mas até hoje ainda não consegui me responder!* (ALICE)

Carolina afirma no excerto 14 que acredita que nunca negou (notando a ênfase que ela dá a essa palavra) sua identidade, segundo ela, *roceira*. Aparece aí, então, uma incisa que se repete (*mas, mas*), cujo papel é quebrar e desestabilizar o que estava sendo enunciado. A incisa trabalha, assim, como uma ruptura enunciativa ou desvio sintático naquilo que é enunciado. De acordo com Serrani-Infante (2000), a incisa pode marcar a

materialização de um movimento contraditório do enunciador em relação a uma construção inicial. Assim, se por um lado Carolina nunca negou sua identidade “da roça”, por outro lado a incisa marca um movimento contraditório em sua fala: *mas, aprender inglês// é// era uma forma/ (...) // deu viver melhor comigo mesma//*. Nesse movimento, as identidades são também movimentadas e coexistem, nem sempre em harmonia, dadas os deslocamentos que se fazem necessários a partir do contato com o outro, com o estranho (LE) e com as histórias que já existem nesse sujeito.

Discutindo finalmente o último excerto, recorro a Coracini (2003b) que estabelece a problemática definição e utilização dos termos LM e LE. De modo geral, segundo a autora, a LM é a língua falada por um povo cotidianamente, enquanto a LE é a língua não falada no “dia-a-dia de nosso contexto geográfico” (p.145). Já etimologicamente, LM é a língua da mãe, mas essa definição apresenta seus conflitos como pontuado pela autora, como por exemplo, quando o pai é que tem contato com a criança, ou quando pais de nacionalidades e línguas distintas vivem em um terceiro país e ali tem um filho, qual língua será a materna para a criança? (p.145). Partindo para a fala de Alice, concordo com Coracini (2003b) que a definição ou distinção desses conceitos pode se revelar tão difícil, quanto conflituosa. Se pensamos no sujeito que vive nessa situação conflituosa de definição entre LM e LE, posso dizer que tal sujeito vive uma mobilidade identitária ainda mais dispersa em seu confronto com a aprendizagem de línguas. Segundo Alice, “*é difícil viver em uma língua estrangeira*”. Notemos as aspas de sua fala. A partir de Authier-Revuz (2004), entendo o uso das aspas como uma marca característica da heterogeneidade mostrada, do estatuto do outro no um (o discurso); elemento que concorre para o distanciamento do enunciador sobre o que é enunciado, ou dito com as palavras da autora:

aspas são a marca de uma operação metalinguística local de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade – daquela que normalmente funciona para as outras palavras. Essa suspensão de responsabilidade determina uma espécie de vazio a preencher, através de uma interpretação, um “apelo de glosa”, se assim se pode dizer, glosa que, às vezes, se explicita, permanecendo mais frequentemente implícita. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.219)

Aparece entre aspas o dizer que vem de outros lugares e irrompe a linearidade do que é enunciado dando corpo ao trabalho de escuta intra-interdiscursiva. Nesse sentido, o que fica suspenso nesse dizer é a dificuldade da enunciativa em compreender qual é sua LE/LM, uma vez que lhe é cobrado que determine este lugar: “de onde você é?”. Nessa mesma direção lhe é cobrada uma definição identitária fixa, clara, determinada que, a meu ver, não é possível de ser localizada, nem tampouco necessária uma vez que falo de momentos de identificação e de deslocamentos e de construções identitárias. Alice se sente, então, “meio perdida”, diante da dialética e da exigência de posição entre *nós* (nativos) e *eles* (os outros). De acordo com Silva (2000), tanto a identidade, quanto a diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva que se dá na relação social. Por assim ser, identidade e diferença são constituídas a partir das constantes relações de poder ao redor do homem sendo aí marcadas, impostas, definidas, classificadas (*nós* e *eles*) e, ao mesmo tempo, associadas a sistemas de representação.

Na fala de Alice: “*quando percebo o tanto de Português que eu ainda deveria aprender, o tanto de palavras, sotaques, expressões, gírias que eu não sei e que todos os nativos sabem*”, há a representação de desejo de querer ser inteiro, de que falta sempre algo, sendo essa falta o que faz com que Alice se movimente, mas, ao mesmo tempo, faz com que ela olhe para si a partir do outro (do ideal, do falante nativo). Há também o conflito para se saber qual é sua LM, ou qual é a sua LE. No início dessa investigação, considere o italiano como sua primeira língua já que Alice que é filha de italiano foi para Itália bem cedo e a língua portuguesa não era permitido em casa. No entanto, em contato com seu depoimento, essa questão tornou-se mais complexa.

A ponto, desse modo, a complexidade e impossibilidade de dizer que a LM de Alice é a Língua Portuguesa porque nasceu no Brasil, ou porque essa é a língua de sua mãe. Também seria arbitrário afirmar que sua LM é o italiano porque essa foi a língua na qual sua subjetividade foi sendo constituída ao longo de sua vida. A confusão apontada por Alice no excerto 15 ao se deparar com a impossibilidade de definir sua LM e ou LE, indica o enredamento identitário do sujeito com a língua que o constitui e quão complexo esse processo se revela ao ter que (se) definir como sendo estrangeiro ou não: “*até hoje ainda não consigo me responde*”.

Sem me prolongar mais, acredito que a construção identitária do sujeito do ensino-aprendizagem de LE se dá a partir de sua relação com a linguagem como uma experiência de (re)significação. Assim, concordo com Coracini (2003b) que afirma que se inscrever numa LE é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua. Nesse sentido, “saber” essa língua é ser falado por ela, e assim, compreender que a inscrição do sujeito numa LE vem carregada de novas vozes, conflitos e confrontos, novos questionamentos que, irremediavelmente, trabalharão a constituição da subjetividade desse sujeito em novas identificações que provocará nele deslocamentos, novas mobilizações não apenas em sua aprendizagem, mas em toda sua constituição identitária, já que entendo esses processos como coexistentes.

### **Considerações finais**

A discussão delimitada nesse trabalho surgiu a partir de meu desejo em ver como se dá a relação do afeto com a aprendizagem de LE e seus desdobramentos da identidade de seu sujeito-aprendiz. Ao iniciar esse estudo eu imaginava que essa relação se daria de forma completamente diferente para os enunciadores da língua francesa, italiana, inglesa e portuguesa como LE, e essa era a minha hipótese. No entanto, os depoimentos e sua análise revelaram que a relação do sujeito com a LE é de ordem subjetiva, uma vez que pude observar que quatro dos cinco enunciadores tinham uma relação passional com a língua e isso parece ter contribuído fortemente para que eles se tornassem professores dessa LE. Talvez tenha sido aí o “furo” de minha hipótese. Ao trabalhar com os depoimentos de professores dessa LE, percebi que estes sujeitos foram aprendizes com tal nível de identificação com essa língua (captura), com o desejo (de aprender e de ensinar) e com as implicações daí oriundas (povo, cultura, etc), que se tornaram professores. Como ocorreu na maioria dos depoimentos analisados, o encontro com a LE representou o encontro não só com uma outra língua, mas outra povo e sua cultura.

Pensando na pergunta proposta no início dessa escrita, vejo que o contato com a LE modifica profundamente o sujeito dessa experiência. Com isso, defendo que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227).

Ser capaz de enunciar em uma LE não garante ao sujeito um sentimento de pertencimento incondicional a outra cultura a partir do momento em que ele aprende essa LE. No entanto, nesse acontecimento (poder enunciar em outra língua) são mobilizados deslocamentos e conflitos acerca da definição, delimitação e localização de uma cultura única às vezes demandada pela sociedade, pelo outro, ou pelas vozes que em nós habitam.

Tomando, ainda, as palavras de Revuz (1998), afirmo que “o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta”. Todos os enunciadores deixaram evidente que o gosto, o prazer e a intimidade com a língua é a mola propulsora do sucesso de sua aprendizagem. Há nesse sentido, um processo de identificação, isto é, o sujeito se reconhece nas imagens advindas dessa LE, sendo capturado por elas e aí se “acomoda”, ainda que vozes oriundas de outros lugares gritem incomodando, desestabilizando essa relação, que nem por isso, deixa de ser uma relação afetiva, que até faz desse sujeito um professor dessa língua.

Percebo, por fim, que se inscrever em LE é o “permitir-se” re-significar e re-significar-se sendo, ao tomar a palavra e falar. Nesse exercício, mobiliza-se a constituição da subjetividade desse sujeito, logo, sua constituição identitária ao lhe “apresentar” novas identificações que coexistirão em meio às outras imagens e vozes que nele já estão instauradas.

## Referências

AMATI-MEHLER, Jacqueline; ARGENTIARI, Simone; CANESTRI, Jorge. *La babele dell'inconscio: Lingua Madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1995.

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

CORACINI, Maria José Faria. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p.197-221. 2003a

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p.139-159, 2003b.

ECKERT-HOFF, B. A Denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M.J.F. (Org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p.285-302.

- FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: FREUD, S. *Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1921. v. 23. CD-ROM.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p.47-76.
- KRAMSCH, Claire. The Relationship of language and culture. In: KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O seminário*, Livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.115-138.
- MANNONI, Octave. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) *As identificações*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p.173-200.
- MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, p. 81-102, 1996.
- NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Revista Horizontes*, v.26, p.21-29, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.
- PAVLENKO, Aneta. “In the world of tradition, I was unimagined”: negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *International journal of bilingualism*, vol. 5, n. 3, p. 317-344, 2001.
- PRASSE, Jutta. “O desejo das línguas estrangeiras”, *Revista Internacional*, ano 1, nº 1. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, 1997.
- REIS, Valdeni Silva. Língua, Nação, Mundo e Estrangeirismos: A Língua em uma Relação Comercial. *Estudos Linguísticos XXXV*, p.1918-1927, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Análise das Representações Em Diários de Alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs). *Gêneros, Comunicação e Sociedade*. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006b.
- \_\_\_\_\_. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2007.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- ROUDISNESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SERRANI, Silvana. Afetividade escrita em língua estrangeira. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 22, p. 7-21, Jan-Jul. 2002.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.143-167.

\_\_\_\_\_. Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 38, Campinas, p. 109-120. 2000.

\_\_\_\_\_. Ressonâncias discursivas y cortesia em práticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SILVA, Tadeu Tomaz. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000. p. 73-102.

## **Anexo 1**

### **QUESTÕES**

1. O que te levou a estudar/aprender/querer aprender essa língua?
2. Hoje, qual sua relação com essa língua?
3. Hoje, o que você sente quando você quer ou precisa usar/falar (n)essa língua?
4. Sobre o que você gosta de falar nessa língua?
5. Descreva o que você faz/fez para aprender/manter essa língua?
6. Reflita e responda: Essa língua funcionou/funciona para você como algo que provoca alguma modificação? Sentimentos quais? Positivos, negativos, estranhamentos... outros... Comente.